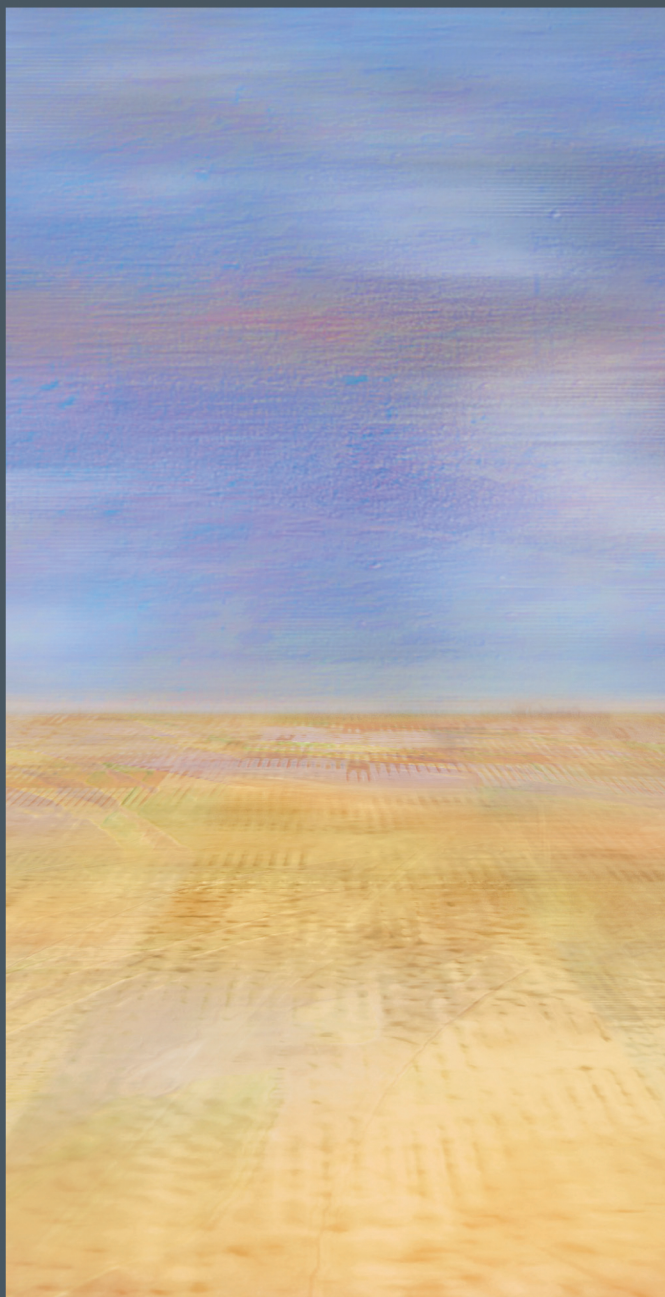


revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 355 MAYO – AGOSTO 2011

La gestión estratégica
de la Educación Superior:
retos y oportunidades



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

revista de
eEDUCACIÓN



Nº 355 MAYO-AGOSTO 2011

revista de
EDUCACIÓN
Nº 355 mayo-agosto 2011

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

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

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

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es

Suscripciones y venta: publicaciones@educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es

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

Diseño: Dinarte S. L.
Imagen de la cubierta:
Óleo: El universo es el conjunto de lo que ocurre. Autora: María Novo.
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

Mario Bedera Bravo
Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional

VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia
Director General de Formación Profesional

Juan José Moreno Navarro
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Sagrario Avezuela Sánchez
Directora del Instituto de Evaluación

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

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

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTORA/CHAIR

Sagrario Avezuela Sánchez

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

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

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

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

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

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

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo (Ministerio de Educación); 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 español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial y es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

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

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

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

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

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

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

Presentation

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

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

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

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

Revista de Educación is available through the following data bases:

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

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

Monográfico

La gestión estratégica de la Educación Superior: retos y oportunidades / Strategic Management of Higher Education: Challenges and opportunities

Editores invitados: Francesc Solé Parellada y Xavier Llinàs-Audet

FRANCESC SOLÉ PARELLADA Y XAVIER LLINÀS-AUDET. Presentación. De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos estratégicos de la gestión universitaria 17

Herramientas de gestión para el cambio estratégico

XAVIER LLINÀS-AUDET, MICHELE GIROTTI Y FRANCESC SOLÉ PARELLADA. La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas 33

Los nuevos desafíos estratégicos de las instituciones de Educación Superior

ALBERT COROMINAS SUBIAS Y VERA SACRISTÁN ADINOLFI. Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública española 57

GONZALO LEÓN SERRANO. Nuevos enfoques para la gestión estratégica de I+D e innovación en las universidades 83

RICARDO GAETE QUEZADA. La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España 109

La problemática de la gobernanza universitaria

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias 137

DIEGO CASTRO Y GIORGETA ION. Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración 161

Investigaciones y estudios

TRINIDAD DONOSO, PILAR FIGUERA Y MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MORENO. Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria.....	187
JORDI GARRETA BOCHACA. La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad.....	213
AINA TARABINI CASTELLANI Y XAVIER BONAL SARRÓ. Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio.....	235
SONIA RIVAS Y ÁNGEL SOBRINO. Determining quality of early childhood education programmes in Spain: a case study.....	257
CARLOS MARCELO GARCÍA. <i>E-learning</i> en la formación para el empleo: ¿qué opinan los usuarios?.....	285
JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO. A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa.....	309
MARIFÉ SÁNCHEZ GARCÍA, MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA, NURIA MANZANO SOTO, LAURA OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, SARA LOZANO SANTIAGO, BELÉN FERNÁNDEZ D'ANDREA Y BEATRIZ MALIK LIÉVANO. Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles.....	331
ANA RODRÍGUEZ MARCOS, ROSA MARÍA ESTEBAN, ROSALÍA ARANDA, MERCEDES BLANCHARD, CARMEN DOMÍNGUEZ, PALOMA GONZÁLEZ, PABLO ROMERO, ESTEFANÍA SANZ, ANA MAMPASO, MARÍA JESÚS VITÓN Y CLAUDIA MESSINA. <i>Coaching</i> reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros.....	355
JUAN ANTONIO MORENO MURCIA, CELESTINA MARTÍNEZ GALINDO Y EDUARDO CERVELLÓ GIMENO. Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física.....	381
MARÍA MERCEDES GARCÍA DÍEZ, MARÍA JOSÉ PÉREZ VILLADÓNIGA Y JUAN PRIETO RODRÍGUEZ. El rendimiento del capital humano de los trabajadores extranjeros y nacionales en España.....	405
MARCOS FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ Y JORGE CALERO MARTÍNEZ. Los efectos no monetarios de la educación. Análisis a partir del consumo de los hogares.....	419
ALFREDO BAUTISTA ARELLANO, MARÍA DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA Y JUAN IGNACIO POZO MUNICIO. Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación.....	443
MARÍA NOEL RODRÍGUEZ AYÁN Y MIGUEL ÁNGEL RUIZ DÍAZ. Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones <i>versus</i> créditos acumulados.....	467

LIDIA E. SANTANA VEGA Y LUIS FELICIANO GARCÍA. Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en Bachillerato.....	493
MARÍA ÁNGELES REBOLLO CATALÁN, RAFAEL GARCÍA PÉREZ, JOAQUÍN PIEDRA Y LUISA VEGA. Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad.....	521
REMEDIOS GUZMÁN, LUIS A. FELICIANO GARCÍA Y ANA B. JIMÉNEZ LLANOS. Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural.....	547

Ensayos e informes

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ, MARIO FERRERAS LISTÁN, INMACULADA LÓPEZ CRUZ Y HORTENSIA MORÓN MONJE. Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas....	573
--	-----

Experiencias educativas (innovación)

ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ. El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación	591
CARMEN BERNÉ MANERO, PABLO LOZANO CHAVARRÍA Y MERCEDES MARZO NAVARRO. Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD.....	605

Recensiones y libros recibidos	623
---	-----

Editorial	643
------------------------	-----

Memoria 2010 de la *Revista de Educación* / *Revista de Educación 2010 Annual Report*

Revisores externos del año 2010 / Peer Review (2010)	661
---	-----



Monográfico

**La gestión estratégica de la Educación
Superior: retos y oportunidades**

**Strategic Management of Higher Education:
Challenges and opportunities**

Presentación

De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos estratégicos de la gestión universitaria

Francesc Solé Parellada

Xavier Llinàs-Audet

Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria. Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona, España.

La Revista de Educación dedica este número monográfico a *La gestión estratégica de la Educación Superior: retos y oportunidades*. Tanto desde el punto de vista teórico como operativo, la *gestión estratégica* de las universidades se trata de un tema crucial para España, para el resto de Europa y para la generalidad de los países. Las razones son diversas y están expuestas en los artículos que componen esta monografía.

En España, concretamente, la utilización de los instrumentos de la denominada *gestión estratégica* es relativamente reciente y podemos situarla en el período que va desde principios de los 90 hasta nuestros días. En este corto lapso de tiempo, y sin apenas un debate organizado, su difusión entre las instituciones de Educación Superior ha sido general. Hoy en día es difícil encontrar una universidad que, de una forma u otra, no disponga de instrumentos de gestión estratégica. Sin embargo, la dispersión, intensidad, aceptación, adecuación a los fines de la institución, y finalmente su permanencia en el tiempo, es tan variada, que aconseja una profunda reflexión académica tanto sobre sus fundamentos como de las modalidades e historia de su aplicación.

La primera razón de que la gestión estratégica de las universidades haya pasado a ser un tema importante, por no decir inevitable, es el aumento progresivo de la complejidad de sus organizaciones, fruto del cambio de la demanda tanto de conocimientos como de plazas, y con el consiguiente aumento de tamaño y efectivos así como

de la demanda interna de servicios. Lógicamente, la universidad como organización ha ido respondiendo en el tiempo a los requerimientos del entorno tanto científico y tecnológico, como económico y social. Para entender las razones de la creciente necesidad y la complejidad de la gestión estratégica en las universidades no será pues de gran utilidad analizar la evolución de la universidad en estos últimos años.

Hasta los años setenta del siglo pasado la universidad española respondía al modelo de *universidad vertical*. La *universidad vertical* fue una respuesta organizativa a las necesidades de producción y difusión del conocimiento de la época, que resistió, mal que bien, a las necesidades de conocimiento y profesionalización de un grupo significativo de sus recursos humanos. El *modelo vertical* supo adaptarse, sin demasiados cambios, a las necesidades del estado moderno e incluso a las exigencias de la revolución industrial. En la *universidad vertical* la unidad básica es la cátedra, por no decir el catedrático, y su agrupación temática, organizativamente hablando, es la facultad. En definitiva, la *universidad vertical* se correspondía con una suma de facultades y, es decir, con las diferentes agrupaciones temáticas de catedráticos. El objetivo de este modelo institucional era asegurar la existencia de una secuencia lineal de las asignaturas que configuraban un título, y su gestión se delegaba en las facultades. En este modelo, a cada facultad le correspondía un título. El instrumento de creación de conocimiento era la reflexión, el aula el lugar de su difusión más significativo y los libros el instrumento donde se almacena y desde donde se aprende.

Las necesidades de gestión y administración de las *universidades verticales* eran elementales y, consecuentemente, su organización sencilla. En ellas la gerencia profesional era innecesaria, y por tanto inexistente, y el personal de administración y servicios poco especializado. Esta *universidad vertical* está gobernada por académicos cuyo trabajo tiene más de representación y defensa de la institución que de alta dirección, y consecuentemente la gestión estratégica no existe o, en todo caso, es voluntarista y no formalizada. Dicho de otro modo, los servicios eran escasos y el rector y los vicerrectores disponían de poca estructura administrativa, no existiendo incentivos que llevaran a implantar un sistema de dirección y gestión estratégicas.

Para dar respuesta a los cambios derivados de la producción de conocimiento, la *universidad matricial* sucede a la *universidad vertical*. El conocimiento ha evolucionado y la cátedra, que hasta el momento era la unidad básica de la organización, no puede satisfacer las múltiples demandas de especialización que requiere cada área específica del saber. En esta situación surge un nuevo tipo de organización en la que se crean los departamentos con funciones específicas diferentes de las facultades. De forma simplificada podemos decir que las facultades aseguran el cumplimiento del plan de estudios, y los departamentos la actividad investigadora y todo lo relacionado con la producción del conocimiento.

La aparición de multiplicidad de materias conectadas al eje seminal representado por la materia que imparte el catedrático, y la necesidad de utilizar instrumentos y metodologías diversas y complejas para generar conocimiento, llevan de la reflexión y la lectura como fuente del saber y eje de la actividad académica a la «producción organizada» del conocimiento como pilar básico de una universidad. La generación del conocimiento comienza a necesitar organización y, paralelamente, también sus canales de distribución convencional, es decir, el mercado de publicaciones científicas, los congresos, etc. Los criterios y reglas del juego que ordenaban y evaluaban el rendimiento de los académicos empiezan a variar. Por otra parte, la aparición de una gran diversidad de disciplinas o materias en función de la creciente especialización y de la aparición de nuevas profesiones en el sistema productivo, se corresponde con una mayor exigencia en el número y especialización de las titulaciones. Se confirma la inevitable relación causa-efecto entre el aumento del nivel de renta y la aparición de nuevas profesiones; lo que también repercute en el número y especialización de las titulaciones. Resumiendo la correspondencia entre una facultad y un solo título, entendido como suma de asignaturas impartidas cada una ella por un catedrático, no responde ya a las demandas de la sociedad ya que no da respuesta a las exigencias del mercado laboral ni a la expansión del conocimiento.

Es conocido el hecho de que la universidad española, y en general las universidades europeas del área mediterránea, no han sido muy sensibles, ni rápidas, en adaptar los planes de estudios a las exigencias de las nuevas demandas sociales y de los ocupadores. Ha sido la propia evolución de los modos de generación y difusión del conocimiento lo que finalmente ha cambiado la oferta de titulaciones en las facultades para aproximarse, sin un propósito muy definido, a la demanda. A la primera misión de la universidad -la docencia- se añade una segunda misión: la investigación. En la universidad matricial la segunda misión es condición y, por lo tanto, previa a la primera.

La *universidad matricial* favorece la aparición de facultades que imparten varias titulaciones, la permeabilidad entre titulaciones dentro una misma facultad y entre facultades. La profesión de profesor universitario implica poseer competencias en docencia y en investigación, su aprendizaje no puede desempeñarse a tiempo parcial y requiere largos períodos de tiempo que también es preciso organizar. Se generaliza la aparición de grupos de investigación dentro y entre departamentos universitarios; el aula es todavía un espacio importante, pero se amplía con espacios virtuales de aprendizaje y comunicación, y cobran creciente protagonismo los laboratorios. Aparecen los primeros conflictos de intereses entre la docencia y la investigación -entre la dedicación a la ciencia versus la dedicación a la enseñanza-, y el libro pierde el

monopolio como recurso docente. En definitiva, profesores y estudiantes demandan nuevos servicios a la universidad por exigencias de su nueva labor docente, discente e investigadora. La *universidad matricial* requiere un cambio cultural en sus diferentes colectivos y requiere diferente organización y más gestión. Cuando el paso entre la *universidad vertical* y la *matricial* no se ha hecho con todas sus consecuencias, el conflicto se hace inevitable. Si el cambio cultural no se ha operado, los conflictos entre docentes a la antigua usanza, los nuevos docentes-investigadores y los gestores son comunes.

A mediados de los ochenta, en buena parte de las universidades españolas el modelo vertical va siendo sustituido por la lógica de la *universidad matricial*. La evolución natural de la *universidad matricial*, a la que hay que añadir el aumento de jóvenes que desean ir a la universidad y el consiguiente aumento de profesorado crecientemente profesionalizado, provoca una creciente exigencia de servicios. Los servicios que se van creando se añaden a los propios de la organización, es decir, los de personal o de economía. Así, por ejemplo, aparecen o se independizan los servicios de informática, mantenimiento, seguridad y limpieza; servicios de restauración, deportes, residencias, necesarios en una institución donde profesores y alumnos consideran su lugar natural de trabajo; servicios a la docencia y a la investigación como las bibliotecas, la unidad de doctorado, la de internacionales, becas, prácticas en la empresa, etc. Los servicios se van creando debajo de un paraguas de gestión cada vez más profesional. A estos servicios se le añadirán muy pronto los propios de la tercera misión, exigida por una sociedad donde el conocimiento pasa a ser el primer instrumento de la competitividad. El primero en aparecer es el relacionado con la transferencia y también el que gestiona la formación continuada, al que se le añaden sucesivamente el de soporte a la creación de empresas y patentes, para acabar con el parque científico. De hecho la *universidad matricial* evoluciona hacia la *universidad moderna* al añadir a las facultades, departamentos, institutos, y grupos de investigación servicios complejos vinculados a la tercera misión.

No es una casualidad que a la *universidad moderna* se le exija un diseño organizativo adaptado a una gestión profesional y a un sistema de información. Este nuevo modelo de universidad significa el ocaso definitivo del catedrático como pieza fundamental de la organización docente y el de un personal de administración y servicios compuesto en su gran mayoría de bedeles, conserjes, secretarías y contables. El diseño organizativo de la *universidad moderna* responde a un modelo de «burocracia profesional mixta» hablando en sentido «minsbergiano». Es decir, a la burocracia profesional propia de una institución que crea conocimiento, se le añaden unos servicios

profesionales que, dada su importancia, variedad y tamaño, encajan con un diseño que responde a una burocracia maquinal dirigida por un «gerente». La burocracia maquinal, dirigida por el «gerente» posee una «tecnnoestructura» profesional que garantiza la estandarización y eficacia de los abundantes servicios. Fruto de la aparición de una potente burocracia maquinal, propia de los servicios, crea conflictos en una universidad que conserva parte de la cultura de la vertical y de la matricial. Los conflictos entre servicios potentes y variados y los que en la organización gestionan conocimiento es propio de todas las burocracias profesionales y es el que se corresponde con él se produce entre la academia y los servicios universitarios, es decir, entre profesores y el aparato de la gerencia. Este conflicto se agudiza en las universidades españolas por su original sistema de gobernanza. Los rifirrafes entre la cúspide académica y la gerencia y los mandos intermedios académicos y los responsables de los servicios, a menudo terminan a veces con cambios organizativos nada ortodoxos en relación a las reconocidas buenas prácticas de la gestión con el resultado de notables perjuicios en el output de la universidad.

En este momento de la historia de la evolución organizativa en las universidades, el equipo rectoral percibe la academia como un magma inaprensible. Las cifras de que dispone, y que se las suministra el sistema de información que forma parte de los servicios, no le sirven más que para hacer diagnósticos imprecisos y elucubrar sobre índices e incentivos muchas veces imposibles de aplicar y de cumplimiento errático. La academia parece reticente a seguir las intuiciones del equipo rectoral, incluso aquellos grupos que aparentan mejor buena voluntad. No debería sorprendernos, pues sabemos que esta forma de actuar es propia de las burocracias profesionales y que la función de sus miembros no es ni obedecer, ni dedicarse a tareas repetitivas y por tanto programables. Por el contrario, los servicios de la universidad, aunque complejos son percibidos por el rector como una organización en la que se puede confiar. Cuando un rector o un vicerrector que proviene de los mandos intermedios, es decir, acaba de ser decano o director de departamento, y no tiene experiencia en la alta gestión de la universidad, queda en general sorprendido de la complejidad y a menudo de la notable eficiencia de la máquina burocrática y de la rapidez de respuesta ante sus sugerencias.

El modelo de universidad moderna crea pues, por necesidad, un diseño organizativo complejo, una gerencia potente, y un sistema de información y unas memorias donde se informa de «dónde estamos» y de «quién hace qué». Dicho de otra forma, la universidad moderna dispone de una manera natural de tres de los cuatro elementos imprescindibles de la alta gestión. La distribución de tareas, es decir el diseño

organizativo; la capacidad de gestionar, es decir el *management*; y de un sistema de información que nos indica cómo funcionan las cosas. Sin embargo, para disponer de los instrumentos clásicos de la alta gestión nos falta la cuarta pata, es decir, saber de una manera formalizada hacia dónde queremos ir en función de nuestros recursos y capacidades. Un dónde queremos ir más o menos abstracto, que una vez conocido y aceptado deberá ir acompañado de objetivos concretos más o menos cuantificados y de la asignación de recursos para conseguirlos.

A alguno de los lectores le sorprenderá que la estrategia, que así se llama al ejercicio de reflexionar sobre dónde queremos ir y de los medios necesarios para conseguirlo, aparezca posteriormente a las otras tres patas de la alta gestión que recordemos son: el diseño organizativo, el *management* y los sistemas de información. Efectivamente, en este sentido la universidad ha recorrido el camino de la gestión a partir de ir descubriendo su necesidad por imposición de las circunstancias. La estrategia se ha incorporado a los instrumentos de gestión universitaria no solo por la necesidad de responder a retos externos, sino por la necesidad de entender y controlar los diseños organizativos existentes, producir mejoras en la propia gestión y darle sentido a la información interna disponible y alinear los comportamientos de los diferentes colectivos universitarios. En resumen, la planificación estratégica se hace necesaria entre otras causas:

- Por la dificultad de gestionar una organización cada vez más compleja.
- Como instrumento para superar las barreras que la singular gobernanza de la universidad española propone a las soluciones obvias y naturales a la gestión habitual en organizaciones parecidas.
- Ante la dificultad de poner en marcha procedimientos de rendición de cuentas, naturales en otros sistemas universitarios.
- Para alinear algunos elementos de las tres misiones.
- Para entender mejor la organización que se está dirigiendo.
- Para dar respuesta a los requerimientos del gobierno autonómico o de alguna convocatoria para obtener distinciones o recursos suplementarios.

En cualquier caso, una universidad que, sean cual sean los motivos, haya iniciado y terminado el proceso de la planificación estratégica ha recorrido un camino sin retorno. Incluso aquellas universidades donde la planificación no era una prioridad o aquellas en que por los motivos que fueran el plan no obtuvo el resultado esperado, las ventajas del intento son evidentes. El solo ejercicio de considerar las fortalezas y

debilidades, las oportunidades y las amenazas ha sido de gran utilidad para las universidades.

Algunos de los motivos que han llevado a las universidades a entrar en la práctica de la gestión estratégica son comunes a otras organizaciones. En todo caso, considerar la importancia ponderada de los motivos expuestos ayudaría a mejorar la comprensión de algunas de las interpretaciones que se pueden hacer de los estudios empíricos realizados en los artículos publicados en este número especial y sus conclusiones.

Por otra parte, el mundo sigue su camino y con él la universidad y la universidad que hemos llamado *universidad moderna* no es el final del camino recorrido. Por razones internas y por razones externas los diseños de la universidad han ido evolucionando y actualmente algunas universidades se nos aparecen como un conglomerado donde el centro productivo de conocimientos o de difusión del conocimiento no es solo la facultad y el departamento. Las causas internas de transformación actual de los diseños organizativos las encontramos en el desarrollo de la segunda misión y en la consolidación de la tercera. Dos causas principales están en el origen del actual cambio organizativo: la primera, el aumento del profesorado dedicado a la investigación en conjunción con el aumento de los recursos puestos a su disposición que ha provocado una progresiva aparición de grupos de investigación con masas críticas suficientes y de tamaño, (a veces superior a algunas facultades); segunda, un cambio en el origen de las decisiones de los actores. El origen de las decisiones de los diferentes actores se ha ido desplazando progresivamente de la oferta hacia a la demanda en combinaciones diferentes.

Entre los motivos externos del cambio podemos mencionar: mayor presión sobre la calidad de los servicios públicos; estancamiento, e incluso de la financiación pública tradicional; en algunos casos, disminución del número de estudiantes; incorporación de las TIC's con el consiguiente replanteamiento del sistema pedagógico; globalización (competencia); la intensificación de la sociedad del conocimiento; transformación del mercado de trabajo (nuevas profesiones); una mayor demanda social sobre la contribución de la universidad al desarrollo económico y social de sus áreas geográficas de influencia.

Algunas universidades, especialmente en las áreas de tecnología y ciencia, han evolucionado hacia una forma que recuerda un conglomerado, o una tecnópolis. A la aparición de este nuevo diseño organizativo ha contribuido decisivamente la aparición de grupos de investigación surgidos de la propia universidad con personalidad jurídica, o simplemente ubicados físicamente fuera de la estructura matricial. La aparición de los grupos de investigación combinados con el parque científico han dado

lugar a una organización llamada «micro clúster», donde se pueden identificar grupos temáticos compuestos de grupos de investigación, doctorados de calidad, másteres oficiales de proyección internacional y laboratorios de empresas de tecnologías afines y *spin-off*. En algunas universidades, los grupos organizados, homologados por la administración o con personalidad jurídica disponen de tantos o más efectivos trabajando que los propios departamentos. Los servicios que dan soporte a la tercera misión están especialmente alimentados por los grupos de investigación que contribuyen a aumentar de forma creciente la cartera de patentes y licencias, las *spin-off* participadas y a su vez son los mayores demandantes del espacio de los parques.

La *universidad tecnópolis* no está exenta de peligros. Es una universidad que se arriesga, y arriesgarse quiere decir aumentar la probabilidad del fracaso. La universidad tecnópolis implica un aumento de la profesionalidad en sus gestores y la disposición de estos a atender las demandas y exigencia de las nuevas unidades. Implica también capacidad de pacto y de evaluación sensata de las propuestas de las unidades y del profesorado. Se trata, en suma, de gestionar una organización del conocimiento, de gestionar sus recursos y capacidades y de proporcionar continuamente pistas de despegue y aterrizaje a sus colectivos.

El tránsito de un modelo de universidad a otro modelo ha sido gradual. Acompañado al tránsito de modelo de universidad, tal y como hemos visto en apartados anteriores, nos encontramos con diversos cambios en los elementos de la organización y de la gestión y entre estos cambios, la aparición e implementación de la dirección estratégica. Un tercer elemento significativo en esta evolución, es el del grado de percepción del cambio por parte de los diferentes colectivos universitarios, de la comprensión de sus causas y de los elementos a tener en cuenta para adaptar los instrumentos de gestión a las exigencias de cada uno de los modelos. Sin embargo, hasta la aparición de la gestión estratégica la causa y naturaleza de los cambios habían pasado desapercibidos. La puesta en marcha de los planes estratégicos ha sido para las universidades el elemento que ha propiciado el descubrimiento de la naturaleza peculiar de su organización y de las diferentes fuerzas jerárquicas y de información que la mueven y de la bondad o improcedencia de los incentivos

Hasta aquí hemos visto cómo han evolucionado las universidades atravesando en muy poco tiempo cuatro modelos de naturaleza diferentes y que requieren organizaciones y tipos de gestión diferentes. Hemos comprobado cómo, a menudo, la dirección estratégica y la planificación no se han incorporado como un instrumento de mejora al servicio de una misión asumida, o frente a la competencia, sino una exigencia de los cambios y de los tiempos. De ser verdad, dispondríamos de otro instrumento de

análisis para entender algunos fracasos y algunos éxitos de la planificación estratégica aplicada a las universidades. Así pues hemos visto cómo se ha ido posicionando desde un punto de vista general la dirección estratégica a lo largo del tiempo y pensamos que también hemos dado cobertura a las diferentes interpretaciones que se exponen en la presente monografía. Es, pues, el momento de añadir algunas apreciaciones personales y de hablar del futuro.

En uno de los artículos, y citando a Rowley y Sherman (2001), se nos dice que, en muchas ocasiones, la llamada planificación estratégica no es más que una planificación a corto plazo de cara a la resolución de problemas. Cuando esto sucede se achaca a la planificación estratégica el fracaso en la resolución de problemas, a veces imposible, con el simple concurso de sus herramientas. El gobierno actual de las universidades puede poner en marcha un plan estratégico participativo que arrope la dirección estratégica, pero es dudoso que pueda llevarlo a cabo. Los beneficios del análisis y de la alineación e incluso de la distribución ordenada del presupuesto se harán notar pero no es seguro que los mandos intermedios, que citábamos y que en la práctica son los CIOs de sus unidades, quieran asumir sus consecuencias. El procedimiento de elección de los diferentes responsables, tampoco asegura la alineación en el tiempo, tanto de la cúpula del teórico poder como en cada una de las unidades. En resumen, la gestión estratégica en su versión más aplicada tiene ante sí fechas de caducidad establecidas que, por pura probabilidad, van a poner en discusión parcelas importantes de los objetivos. Sin embargo, las exigencias de la sociedad y el aumento de la complejidad de la organización económica juegan en favor del pensamiento estratégico en su acepción moderna. Por una parte, la descentralización de las competencias y la aceptación de que la universidad es un elemento central en el desarrollo de una región y el aumento de la movilidad, han convencido a los diferentes actores de que la universidad debe especializar su oferta y debe diferenciarse tanto en la investigación y valorización, como en la docencia y en los servicios. Lo que obviamente requiere del pensamiento estratégico.

Por otra parte, en aquellas comunidades de una mayor concentración de renta y población, las universidades se encuentran en la necesidad, no solo de especializarse en términos de contribución al desarrollo, sino de ámbitos de competencia y de rol. En este sentido las universidades se ven empujadas a pensar el modelo de negocio. El modelo de negocio es la superación de la planificación estratégica estática. Es decir, citando a Drücker (1954), si decimos que «Un modelo de negocio es el que responde correctamente a las siguientes dos preguntas: ¿Quién es el cliente y qué valora? y ¿Cuál es la lógica económica subyacente que explica cómo podemos aportar dicho valor al cliente a un coste apropiado?» o que, según Chesbrough y Rosenbloom (2002), «un

modelo de negocio deber articular la proposición de valor, identificar un segmento de mercado, definir la estructura de la cadena de valor, estimar la estructura de costes y el potencial de beneficios, posicionar la empresa en la red de valor externo y formular la estrategia competitiva» nos daremos cuenta de que la gestión estratégica de las universidades debe corresponderse al modelo de negocio escogido y no a la inversa.

Del modelo de negocio de una universidad se deducirá su diseño organizativo y, lógicamente, este será diferente para cada universidad. Así por ejemplo, habrá universidades que por su tamaño entienden que su modelo de negocio no pasa por la *universidad tecnópolis*, o universidades focalizadas a la docencia en las que una estructura de *universidad vertical* modernizada y con servicios a los alumnos les permita una planificación jerárquica, universidades con diferentes equilibrios y pesos específicos entre la academia y los servicios y por lo tanto con aproximaciones más cercanas o menos a las burocracias profesionales o productivas. En resumen, la renta media, la demanda, la época, el modelo escogido voluntariamente, su evolución, la complejidad adquirida, los incentivos externos, el marco jurídico especialmente el que regula la gobernanza y la rendición de cuentas, la cultura interna, y finalmente las diferentes experiencias condicionarán la gestión estratégica y su esquema de planificación.

Concluyendo, este monográfico tiene el propósito de ofrecer una reflexión rigurosa sobre las consecuencias de los grandes cambios ocurridos y desafíos afrontados en el ámbito de la gestión estratégica en la universidad española en los últimos años.

Contenido del monográfico

Los contenidos del monográfico han quedado articulados en tres núcleos temáticos. El primero de ellos -Herramientas de gestión para el cambio estratégico- pretende presentar una reflexión acerca del uso de las herramientas de soporte a la gestión estratégica de las universidades. El crecimiento del uso de las herramientas de gestión se ha producido de manera dispersa, tanto a nivel de contenidos, como de los procesos empleados que, a su vez, no han sido acompañados de estudios específicos, por lo que en este monográfico se pretende explorar en su eficacia real, particularmente, en el contexto español. En ese sentido, Xavier Llinàs-Audet, Michele Giroto y Francesc Solé Parellada introducen en su contribución un debate acerca de la relación entre dirección estratégica y la eficacia de las herramientas de gestión en el caso específico

de las universidades españolas. El debate parte de la contextualización de la situación de la dirección estratégica universitaria en España, identificando la planificación estratégica como la principal herramienta utilizada por las universidades. Mediante un análisis de los planes estratégicos y de una encuesta dirigida a los directivos de las universidades españolas, presentan reflexiones tanto de carácter metodológico y formal del proceso de planificación estratégica, como de carácter prospectivo a la hora de identificar los principales elementos que influyen en el uso eficaz de herramientas para la gestión estratégica.

El segundo núcleo temático articulador de este número monográfico lleva por título *Los nuevos desafíos estratégicos de las instituciones de Educación Superior*; que pretende dar relieve a los retos sustanciales a los que se enfrentan las universidades en el actual contexto cambiante y competitivo. Por tanto, el debate hace eco, entre una amplia gama de problemáticas existentes, como el tema de la financiación universitaria, la adaptación de las estructuras universitarias de gestión, investigación y enseñanza, el nuevo modelo del Espacio Europeo de Educación Superior, los nuevos enfoques de gestión de la investigación, desarrollo e innovación, así como un tema bastante actual y complejo, como el de la responsabilidad social universitaria como desafío estratégico.

Los profesores Albert Corominas Subias y Vera Sacristán Adinolfi analizan algunos de estos retos y lo hacen desde un punto de vista de la «universidad en la encrucijada», es decir, revisan y ponen en evidencia las encrucijadas estratégicas en el medio de las cuales se encuentra la universidad pública española. Su contribución, reflejada en un documento narrativo-discursivo, sintetiza los argumentos que evidencian los cambios sustanciales experimentados por la universidad española, que han impuesto una reflexión sobre la estrategia universitaria concerniente a los retos futuros con relación a la docencia, investigación y transferencia, financiación y gestión. De una manera prospectiva, introducen algunas reflexiones en base a la presentación de líneas directrices sobre las cuales las universidades públicas españolas deberían orientarse a la hora de direccionar sus prioridades estratégicas.

En un segundo tema de este bloque temático, Gonzalo León Serrano nos ofrece unas reflexiones sobre el contexto deseable para que las universidades puedan definir una estrategia integrada en el marco de la confluencia del Espacio Europeo de Educación Superior y del Espacio Europeo de Investigación y el proceso de modernización de las universidades europeas emprendido por la unión Europea. El autor argumenta que desarrollar una estrategia universitaria integrada es un requisito fundamental para disponer de universidades eficaces y comprometidas con su

múltiple función social. Concluye su exposición presentando la existencia de una estrategia y gobernanza integrada en el triángulo del conocimiento como factor clave para la modernización de las universidades preconizado desde la unión Europea.

El enfoque de la responsabilidad social universitaria se hace presente con el trabajo de Ricardo Gaete Quezada, que nos ofrece una perspectiva de la responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior, centrandó su reflexión en el contexto específico de las universidades españolas. El énfasis de su artículo se centra en ofrecernos algunos fundamentos teóricos para la construcción de un marco de análisis de los diferentes enfoques y perspectivas que analizan el concepto de responsabilidad social universitaria, para facilitar su comprensión como desafío estratégico para las universidades. A partir de la identificación de estos enfoques y perspectivas, el autor explora el actual desarrollo del concepto de responsabilidad social universitaria en España.

El tercer núcleo temático articulador de los contenidos del presente monográfico recoge *La problemática de la gobernanza universitaria*. La primera contribución de este bloque es de José Joaquín Brunner, quien nos ofrece una clasificación de los regímenes de gobernanza de las universidades a nivel internacional, al mismo tiempo que reflexiona acerca de sus dinámicas de cambio y tendencias evolutivas. En su esquema interpretativo, Brunner utiliza ejemplos tomados de los países desarrollados y la evolución de sus universidades modernas en la doble vertiente humboldtiana y napoleónica, a los cuales también aporta reflexiones acerca de las transformaciones experimentadas por las universidades públicas y privadas de otras regiones del mundo, particularmente en América Latina. A partir de este esquema, el autor nos ofrece una reflexión acerca de las tensiones que manifiesta la gobernanza universitaria de las universidades latinoamericanas y de la dicotómica relación entre los valores tradicionales del autogobierno institucional de amplia base electoral y los pertenecientes a una gestión de carácter emprendedor, con un debate entre los valores de lo público y lo privado en las instituciones de Educación Superior.

Finalmente, cierra este número el artículo de los profesores Diego Castro y Georgeta Ion con su perspectiva sobre los dilemas de gobierno de las universidades españolas. Los autores nos ofrecen una valoración acerca de los retos a los que se enfrenta el sistema de gobierno de las universidades públicas españolas. Para reflexionar acerca de los principales retos, mediante una metodología cualitativa, exploran cuatro importantes dilemas: la relación entre la democracia representativa y la eficacia organizacional, los modelos de estructuras integradas y matriciales, las influencias internas o externas en el proceso de toma de decisiones y la centralización y descentralización

en el contexto de la autonomía universitaria. Concluyen que el actual sistema de gobierno de las universidades españolas se encuentra en pleno proceso de cambio, a los cuales proponen una serie de consideraciones relativas a cada uno de los dilemas explorados.

Hecho este breve repaso por los contenidos de los bloques temáticos que componen este monográfico, queremos subrayar que nuestro interés principal como editores invitados de este número, ha sido exponer la gran complejidad de la problemática involucrada en la gestión de las instituciones de Educación Superior, actualmente enmarcadas en un contexto de crisis y cambios. Del mismo modo, intentamos resaltar el papel fundamental de la dirección estratégica integrada en los sistemas de gestión, como motor e instrumento de cambio hacia instituciones más eficaces, de mayor calidad y socialmente más responsables. Esperamos que los artículos presentados en este número hayan contribuido a poner de relieve los retos y oportunidades a los que las universidades se enfrentan.

Agradecemos a todos los colaboradores que han aportado sus reflexiones en las diversas temáticas abordadas en el presente número y a la *Revista de Educación* por dar a la *Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria* de la Universitat Politècnica de Catalunya la oportunidad de ejercer como editora invitada.

Referencias Bibliográficas

- CHESBROUGH, H. Y ROSENBLUM, R. S. (2002). The role of the business model in capturing value from innovation: evidence from Xerox Corporation's technology spin-off companies. *Industrial and Corporate Change*, 11(3), 529-555.
- DRUCKER, P. F. (1954). *The Practice of Management*. New York: HarperCollins.
- ROWLEY, D. J. Y SHERMAN, H. (2001). *From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education*, San Francisco. CA: Jossey-Bass Publishers.



Herramientas de gestión para el cambio estratégico

**Management Tools for the strategic
change**

La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas

University strategic management and the efficacy of the managerial tools: the case of the Spanish universities

Xavier Llinàs-Audet

Michele Giroto

Universitat Politècnica de Catalunya. Càtedra UNESCO de Direcció Universitària. Barcelona, España.

Francesc Solé Parellada

Universitat Politècnica de Catalunya. Departament d'Organització de Empreses Barcelona, España.

Resumen

El entorno de la universidad y de la sociedad en general está sufriendo en los últimos años relevantes cambios a nivel demográfico, económico, social, tecnológico y de competitividad nacional e internacional. Evidentemente, estos cambios también repercuten en los sistemas de dirección, organización y gestión de las instituciones de educación superior. Frente a estos desafíos, las Instituciones de Educación Superior (IES) han empezado a utilizar herramientas para la gestión estratégica, con el objetivo de facilitar el ajuste continuo a estas nuevas situaciones. En consecuencia, el número de universidades que han asumido el uso de algún tipo de herramienta para apoyar su gestión estratégica ha aumentado significativamente. Sin embargo, este crecimiento se ha producido de manera dispersa, tanto a nivel de contenidos como de los procesos y no ha sido acompañado de estudios específicos. Partiendo de este contexto, el artículo tiene la finalidad de analizar la situación actual del sistema de dirección estratégica universitaria, introduciendo un debate acerca de la relación entre la dirección estratégica y la eficacia de las herramientas de gestión en el caso específico de las universidades españolas. Este objetivo principal se concreta en los tres apartados del artículo: en primer lugar, la

descripción del contexto actual de la dirección estratégica universitaria y el uso de la planificación estratégica, situándolo en el caso español; en segundo lugar, mediante un estudio cualitativo y una encuesta se presenta una revisión de las diversas experiencias llevadas a cabo por las instituciones españolas; y, finalmente, los resultados se utilizan para presentar reflexiones sobre los desafíos futuros de la dirección estratégica universitaria y los sistemas de toma de decisiones, con el uso eficaz de las herramientas de gestión para la calidad de los servicios universitarios, en el actual contexto de cambios en que las IES están sometidas.

Palabras clave: dirección estratégica, planificación estratégica, calidad, herramientas de gestión, universidades, educación superior.

Abstract

The environment of the university and the society in general is suffering in recent years significant changes in demographic, economic, social, technological, as well national and international competitiveness. Obviously, these changes also affect the organizing and management of the higher education institutions. Faced with these challenges, institutions have begun to adapt and use strategic management tools, in order to facilitate continuous adjustment to these new situations. Consequently, the number of universities which have initiated the application of some kind of tool to support their strategic management has increased significantly. However, this growth has occurred in a scattered way, both in terms of content and processes, which has not been accompanied by specific studies. Within this context, the paper aims to analyse the current situation of the university strategic management system, introducing a debate about the relationship between the strategic management and the managerial tools efficacy in the specific case of the Spanish universities. This main objective is embodied within the three parts of the paper: first, the description of the current context of the university strategic management and the strategic planning usage, placing it within the Spanish case, secondly, through a survey and a qualitative study, a review of the various experiences carried out by Spanish institutions is presented, and finally, the results are used to draw reflections upon the future challenges of the university strategic management and its decision-making system, with the effective use of the managerial tools for the quality of the university services in the current context of changes in which higher education institutions are subjected.

Key words: strategic management, strategic planning, quality, management tools, universities, higher education.

Introducción

Durante las últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) han tenido que enfrentarse a numerosos cambios en su entorno externo e interno, así como responder a los retos emergentes (Bok, 2003). Muchas IES operan en un ámbito altamente competitivo, en el cual existe una fuerte competencia por los alumnos, por fondos de investigación, y por captar el mejor personal. Dicha competencia a veces se ve influenciada por los gobiernos y organismos financiadores (Taylor y Miroiu, 2002). Como resultado, muchas universidades de nuestro entorno han emprendido procesos conducentes a la elaboración de un plan estratégico hasta tal punto que la planificación estratégica se ha convertido en un proceso latente en las actividades y servicios de las IES. Sin embargo, no hay procedimientos estándares definitivos para guiar a las instituciones de educación superior en este proceso. Esto se hace más evidente cuando se considera la aplicación de un proceso de planificación en los diferentes contextos culturales. En el sistema español, la evidencia empírica directa de la profesionalización de la gestión universitaria y el liderazgo es escasa, por lo que se hace difícil conocer lo que realmente subyace en esta tendencia.

La dirección estratégica tiene su origen en las experiencias desarrolladas en el ámbito empresarial, las cuales han sido utilizadas como referentes por las organizaciones e instituciones del sector público desde la década de los ochenta, mediante un proceso de adaptación. Pero la dirección estratégica no llega a las universidades españolas hasta mediados de la década de los noventa, por lo que en los últimos años la utilización de herramientas de gestión, específicamente de la planificación estratégica, ha ido evolucionando progresivamente, de modo que actualmente podemos hallar una amplia representación de planes estratégicos que nos permiten analizar el papel de la planificación estratégica en la gobernanza de las universidades, asimismo reflexionar sobre la eficacia del uso de las herramientas de gestión percibida a lo largo de ésta evolución progresiva.

Las preguntas que fundamentan el estudio se caracterizan por: ¿Cómo son los planes estratégicos que están realizando las universidades españolas y qué papel representan en la gobernanza de las IES? ¿Qué resultados se han percibido acerca de la eficacia de las herramientas de gestión en la mejora de los servicios y actividades de las IES? ¿Hasta qué grado las IES españolas están innovando en el hacer la estrategia? Las respuestas a estos y otros interrogantes serán tratadas a lo largo del presente estudio, cuyo objetivo fundamental radica en «revisar y presentar una descripción de la

situación actual sobre la gestión estratégica desarrollada por las IES en España», discutiendo las especificidades a considerar derivadas de la naturaleza del contexto español y las consecuencias para la mejora de la calidad de los servicios ofertados. Para dar cumplimiento a este objetivo, el estudio tiene como punto de partida la identificación de cómo la estrategia se formula en las universidades, cómo se implementa y se alinea en las unidades básicas, cómo se concretiza el seguimiento y control del proyecto estratégico, y qué resultados se perciben de dicho proceso.

El documento está organizado en cuatro partes: la primera contextualiza la gestión estratégica de la enseñanza superior, se discuten los antecedentes teóricos y, posteriormente son ilustrados con la realidad de la gestión estratégica en las universidades españolas. La segunda parte describe la metodología utilizada, caracterizada por el desarrollo de un estudio cualitativo y cuantitativo, aplicados a una muestra de universidades públicas y privadas. La tercera parte presenta los datos y análisis de los resultados y, finalmente, el documento analiza las implicaciones de los resultados y las reflexiones introducidas se fundamentan en la contextualización del mapa actual del sistema de gestión universitaria en España, trazando los retos y las orientaciones futuras dentro de esta temática.

La planificación estratégica como herramienta de gestión en las IES

El papel de la planificación estratégica en la gestión de las instituciones de educación superior es un tema muy oportuno, también ha sido un tema candente en España durante la última década y es muy probable que continúe siéndolo. Un buen ejemplo fue la capacidad de planificación estratégica que se ha tenido en cuenta para la concesión a las universidades por parte del Ministerio de Ciencia e Innovación, del estatus de «Campus de Excelencia», en el cual, en cierto modo, se han visto destacados los esfuerzos de planificación estratégica realizados por las universidades. El programa de Campus de Excelencia Internacional se constituye en uno de los ejes centrales de la Estrategia Universidad 2015 con el que se pretende mejorar la visibilidad internacional de los campus universitarios españoles. La intención del programa era promover la agregación de instituciones que, compartiendo un mismo campus, elaborasen un proyecto estratégico común con el fin de crear un entorno académico y científico emprendedor e innovador, dirigido a obtener una alta visibilidad internacional (FCYD, 2009).

Por lo tanto, el grado en que se utiliza la planificación estratégica es un determinante importante del éxito institucional (Machado et ál., 2004). La literatura prescriptiva aboga firmemente por la planificación estratégica como la clave para lograr un rendimiento institucional superior. Por ejemplo, Hunt et ál. (1997) argumentan que la planificación estratégica permite a la institución aprovechar las oportunidades a través de la utilización estratégica de los recursos, y de la creación de una mentalidad orientada hacia el futuro. Aunque diversos autores han tratado de explicar los éxitos y fracasos de la planificación estratégica en las IES, los autores difieren en sus opiniones, especialmente en lo que se refiere a los principales factores determinantes del éxito de la planificación estratégica. En general, la planificación estratégica en las IES ha tenido un éxito moderado. Algunas instituciones de educación superior han sido capaces de hacer cambios importantes en algunas partes de sus operaciones, pero muchas de ellas han tropezado o disuelto en polémicas (Rowley et ál., 1997). Pratt (2001) describe que la actitud institucional de la universidad está «abrumada de planificación», lo que puede sugerir que muchas veces las universidades mencionan la planificación estratégica, pero que no necesariamente se tratan de estrategias reales y mesurables. Lo que coincide con Birnbaum (2000) que argumenta que a menudo algunas innovaciones en la gestión de la educación superior, como la «moda» y la «tendencia» de la planificación estratégica, han sido exploradas intensamente por un breve período de tiempo sólo para ser abandonadas posteriormente, sin ningún intento real de evaluar su eficacia. Al abordar este problema, Lillis (2006) sostiene que la literatura académica no identifica una metodología estandarizada para determinar la eficacia de la planificación estratégica o que ayude a medir y analizar el aprendizaje organizacional proveniente del proceso. En consecuencia, la implementación de la planificación estratégica ha presentado su propio conjunto de problemas que no dejan de ser complejos.

Sobre los resultados de la eficacia de la implementación de la planificación estratégica, Taylor y Miroiu (2002) han resumido los resultados de un proyecto sobre la gobernanza y gestión de la educación superior en el sudeste de Europa como la integración, coordinación de redes, el fortalecimiento individual de instituciones de educación superior y la gestión financiera basada en la autonomía y la responsabilidad. Por otro lado, Allen (2003) ha desarrollado un estudio sobre el clima organizacional y el cambio estratégico en universidades británicas, cuyo resultado sostiene que un enfoque más sofisticado dirigido a la planificación estratégica y al cambio debe ser utilizado, reflejando así la necesidad de considerar las IES como una comunidad simbiótica. Lumby (1999) en un enfoque más específico, ha analizado el contenido

de los planes estratégicos de las IES británicas, concluyendo que las instituciones que han desarrollado la planificación estratégica han percibido mayores beneficios, que dio como resultados la creación de un mayor sentido de pertenencia, un incremento del sentimiento de autonomía, un punto de referencia para la toma de decisiones y en una mejor eficiencia y eficacia de los procesos y de los sistemas de comunicación. En esta línea, Bayenet et ál. (2000) señalan que sin un mínimo de apoyo por parte de los departamentos académicos es muy difícil, si no imposible, poner en práctica cualquier plan estratégico. Entretanto, Rowley et ál. (1997) han sugerido que a menudo la planificación estratégica en muchas IES no es realmente planificación estratégica, sino más bien se trata de una planificación a corto plazo o una planificación puntual de cara a la resolución de problemas. Además, muchas universidades lo hacen por razones equivocadas, no necesariamente con el objetivo de implantar o desarrollar nuevos proyectos estratégicos.

Un problema adicional con la planificación estratégica es la incapacidad generalizada de una institución para ejecutar su plan, una vez que éste está formulado y aprobado por los órganos competentes (Rowley y Sherman, 2001). En este contexto, varios estudios llevados a cabo en las IES (Clark, 1998, 2003; Lounsbury, 2001; Shattock, 2003; Agasisti et ál., 2008) indican que las prácticas estratégicas son cada vez más numerosas y diversas, una evolución que ha sido influenciada como una respuesta a las presiones externas por una mayor rendición de cuentas, que en términos estratégicos implican respuestas colectivas a los problemas estratégicos que reflejan una mejora en la eficiencia económica, así como en la calidad docente e investigadora. Según Martínez y Wolverton (2009) la planificación estratégica y la estrategia competitiva contribuyeron al desarrollo de la estrategia como área, pero en conjunto o individualmente, no pueden sustituir a una estrategia global. La compleja interacción de las variables dentro y fuera de la institución significa que la estrategia debe ser más dinámica y flexible. Por estas razones, actualmente la innovación ha surgido como una estrategia de primer nivel. Simplemente hay demasiados cambios alrededor y dentro de las universidades y el actual contexto incita a discutir la estrategia y la forma en que se refiere a la educación superior tanto a nivel institucional, de las escuelas, departamentos y a nivel de los programas de estudio. Las universidades que no adopten nuevas estrategias o no traten de, por lo menos, considerar los numerosos cambios que se propagan entorno a la educación superior, se enfrentaran a los probables dilemas que incluyen una mayor debilidad de carácter político y fiscal, el desgaste en la moral de los profesores y personal administrativo y la capacidad de atracción del talento (Martínez y Wolverton, 2009).

La innovación en el «hacer la estrategia» puede recurrir a nuevas herramientas, como por ejemplo, *Strategy Canvas* (Cham Kim y Mauborgne, 2005) o basarse en las herramientas tradicionales (la planificación estratégica y el análisis de la competencia), que combinados de manera única pueden ayudar a los responsables de la estrategia a aprovechar adecuadamente las oportunidades. De hecho, existe cierto consenso en que la planificación estratégica ya no es una valiosa herramienta para hacer la estrategia. Sin embargo, a pesar de los argumentos persuasivos de que la planificación estratégica es una práctica pasada de moda, la mayoría de las IES en varios contextos, todavía la utilizan como su principal herramienta de gestión. Aunque un gran número de universidades utilizan erróneamente la planificación estratégica como herramienta única de gestión de la estrategia, la planificación estratégica y los elementos que la componen aún siguen teniendo un gran valor potencial. Por el momento, la sensación es que los cambios económicos y políticos conducirán a nuevas normas e instituciones sociales, lo que provocará un cambio profundo en los sistemas de educación superior. Este punto de vista afecta el presente y tiene implicaciones para el futuro. Independientemente del carácter público o privado de las IES, ambas se enfrentan a nuevas presiones dentro de un entorno cada vez más orientado a los negocios, o también llamado nuevo régimen de competencia de las universidades. Estas presiones están imponiendo grandes exigencias a las organizaciones para aprender a desarrollar estrategias y reaccionar. Estos desafíos incluyen el proceso de Bolonia para la reforma y unificación de los programas de estudio en Europa, las reformas de la investigación a través del Espacio Europeo de Investigación; los nuevos mecanismos nacionales para la gestión del flujo de recursos nacionales dirigidos a la docencia e investigación; creciente énfasis en las relaciones universidad-industria, en la comercialización, especialmente a través de patentes y el «emprendedurismo» académico (Mckelvey y Holmén, 2009).

La evolución del panorama español de la Educación Superior e implicaciones para la gestión de las IES

En los últimos años el sistema español de educación superior ha experimentado el mayor crecimiento de su historia, mientras que al mismo tiempo, ha avanzado hacia un gobierno autonómico con un modelo descentralizado. Este crecimiento se inició con la Ley de Reforma Universitaria de 1983, que modernizó y descentralizó la educación universitaria por la colaboración y el traspaso del poder a las comunidades

autónomas. El cambio en la distribución de competencias entre la Administración central y las comunidades autónomas representó una modificación sustancial en el marco de referencia de la financiación de las universidades españolas. Hasta 1985, todas las universidades públicas eran financiadas por el Gobierno central, pero a partir de esta fecha, se inicia el proceso de descentralización educativa en materia de universidades (Pérez, 2004). Desde entonces, ha habido un crecimiento significativo en el número de universidades, en 1975 España contaba con 28, 10 años después con 35, y para 2005 el número de universidades había más que duplicado a 73 y actualmente tiene 77 universidades, 50 estatales y 27 universidades privadas. Asimismo, este crecimiento en el número de universidades ha venido acompañado paralelamente por la restricción de recursos financieros, la problemática de la financiación, en el caso de las universidades públicas, que procede básicamente de los presupuestos públicos, por lo que la eficiencia y el reparto de los fondos y la obtención del máximo rendimiento en el uso de los mismos se presenta en la actualidad como una exigencia imprescindible. De igual forma, los cambios en el contexto europeo con la «Declaración de Bolonia» y la creciente preocupación por la calidad de los servicios universitarios: docencia, investigación, transferencia, etc., repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección, evaluación y organización de las IES.

Además, con la crisis financiera mundial y, específicamente, la actual crisis económica española y la presencia del elevado déficit de las administraciones públicas, también se ha visto reflejado en los presupuestos de las universidades públicas. Consecuentemente a los recortes presupuestarios que se han manifestado en los años de 2009 y 2010, cabe añadir retrasos en los compromisos alcanzados tanto en lo que se refiere a las mejoras financieras pactadas, como a la ejecución de los planes de inversiones. Según el informe FCYD (2009), se destaca también los desajustes notables en la actividad docente. En el último curso académico (2008-09) hubo un descenso del número de alumnos matriculados, en el primer y segundo ciclo y en estudios de grado, dentro de un contexto en que el conjunto de universidades públicas españolas han aumentado el número de profesores, entre el curso 2004-05 al 2007-08, en un 6,8%, el personal de administración también aumentó en un 8,2%, mientras que, por el contrario, el número de estudiantes se redujo en un 6,2%. Todo esto provoca grandes desafíos para la universidad española, especialmente en lo que se refiere a aspectos de la gobernanza de las universidades, la política de financiación, la de recursos humanos y la política académica.

En un reciente estudio sobre la gobernanza y el rendimiento de las universidades en Europa y EE.UU. (Aghion et ál., 2010), se presentan correlaciones entre la producción

universitaria y una medida global de la autonomía universitaria y de la competencia. En consecuencia, los factores de la autonomía y de competencia para las universidades europeas se maximizan en aquellas universidades en que no es necesario buscar la aprobación por parte del gobierno central de sus presupuestos, eligen a sus estudiantes de bachillerato de una manera independiente del gobierno, tienen un control interno de la contratación del personal, poseen un nivel bajo de endogamia, son propietarias de sus propios edificios, establecen sus propios planes de estudio, tienen un porcentaje relativamente bajo de su presupuesto procedente de fondos del gobierno central, y tienen un porcentaje relativamente elevado de su presupuesto derivado de becas competitivas de investigación. En este sentido, el estudio señala que las universidades británicas y suecas presentan un alto índice de autonomía y competencia (AC ratio) y ocupan puestos de mayor rango en los *rankings* internacionales¹. Por otro lado, las universidades españolas están agrupadas en un nivel inferior, con bajos índices de autonomía y competencia, así como bajas clasificaciones en los *rankings*. Este estudio coincide con los argumentos presentados por el estudio exploratorio sobre la autonomía universitaria en Europa (Estermann y Nokkala, 2009), que indica que los sistemas universitarios que presentan resultados más reconocidos tienden a caracterizarse por contar con dotaciones presupuestarias más relevantes y un mayor equilibrio entre los precios públicos y el sistema de becas, con una mayor capacidad de definir desde la propia universidad las condiciones en las que se ha de desarrollar la carrera académica y la política de recursos humanos, con órganos de gobierno donde la presencia de miembros externos a la comunidad universitaria es mayoritaria y con una mayor autonomía para definir su oferta académica y los criterios para la admisión de los alumnos.

Dentro de este panorama, el Informe de la OCDE 2009 sobre la educación superior en España (Santiago et ál., 2009) sugiere entre muchas otras iniciativas, que las universidades deberían aumentar sustancialmente su internacionalización, modificar las pautas de financiación del sistema universitario, prever una modificación de los sistemas de gobierno de las universidades con el objetivo de lograr una mayor eficiencia en su funcionamiento, plantear una política de recursos humanos que diese más instrumentos para desarrollar sus opciones estratégicas, y se deberían

⁽¹⁾ Los rankings utilizados fueron el «The Shanghai» y «HEEACT» ranking de universidades del mundo. En 2003, el *Shanghai Jiao Tong University* comenzó a publicar un «Ranking Académico de Universidades del Mundo», y ahora se considera la medida más conocida de la producción de las universidades. El «Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan» (HEEACT - 2009 - disponible en: [http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2008 by Fields/](http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2008%20by%20Fields/)) se basa en el rendimiento de la producción científica de las universidades del mundo, según áreas académicas específicas.

establecer unos sistemas de información que diesen la máxima transparencia a las universidades y al sistema universitario en su conjunto.

Método

La investigación empírica de este estudio abarca ambos enfoques cualitativo y cuantitativo: por un lado el análisis de documentación y entrevistas y por otro la aplicación de una encuesta. El primer método, análisis de documentación y entrevistas, incluye en una primera instancia, el examen de los planes estratégicos institucionales publicados en las páginas web de las instituciones, a fin de determinar el contenido y tipología de los documentos, identificar similitudes y diferencias entre ellos, y establecer el enfoque del modelo actualmente en uso por las universidades, así como identificar la tipología institucional de cada plan, misión, objetivos, finalidad, base de la financiación, y la cultura organizacional. El análisis de los textos institucionales es, además, utilizado para el establecimiento de conceptos particulares que, en un segundo momento, se han utilizado para el desarrollo y análisis de las entrevistas realizadas a miembros del equipo de la alta dirección de una muestra seleccionada de instituciones públicas y privadas. La recogida de datos se inició con una selección, a través de las páginas web institucionales, de planes estratégicos obteniendo una muestra de 38 universidades del total de 74 universidades españolas que había en el año de 2008. Los criterios para la elección de la muestra se basaron en la selección de aquellas universidades cuyos planes se habían completado y aprobado por los órganos competentes y se encontraban en implementación a la fecha del estudio. Se obtuvo una muestra caracterizada solamente por planes estratégicos de universidades públicas, por el hecho de que no se ha tenido acceso a los textos de las instituciones privadas.

La muestra final de los planes estratégicos se introdujo en un software de análisis cualitativo², utilizado para facilitar e identificar regularidades en los datos, lo que llevó a la identificación y categorización de los temas y cuestiones específicas y comunes abordadas por los diferentes documentos. Los temas observados abordaron cuestiones

⁽²⁾ Se ha utilizado el software MAXQDA.

como la metodología y herramientas, así como similitud en contenido y en el proceso. Basándose en las categorías identificadas, se elaboró una guía para la ejecución de las entrevistas a los directivos universitarios. Nueve instituciones fueron seleccionadas para las entrevistas, teniendo como principal criterio la inclusión de instituciones privadas, para contrabalancear las limitaciones al acceso de los documentos estratégicos de las IES privadas. La muestra final de IES a las que se realizó las entrevistas, fueron dos escuelas de negocio privadas, dos universidades privadas y cinco universidades públicas. El muestreo de los participantes en las entrevistas incluye rectores de universidades, directores de escuelas y miembros del comité de planificación estratégica. Esta elección está guiada por la necesidad de establecer una correlación con los datos relativos al análisis de los planes estratégicos, así como con la base teórica que fundamenta el estudio. En la guía de la entrevista se incluyó preguntas abiertas y cerradas para permitir flexibilidad en la investigación. Las entrevistas abarcaron las siguientes áreas: tipo de institución, el propósito, misión, las bases de financiación, las áreas de gobernanza, gestión, liderazgo, órganos responsables de la toma de decisiones, y los órganos administrativos.

El objetivo era obtener una perspectiva detallada sobre las cuestiones pertinentes en torno a la gestión estratégica y a la utilización de la herramienta de planificación estratégica, en particular. Se trabajó con la identificación de los factores relacionados con las herramientas de gestión estratégica en uso, específicamente con el propósito de la planificación estratégica, su contenido y proceso, el compromiso con la aplicación de herramientas, los actores involucrados, los factores clave de éxito, el control de las acciones estratégicas, el seguimiento y evaluación de la aplicación de la herramienta, y los resultados percibidos. Las entrevistas fueron transcritas en el software cualitativo para estructurar el análisis. En cuanto al análisis e interpretación, los conceptos se identificaron en base a una comparación constante de los datos acumulados.

El segundo método, la encuesta, se caracteriza por el desarrollo de un cuestionario que se aplicó online durante el año de 2009 a la totalidad de las IES españolas existentes en la fecha. La población total consistió en 77 IES, entre públicas y privadas. La elaboración del instrumento se ha estructurado en base a las categorías identificadas mediante el análisis de los documentos y las entrevistas a los directivos universitarios ya comentado con anterioridad. Se recibieron respuestas de 56 instituciones, una tasa de respuesta del 72,7% sobre la población total. Se aplicó la fórmula del margen de error (Ortega, 1990) a fin de determinar el grado de significación de la muestra final obtenida, resultando un margen de error del 6,7%. La muestra de las IES se dividió de

acuerdo a su tipología jurídica en públicas y privadas. De las 50 universidades públicas se obtuvo una tasa de participación del 86% y de las 27 instituciones privadas, la tasa fue de 44,4%, por lo que podemos decir que la muestra final tiene una representación significativa de las dos tipologías de IES españolas.

Análisis de los resultados

Aproximación cualitativa

El análisis de los planes estratégicos presenta gran similitud entre ellos con relación al contenido y al proceso desarrollado. Se categorizan por presentar un gran número de conceptos comunes tales como la excelencia, calidad, misión, visión, objetivos estratégicos, cuadros de mando e indicadores de rendimiento. Se hace especial hincapié en el elevado número de universidades que han desarrollado cuadros de mando como herramienta para garantizar la aplicación de los planes de acción y los objetivos operativos. Curiosamente, sin embargo, todas las universidades mencionan los conceptos «Calidad» y «Excelencia», pero no se encuentran claramente definidos en ninguno de los planes estudiados.

Los principales motivos que han impulsado la utilización de la herramienta de planificación estratégica se relacionan con factores tales como la necesidad de promover la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y al espacio común de investigación, asimismo la necesidad de desarrollar una base de financiación diversificada fue otro estímulo mencionado. Además, la fuerte competencia existente en las comunidades locales ha obligado a las instituciones que compiten a llevar a cabo una serie de medidas para atraer más estudiantes. Por otro lado, con relación a los principales objetivos estratégicos contemplados en los planes, «Docencia» e «Investigación» se encuentran en la primera y tercera posición. Curiosamente, el segundo tema más mencionado como prioridad estratégica es la «relación de las universidades con las empresas y la sociedad». Otras prioridades estratégicas son la «gestión» y los «recursos», justificando que el plan es una herramienta que se utiliza tanto para la gestión de las universidades, así como un instrumento para obtener financiación. Por último, hay

que mencionar la importancia dada a la «innovación», que se convierte en el elemento más importante a la hora de obtener la ventaja competitiva y diferenciación. Muchos de los propósitos que justifican la necesidad de la utilización de la planificación estratégica como principal herramienta de gestión identificados en los planes analizados, coinciden con los argumentos de Clark (2003) sobre las cinco líneas de transformación del cambio para las universidades públicas.

En relación a las técnicas empleadas en la formulación, el DAFO³ (Hill y Westbrook, 1997) se menciona en el contenido de 15 planes. En la elaboración de la mayoría de los planes se hizo un estudio preliminar de la situación, pero sin utilizar ninguna herramienta formal. Por otro lado, en cinco universidades se llevó a cabo un DAFO indirecto, y el análisis externo se compone principalmente del análisis PEST (Byars, 1991), tendencias del entorno y la construcción de escenarios (Sampaio do Prado et ál., 2000) y el análisis de la competencia (Porter, 1980). Se observa que el análisis interno se utiliza en menor medida, siendo las herramientas mencionadas con mayor frecuencia, el Modelo EFQM de excelencia y, en menor medida, el análisis de la cadena de valor (Porter, 1985). Algunas universidades utilizan términos diferentes a la hora de definir los objetivos estratégicos. Una definición clara de objetivos estratégicos se identificó en los planes de 21 universidades. La mayoría (>60%) de las universidades definieron en sus planes un conjunto de entre 20 y 40 objetivos estratégicos, con un promedio de alrededor de 28.

Una lectura cuidadosa de la muestra sugiere que los planes estratégicos de las diferentes universidades difieren bastante poco. En general, se puede observar que las universidades tienen prioridades estratégicas similares, sin embargo, desde un punto de vista más competitivo se podría reflexionar si esto es realmente bueno o malo, porque si todas se mueven en direcciones muy similares, no habrá diferencia entre ellas. Estas similitudes son ambas de carácter sintáctico y morfológico, lo que sugiere que las universidades llevan a cabo la práctica del *benchmarking*, por lo que se observa una gran influencia de los contenidos y estructuras de los planes entre sí.

Por otro lado, contrastando los puntos observados en los contenidos de los planes con las entrevistas a los directivos universitarios, el primer punto evidenciado fue la importancia dada a la planificación estratégica. Casi todos los directivos mostraron la misma actitud acerca de la pertinencia y utilidad de la herramienta. Un análisis de las opiniones converge a categorizar la utilización de la herramienta

³⁾ El acrónimo DAFO se refiere a: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Debilidades.

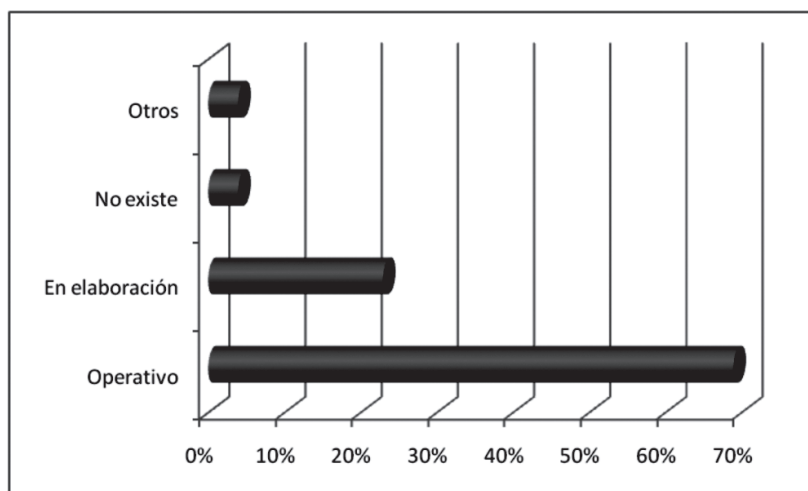
como un proceso crucial para el buen funcionamiento de la universidad; como una de las prioridades para la gestión del cambio y la creación de un nuevo modelo de universidad; o también como un proyecto de futuro para garantizar la supervivencia de la institución. Otro tema abordado fue el esfuerzo para «comprometer» a la comunidad universitaria acerca de la necesidad de planificación estratégica y los beneficios que se derivan de ella, tanto por el desarrollo de la calidad de los servicios, como por el incremento de los recursos. El análisis sugiere que la relación entre la participación de la comunidad universitaria en la planificación estratégica y los resultados positivos están estrechamente relacionados con una estrategia bien definida. Asimismo, otro tema central en el desarrollo y ejecución del plan fue la implementación de un plan de comunicación como herramienta de apoyo. Este punto está estrechamente relacionado con la participación de la comunidad, donde la comunicación de la estrategia de forma bien articulada facilita un mayor compromiso e implicación. Los entrevistados ponen de relieve la relevancia del cuadro de mando en el seguimiento de la estratégica y el control de las acciones de gestión, con el establecimiento de un sistema de indicadores para medir el rendimiento de las acciones propuestas.

La eficacia de la gestión estratégica resultó estar estrechamente relacionada con factores tales como el liderazgo del rector en la construcción de un sólido equipo directivo vinculado a una estrategia institucional bien definida. De igual manera, las iniciativas de las unidades estructurales básicas y de los servicios, la implicación por parte de los académicos, así como el uso efectivo de herramientas para apoyar la comunicación de la estrategia se evidenciaron como factores altamente relevantes a la hora de influenciar en una mayor eficacia en la gestión. Los principales problemas encontrados en el desarrollo de la planificación estratégica se caracterizan por la dificultad para lograr un nivel uniforme de motivación y compromiso por parte de la comunidad universitaria, existencia de objetivos no mesurables, el desarrollo y ejecución del plan estratégico se caracteriza por ser lento y dificultoso, la dificultad de sentar las bases adecuadas a fin de evitar conflictos posteriores, y, finalmente, los problemas de infraestructura y apoyo administrativo. Por otro lado, acerca de la percepción de los principales resultados provenientes del uso de la planificación estratégica, el tema central evidenciado fue el cambio cultural, la planificación estratégica permitió una profesionalización progresiva de la gestión en todos los ámbitos y en todos los niveles, así como ha permitido obtener una mayor flexibilidad en el proceso de toma de decisiones, facilitando la gestión del cambio ante situaciones en las que la institución tiene que dar una respuesta rápida.

Encuesta a los directivos de las IES

Los resultados muestran que casi todas las universidades se han involucrado en algún tipo de planificación. En la Figura I se observa el grado de desarrollo de la planificación estratégica en las universidades, que se ha dividido en las siguientes categorías: Operativo: existencia de un plan estratégico aprobado por los órganos responsables y desplegado; En elaboración: se había decidido crear un plan estratégico y se encontraba en fase de elaboración; No existe: ausencia de un plan estratégico; Otros: existencia de otras formas de planificación no necesariamente de carácter estratégico o líneas estratégicas de gobierno.

FIGURA I. Grado de desarrollo de la planificación estratégica

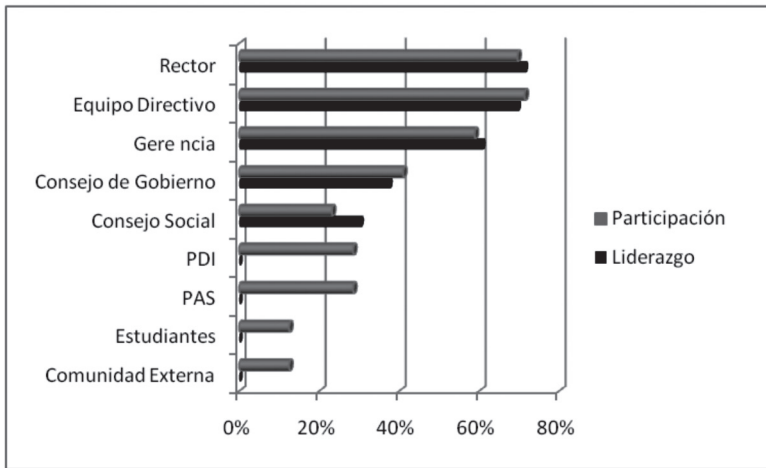


Un «proceso establecido para la definición y revisión de políticas y la estrategia» se llevó a cabo en >64% de las universidades. En un 55,3% la elaboración del plan se fundamentó en un «análisis sistemático previo», no obstante no siempre se incluyeron factores tales como el medio ambiente, los competidores y la retroalimentación de planificaciones anteriores. «Misión» y «objetivos estratégicos» fueron los principales temas incluidos en la formulación de la estrategia, seguidos por la «visión» y los «valores institucionales». Es interesante observar el número de universidades que no incorporaron la misión y los objetivos estratégicos en la formulación de su estrategia: un 28,6% no ha tenido en cuenta la misión y el 30,8% no incluyeron objetivos

estratégicos. Esto sugiere que en algunos casos la planificación estratégica no suele ser tan estratégica. En cuanto a la planificación a largo plazo, el 64% contempla un horizonte de entre tres y cinco años, coincidiendo en la mayoría de los casos con los mandatos rectorales.

Uno de los mayores retos considerados en la formulación es integrar y preparar todo el volumen de la información recogida en una forma que pueda ser analizada de manera eficaz y eficiente. El Rector, el equipo de gobierno y la gerencia lideran el proceso de formulación de la estrategia. Si tenemos en cuenta los ratios de participación, los mismos actores involucrados en la formulación de la estrategia también están fuertemente representados en la implementación y despliegue, con una baja tasa de participación por parte de la comunidad universitaria, especialmente de los estudiantes. En algunos casos hay participación de la comunidad externa, pero también sin un peso considerable, como se observa en la Figura II. En general, este panorama sugiere que en la actualidad sólo una pequeña parte de la comunidad universitaria participa activamente en la formulación de estrategia.

FIGURA II. Liderazgo y Participación en la formulación de la estrategia

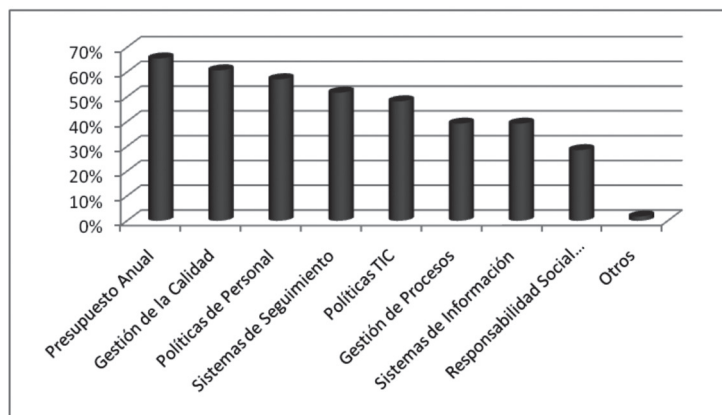


Las universidades españolas utilizan mayoritariamente el análisis DAFO, para la formulación de la estrategia. Los mapas estratégicos (Kaplan y Norton, 2004), y la definición de escenarios (Fahey y Randall, 1998) para la evaluación de alternativas estratégicas son menos empleados. Respecto a las técnicas más frecuentes para apoyar

la implementación de la estrategia, se observa los cuadros de mando y dirección por objetivos como las más frecuentes en más del 50% de los casos. Se observa que en el 57,1% de los casos la estrategia se implementó a las unidades internas, lo que sugiere que con frecuencia no llega correctamente a la fase de despliegue.

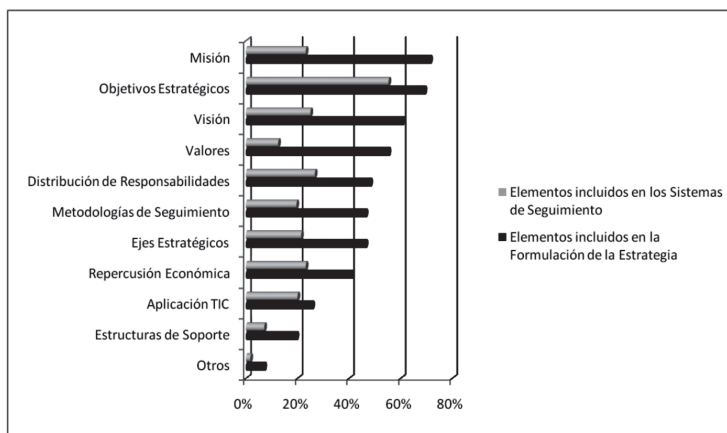
La comunicación eficaz de la estrategia es una preocupación compartida por la mayoría de las instituciones, ya que el panorama que se observa refleja que en >40% la comunicación formal de la estrategia llega a toda la comunidad universitaria. Por otro lado, los elementos más alineados con la estrategia son el presupuesto anual, la gestión de la calidad y la política de personal, como se observa en la Figura III. Estos datos ponen en evidencia que las universidades españolas se enfrentan al reto de adaptar los diferentes elementos de sus sistemas de gestión con la estrategia. En general, parece que un uso efectivo de herramientas y metodologías para apoyar la implementación de estrategias es un tema que debe ser consolidado en muchos casos.

FIGURA III. Grado de alineamiento de los elementos de gestión de las universidades con la estrategia institucional



Una comparación de los elementos considerados en la formulación de la estrategia con los elementos incluidos en los sistemas de seguimiento (Figura IV) revela un desequilibrio entre los elementos que se tienen en cuenta en la formulación de la estrategia y, los que son posteriormente incluidos en los sistemas de control y seguimiento. Esto podría sugerir que las universidades pierden parte de su compromiso cuando se trata de controlar todos los elementos previstos inicialmente en la formulación.

FIGURA IV. Comparación entre los elementos incluidos en la formulación de la estrategia y en los sistemas de control



Las memorias anuales y los sistemas de indicadores han sido las herramientas más ampliamente utilizadas para apoyar el seguimiento y medición de la implantación de la estrategia. Una revisión periódica de la planificación estratégica se realizó en el 37,5% de los casos. Este ratio relativamente bajo se justifica debido a que muchas universidades estaban en plena aplicación de su primer plan, o en algunos casos el plan no estaba todavía en completo despliegue. Se observa cierta disparidad en los períodos en que se llevó a cabo esta revisión en profundidad. La frecuencia más común se caracteriza por el periodo entre dos y cinco años (28,5%), pero en un porcentaje muy similar (21,4%) se situó entre uno y dos años. Es interesante observar que en el 23,2% de los casos el proceso de revisión es inferior a un año. Dos aspectos de la eficacia de los planes estratégicos que se destacan en más del 50% de los casos son la mejora de la toma de decisiones y la mejora del rendimiento de los procesos clave de la institución (Docencia e Investigación).

Discusión

El presente estudio revela que a pesar de la problemática que implica la gestión de organizaciones complejas como las universidades, las IES en España han demostrado un compromiso claro y pragmático con las prácticas de gestión, especialmente con el desarrollo de sus planes estratégicos. Presentan gran similitud acerca de los aspectos metodológicos y procesuales a la hora de definir su política y estrategia, evidenciada a lo largo del presente estudio, cuyas principales categorías destacadas y cruzadas se describen en la Tabla

I. En conjunto, se verifica que el liderazgo en la formulación de la estrategia generalmente recae en el equipo directivo, dejando al descubierto, por un lado, la problemática de la participación de la comunidad universitaria en la estrategia institucional, y por otro, contar con un plan no refleja necesariamente que las instituciones estén haciendo realmente «Estrategia». Otro tema a destacar en el estudio y que está estrechamente vinculado con la problemática de la participación es el hecho de que muchas universidades presentan problemas al desplegar la estrategia por déficit de impulso. Ante este contexto, es común encontrar visiones parciales de la estrategia en las diferentes áreas de la universidad que acaban por influir negativamente en la propia eficacia del proyecto estratégico. Además, los problemas de la comunicación ineficaz, los sistemas de información y mecanismos de apoyo deficientes, pueden ser reflejados en la escasa integración de los equipos (en especial de los mandos intermedios), resultando en un limitado compromiso.

Mientras que por un lado el estudio muestra que la formulación sugiere ser un área bien dominada por casi todas las universidades, por otro, la ejecución y el seguimiento resultan ser mucho más difíciles. Estos desajustes importantes representan un verdadero desafío para muchas universidades españolas, que no difieren en gran medida de los estudios anteriores vinculados a la problemática de la implementación de la estrategia (Rowley y Sherman, 2001). El seguimiento de la estrategia sigue estando fuertemente relacionado con los objetivos estratégicos, mientras que otros elementos de carácter más subjetivos, como el cambio y los procesos de adaptación parecen carecer de indicadores claros de progreso. Esto implica una mayor dificultad para definir claramente las áreas y oportunidades de mejora. En consecuencia, puede resultar difícil llegar a una comprensión completa de los progresos realizados, o de la eficiencia de la aplicación de la herramienta, lo que sugiere que la capacidad de formulación de la estrategia puede perder su potencia debido a la concreción de un sistema de seguimiento más eficaz.

Los resultados muestran que la planificación estratégica es la herramienta de gestión que más se aplica en las IES españolas, y contar con un programa de planificación estratégica conlleva mejoras en el proceso de toma de decisiones y en un mejor rendimiento de los procesos clave. Entretanto, muchas instituciones aún no han resuelto totalmente los problemas metodológicos que surgen de la complejidad de tratar de gestionar e integrar todos los *stakeholders* en el proyecto estratégico. En muchos casos la atención se ha centrado en los aspectos más formales y metodológicos, lo que denota importantes áreas de mejora en ámbitos tales como la coherencia entre mantener el foco sobre las actividades del día a día sin perder la idea de la alineación de la estrategia en todos los niveles de la institución. De este modo, la relación entre la continuidad, el aprendizaje organizacional y el rendimiento resultó ser un tema clave a la hora de identificar los logros y avances reales alcanzados por el esfuerzo estratégico.

TABLA I. Comparación de las categorías cruzadas en las fases del estudio

	Motivación y justificativa	Contenido	Proceso Formación	Proceso Despliegue y Control	Proceso de Revisión y Seguimiento	Papel del Plan	Actores involucrados	Resultados percibidos
CONTENIDO DE LOS PLANES ESTRATÉGICOS	Adaptación al EEES y al espacio común de investigación. Diversificación de la financiación. Fuerte competencia local para la atracción de alumnos.	Gran similitud de elementos y prioridades estratégicas similares.	DAFO como principal técnica.	Cuadros de mando como principal técnica de apoyo.	Memorias Anuales.	Herramienta de gestión e instrumento para obtener/garantizar financiación.		
ENTREVISTAS DIRECTIVAS	Proceso crucial para el buen funcionamiento de la institución.			Relevancia del cuadro de mando y sistemas de indicadores. Plan de Comunicación como herramienta esencial para garantizar la participación.		Un proyecto de futuro para garantizar la supervivencia. Una prioridad para facilitar la gestión del cambio. Creación de un nuevo modelo de universidad.	Liderazgo del rector en la construcción de un equipo directivo comprometido y visión de la importancia de la participación de la comunidad universitaria para lograr el éxito de la herramienta.	Cambio cultural importante en la profesionalización de la gestión. Flexibilidad en la toma de decisiones estratégicas. Facilidad en la gestión del cambio.
ENCUESTA DIRECTIVOS	Alto grado de aplicación de la herramienta de planificación estratégica, en el marco de un proceso establecido para la definición y revisión de la política y estrategia institucional.	En muchos casos la formulación de la estrategia no incluye la misión de la institución o los objetivos estratégicos.	DAFO	Cuadros de Mando. Dirección por Objetivos.	Memorias anuales y sistemas de indicadores.	Instrumento para la optimización de los recursos.	Liderazgo del rector en la formulación con apoyo del equipo directivo.	Avances en el proceso de la toma de decisiones. Mejora del rendimiento de los procesos clave (Docencia e Investigación). Mejora de la coherencia entre los líderes (en especial de los mandos intermedios). Facilita la gestión de la innovación. Mejora en la habilidad de establecer incentivos. Mejora en la gestión de las personas y del talento.

Referencias bibliográficas

- AGASISTI, T., ARNABOLDI, M. & AZZONE, G. (2008). Strategic management accounting in universities: the Italian experience. *Higher Education*, 55(1), 1-15.
- AGHION, P., DEWATRIPONT, M., HOXBY, C., MAS-COLELL, A. & SAPIR, A. (2010). The governance and performance of universities: evidence from Europe and the US. *Economic Policy*, 61, 7-59.
- ALLEN, D. K. (2003). Organisational climate and strategic change in higher education: Organisational insecurity. *Higher Education*, 46(1), 61-92.
- BAYENET, B., FEOLA, C. & TAVERNIER, M. (2000). Strategic Management of Universities: Evaluation Policy and Policy Evaluation. *Higher Education Management*, 12, 65-80.
- BIRNBAUM, R. (2000). The life cycle of academic management fads. *Journal of Higher Education*, 71(1), 1-15.
- BOK, D. C. (2003). *Universities in the market place: the commercialization of higher education*. Princeton, N: Princeton University Press.
- BYARS, L. (1991). *Strategic Management, Formulation and Implementation - Concepts and Cases*. New York: HarperCollins.
- CHAM KIM, W. & MAUBORGNE, R. (2005). *Blue Ocean Strategy. How to create uncontested market space and make the competition irrelevant*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- CLARK, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press by Pergamon.
- (2003). Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management*, 9, 99-116.
- ESTERMANN, T. & NOKKALA, T. (2009). *University Autonomy in Europe I: Exploratory Study*. Brussels: European University Association.
- FAHEY, L. & RANDALL, R. M. (1998). *Learning from the Future: Competitive Foresight Scenarios*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- FCYD, FUNDACIÓN. (2009). *Informe CYD 2009*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- HILL, T. & WESTBROOK, R. (1997). SWOT Analysis: It's Time for a Product Recall. *Long Range Planning*, 30(1), 46-52.
- HUNT, C. M., OOSTING, K. W., STEVENS, R., LOUDON, D. & MIGLIORE, R. H. (1997). *Strategic Planning for Private Higher Education*. Binghamton, NY: Haworth.
- KAPLAN, R. S. & NORTON, D. P. (2004). *Strategy Maps: converting intangible assets into tangible outcomes*. Harvard: Harvard Business School Publishing.
- LILLIS, D. (2006). The systematic evaluation of a strategic management program in an Irish Institute of Technology. *Tertiary Education Management*, 12, 241-256.

- LOUNSBURY, M. (2001). Institutional sources of practice variation: Staffing College and university recycling programs. *Administrative Science Quarterly*, 46(1), 29-56.
- LUMBY, J. (1999). Strategic Planning in further education. The business of value. *Education Management & Administration*, 27(1), 71-83.
- MACHADO, M. L., FARHANGMEHR, M. & TAYLOR, J. S. (2004). The Status of Strategic Planning in Portuguese Higher Education Institutions: Trappings or Substance? *Higher Education Policy*, 17, 383-404.
- MARTINEZ, M. C. & WOLVERTON, M. (2009). *Innovative Strategy Making in Higher Education*. Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing.
- MCKELVET, M. & HOLMÉN, M. (2009). *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- ORTEGA MARTÍNEZ, E. (1990). *Manual de Investigación Comercial*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- PORTER, M. E. (1980). *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: The Free Press.
- PRATT, J. (2001). Changing patterns of diversity in Europe: lessons from an OECD study tour. *Higher Education Management*, 13(2), 93-103.
- PÉREZ, E. C. (2004). La Educación Universitaria en España: El Vínculo entre Financiación y Calidad. *Revista de Educación* (Madrid), 335, 305-316.
- ROWLEY, D., LUJAN, H. & DOLENCE, M. (1997). *Strategic Change in Colleges and Universities: Planning to Survive and Prosper*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROWLEY, D. J. & SHERMAN, H. (2001). *From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- SAMPAIO DO PRADO, J. C. L., HADAD, G. D. S., DOORN, J. H. & KAPLAN, G. N. (2000). A Scenario Construction Process. *Requirements Engineering*, 5(1), 38-61.
- SANTIAGO, P., BRUNNER, J. J., HAUG, G., MALO, S. & PIETROGIACOMO, P. (2009). *OECD Reviews of Tertiary Education: Spain*. Paris: OECD.
- SHATTOCK, M. (2003). *Managing successful universities*. London, UK: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- TAYLOR, J. & MIROIU, A. (2002). *Policy Making, Strategic Planning and Management of Higher Education*. Philadelphia: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd.

Dirección de contacto: Xavier Llinas Audet. Universitat Politècnica de Catalunya. Càtedra UNESCO. Playa Eusebi Güell, 6 Edifici Vertex Planta 2, Despatx 204. 08034 Barcelona. E-mail: xavier.llinas@upc.edu



**Los nuevos desafíos estratégicos
de las instituciones de Educación
Superior**

**New strategic challenges for Higher
Education institutions**

Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública española

The strategic crossroads of Spanish public university

Albert Corominas Subias

Universitat Politècnica de Catalunya. Departament de Organització de Empreses. Barcelona, España.

Vera Sacristán Adinolfi

Universitat Politècnica de Catalunya. Departament de Matemàtica Aplicada II. Barcelona, España.

Resumen

La universidad española ha experimentado un cambio substancial en los últimos treinta años, en los que ha contribuido significativamente al progreso cultural y económico de nuestra sociedad. Se impone ahora una reflexión sobre la estrategia universitaria, relativa a las alternativas concernientes a los aspectos básicos del futuro de la institución. En este trabajo se analizan las opciones principales para algunos de ellos, tanto en lo referente a las actividades académicas como a los medios e instrumentos para llevarlas a cabo. En cuanto a la docencia, se discute: cómo combinar la ampliación del acceso a los estudios universitarios con líneas de formación avanzadas, para desembocar en la cuestión de la *two track university*; la relación entre los conocimientos y las competencias transversales y, finalmente, las perspectivas de la renovación de la metodología docente. Sobre la investigación y la transferencia, se discuten las funciones y la orientación consiguiente de la actividad investigadora universitaria y su carácter predominantemente cooperativo. Cuanto a la financiación, se analiza quién debe pagar la docencia y quién la investigación y si la financiación de la universidad pública ha de ser, básicamente, pública o privada. En relación con el personal, se plantea la perspectiva de incrementar la cualificación profesional y la estabilidad de las plantillas de personal de administración y servicios y se analiza el proceso de precarización del personal docente e investigador, la necesidad de invertirlo y de tener en cuenta la diversidad de funciones de este personal, tanto en lo relativo a su organización como a la posibilidad de intensificar su dedicación a unas u otras tareas a

lo largo de su carrera. Sobre el gobierno de las universidades, se propone una clasificación de las decisiones y una atribución de competencias a órganos diversos, internos y externos a la universidad. Unas breves conclusiones cierran el artículo.

Palabras clave: universidad pública, docencia, investigación, transferencia, financiación, gobierno.

Abstract

The Spanish university has experienced a substantial change in the last thirty years, in which it has contributed significantly to the cultural and economic progress of our society. A reflection on the university strategy, analysing alternatives concerning the basic aspects of the future of the institution, is now required. This paper examines the main options for some of them, concerning both academic activities and the means and tools to carry them out. Regarding teaching, we discuss: how to combine increased access to university studies with advanced training paths, to lead to the question of the two-track university; the relationship between knowledge and transversal skills and, finally, the prospects for the renewal of teaching methodology. Concerning investigation and transfer, we discuss the functions and the consequent orientation of university research activity, and its predominantly cooperative nature. As for funding, we analyse who should pay teaching and research, and whether the funding of public universities should be basically public or private. Regarding staff, we highlight the need of increasing the qualifications of the administration and technical personnel and its stability, and we discuss the process of faculty towards precariousness, the need to invert this process and to take into account the diversity of functions of this personnel, both as regards their organization and the possibility of strengthening their dedication to one task or another throughout their career. About the government of universities, a classification of the decisions and allocation of responsibilities to different organs, internal and external to the university, are proposed. Some brief conclusions close the paper.

Keywords: public university, teaching, research, transfer, financing, government.

Introducción

Desde la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983, la universidad española ha experimentado una transformación substancial y positiva que ha dado como resultado un sistema muy distinto del que la democracia heredó del franquismo.

En efecto, la universidad¹ ha sido capaz de hacer frente y propiciar a la vez un incremento espectacular en el número de estudiantes², con lo cual ha contribuido significativamente a la democratización del sistema de enseñanza y a la mejora del nivel cultural y profesional de la sociedad, ha diversificado la docencia y ha renovado los métodos para impartirla, ha asumido decididamente el doctorado y la investigación como parte sustancial de la actividad ordinaria, ha intensificado las actividades de transferencia y de cooperación con algunos sectores de la sociedad y ha mejorado la eficiencia en el uso de los medios de que dispone (sin parangón con los de hace treinta años).

Ante tales cambios, junto a los que han tenido lugar en la sociedad española y en todo el mundo, se impone una reflexión sobre la estrategia universitaria. No debe sorprender, por consiguiente, que la universidad sea objeto de atención constante y creciente en los medios de comunicación y por parte de personas e instituciones que pretenden que el sistema universitario se configure y gestione de acuerdo con sus intereses o los de los sectores que representan. Así, se ha llegado a pedir abiertamente que la universidad sea erradicada del estado del bienestar y se incorpore decididamente al mercado (Círculo de Empresarios, 2007).

No obstante, lamentablemente, no se puede decir que se esté produciendo un verdadero debate al respecto. Predominan propuestas esquemáticas y reiteradas que con frecuencia no surgen de un análisis riguroso de la realidad ni son razonadas, sino meramente enunciadas por personas supuestamente expertas que tienden a sintonizar con los intereses de las personas e instituciones con que colaboran. Tales propuestas pueden llegar a dar, y de hecho pretender dar, la impresión de que algunos elementos de la estrategia universitaria sólo tienen una opción, sin alternativa posible. No es así: personas y sectores sociales distintos tienen intereses distintos y, por consiguiente, objetivos distintos, cuya consecución requiere políticas distintas.

Las publicaciones sobre la estrategia universitaria son numerosas. Aunque queda fuera del alcance de este trabajo un análisis completo de dicha literatura, cabe mencionar Bricall (2000), Bok (2003), Sallaburu (2007), Boulton y Lucas (2008), Hill y Kumar (2009), Iglesias de Ussel, de Miguel y Trinidad (2009), King (2009) y Wissema (2009).

⁽¹⁾ Salvo indicación expresa en contrario, en este trabajo, de acuerdo con su título, nos referimos a la universidad pública. Las universidades privadas constituyen un conjunto heterogéneo, tienen, en general, características muy diferenciadas de las de las universidades públicas y, en suma, su peso en el sistema universitario español es poco relevante (véase nota 6).

⁽²⁾ De 692.955 el curso 1982-83 a 1.504.276 el curso 2008-09. Fuentes: Pérez-Díaz y Rodríguez (2001) y, Ministerio de Educación (2009), respectivamente.

En este trabajo nos proponemos analizar dónde estamos y cuáles son las opciones para algunos aspectos básicos de la estrategia universitaria (no se estudia, por razones de espacio, una cuestión tan importante como la estructura de la universidad; ver, al respecto, Llanes (2010)). Como ya se ha indicado, su alcance se limita básicamente a la universidad pública española; el análisis de sus fortalezas y debilidades y de las oportunidades y amenazas del entorno (sujeto actualmente a fuertes cambios y de futuro difícilmente predecible) se limita a lo que se ha juzgado indispensable para justificar las consideraciones y propuestas contenidas en el artículo.

El resto de este trabajo está organizado como sigue. Los dos apartados siguientes, tratan de las actividades académicas, de lo que hace la universidad; es decir, enseñar y aprender (apartado dos) e investigar, crear conocimientos nuevos, y transferir a la sociedad los resultados obtenidos (apartado tres). Los apartados subsiguientes se refieren a los medios e instrumentos con los que la universidad lleva a cabo su actividad: el apartado cuatro corresponde a la financiación; en el cinco se trata del personal al servicio de la universidad; en el seis, del sistema de gobierno. Las conclusiones cierran el artículo.

Enseñar y aprender

¿Cuántas rutas³?

La gran expansión de la enseñanza universitaria que ha tenido lugar en España, como también en muchos otros países plantea un cierto número de cuestiones importantes.

En primer lugar, supone un cambio de naturaleza de la institución. Entre la universidad actual y la de la Edad Media, e incluso la de los años cincuenta del siglo pasado, las diferencias son abismales y numerosas y no cabe aquí analizarlas todas. Hasta hace unos cincuenta años, la universidad formaba élites culturales, científicas y políticas; la Universidad, decía, con mayúscula, Ortega y Gasset, tiene que enseñar a mandar. Esta visión ha sido superada: hoy, muchas personas cursan estudios universitarios y obtienen un título, lo cual es bueno para estas personas y es bueno para la sociedad.

⁽³⁾ Traducimos por ruta el término inglés «track».

Se trata de una conquista social de las clases que han conseguido acceder a la universidad, aunque todavía no en la medida deseable. Y también de satisfacer una necesidad del sistema económico y social, cuyo funcionamiento requiere un buen número de personas cualificadas en disciplinas diversas.

Ahora bien, la universidad es la institución de máximo nivel en el sistema educativo y debe ser capaz de sistematizar, criticar, generar y transmitir los conocimientos más avanzados. Y la sociedad necesita, junto a un gran número de personas suficientemente cualificadas, un número menor de personas del máximo nivel en sus especialidades.

Por consiguiente, a la institución que en España se denomina universidad (distinta de las que reciben, en otros países, el mismo nombre⁴⁾) le corresponden dos funciones complementarias e interrelacionadas, pero distintas hasta el punto de que podrían encomendarse a instituciones separadas.

Así, una buena parte de la literatura sobre política universitaria se refiere a la *two track university* (ver, por ejemplo, Wissema, 2009). Y existen ya algunas iniciativas como la del canciller Schröder, que en 2004 lanzó un programa, con una fuerte dotación económica, para crear un sistema público de universidades de élite, iniciativa que ha sido imitada por otros países.

Pero no por España. Aunque las convocatorias de Campus de Excelencia Internacional (CEI) puedan hacer pensar lo contrario, esta iniciativa no parece que pueda dar mucho de sí, dado que encaja mal en el marco legislativo vigente y que su dotación económica es insuficiente.

La implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) era una ocasión para llevar a cabo este debate. Uno de los elementos más importantes de las declaraciones (Sorbona 1998, Bolonia 1999 y sucesivas) que han ido configurando el EEES es la estructura en dos niveles (grado y postgrado), de los que el segundo comprende dos ciclos (máster y doctorado). El grado proporcionaría una formación superior básica, poco especializada, y los másters, una formación especializada y avanzada. Esta estructura es compatible con unos grados a los que accedería una proporción de jóvenes incluso superior a la que ahora llega a la universidad y unos másters y doctorados de más nivel, que cursarían sólo quienes tuvieran capacidad, motivación y voluntad suficientes.

El proceso de implantación en España del EEES, tal como se ha ido llevando a cabo hasta ahora, ha menoscabado muchas de las posibilidades que ofrecía *a priori*, pero

⁴⁾ En Francia, por ejemplo, los centros públicos de ingeniería superior y de formación de élites administrativas no forman parte de la universidad.

toda reforma es reformable. A nuestro entender, el debate sobre la universidad con dos rutas debe preceder a cualquier nueva reforma del marco legal universitario, que no debería hacerse sin un proyecto estratégico claro y suficientemente consensuado.

¿Todas las universidades han de tener las dos rutas? Y en tal caso, ¿con qué estructura interna? ¿O solo algunas? ¿O tal vez debería haber universidades de grado y universidades de postgrado? ¿La enseñanza de grado es inseparable de la investigación? En cualquier caso, ¿qué tipo de profesorado requiere cada una de las rutas? ¿Qué implicaciones tendría este enfoque para la investigación universitaria?

Conocimientos y competencias transversales

Una de las críticas más recurrentes a la universidad es que la formación que proporciona no es útil para las empresas, que necesitan gente capaz de comunicarse eficazmente, de trabajar en equipo o de manejar fluidamente diversos idiomas.

Dicha crítica ha ido de consuno con el énfasis, desde fuera y también desde dentro de las universidades, en la importancia de las competencias transversales, que vienen a ser las que sirven para todas las profesiones, en contraposición con los conocimientos propios de cada una de ellas, que se denominan, desde esta óptica, competencias específicas.

No se puede negar que las universidades pueden haber descuidado la formación en alguna de estas capacidades transversales, entre las que pueden incumbirles (no es función de la universidad enseñar idiomas, salvo en las carreras de filología). Pero también es cierto que España ha evolucionado positivamente en muchos aspectos gracias, al menos en parte, a las personas con formación universitaria.

Aunque no faltan personas que ven la universidad como una especie de balneario cultural, es decir, un centro donde satisfacer inquietudes culturales personales, lo cierto es que la formación universitaria tiene sentido en la medida en que capacita para prestar un servicio a la sociedad. Esta incluye a las empresas y también, desde luego, a las administraciones públicas, las fundaciones, las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones de todo tipo. Es obvio que la universidad no puede formar personas que, obtenido su título, encajen inmediatamente en cualquiera de las muy variadas organizaciones con las que pueden colaborar. Y lo cierto es que estas organizaciones necesitan personas con conocimientos específicos, como saben quienes tienen responsabilidades en empresas e instituciones y se refleja en las demandas de trabajo en los periódicos y en la red. Hay muchas formas de aprender, pero hay cosas que se aprenden mejor en la universidad y otras que se aprenden mejor fuera de ella.

En cualquier caso, el discurso sobre las competencias transversales ha tenido la consecuencia positiva de que las universidades las han incorporado como objetivos en sus planes de estudios.

En cambio, se ha dejado pasar la oportunidad de reflexión y debate sobre la renovación de los conocimientos y sobre cómo evitar su fragmentación en parcelas aisladas al transmitirlos y asimilarlos, derivada de la organización de la actividad científica y la docencia. La sociedad necesita profesionales que tengan buenos conocimientos y que tengan la capacidad de percibir las relaciones entre unos y otros.

¿Cómo enseñar, cómo aprender?

No es raro encontrar en los medios de comunicación representaciones de la docencia universitaria como paradigma de la anquilosis y del empecinamiento en prácticas de carácter medieval, entre las que destaca la denominada clase magistral. Por otra parte, el menosprecio de los conocimientos y la fascinación tecnológica han llevado a algunas personas a proclamar que ya no hace falta aprender nada, salvo a aprender, ya que todo conocimiento está en la red, es decir, que se tendría que proceder a una reforma pedagógica en la que el profesorado debería abstenerse de enseñar y, en particular, de impartir clases magistrales (propuesta que, por cierto, causaría la mayor perplejidad en cualquiera de las universidades del mundo que suelen considerarse modélicas), para pasar a ejercer un papel de guía en el proceso de aprender a aprender. Supuesto este proceso independiente de si se aprende una cosa u otra, las directrices pedagógicas tendrían un carácter universal, serían aplicables a todas las disciplinas.

Si tales pretensiones tuvieran éxito, las consecuencias sobre la cultura y la economía serían nefastas.

En general, el profesorado universitario ha ido renovando los métodos de enseñanza, ha incorporado las tutorías y el uso de tecnologías audiovisuales e informáticas. Las aulas universitarias están dotadas, generalmente, de las infraestructuras necesarias para ello, incluso, cada vez más, de acceso a la red. Los planes de estudios prescriben clases de teoría, que corresponden al formato denominado clase magistral, y actividades prácticas diversas, tales como clases de problemas y de laboratorio, talleres o seminarios. Es decir, las representaciones descalificadoras de la docencia universitaria a que hemos hecho referencia anteriormente simplemente no se corresponden con la realidad, con las inevitables excepciones que pueden darse en todas partes.

Tan cierto es que todo el saber está en la red como que hace, digamos, cien años estaba en las bibliotecas. Tanto para buscar en la una como en las otras es necesario saber qué se busca y por qué. Hay diferencias importantes, claro está. El acceso a la red es mucho más fácil y rápido; ello ofrece nuevas perspectivas para la estructuración de las clases y el estudio. Asimismo, la red contiene una proporción mucho mayor de ganga que la poca que puede encontrarse en las bibliotecas; para aprender en la red hay que tener conocimientos fundamentales bien consolidados y actitud crítica⁵.

El uso de tecnologías audiovisuales e informáticas en las clases es un elemento de renovación pedagógica, pero no es la renovación pedagógica. Las tecnologías tienen muchas otras consecuencias, entre las cuales:

- El acceso prácticamente instantáneo a la información desde cualquier lugar (el aula, la biblioteca, la sala de estudio, la zona verde del campus o el domicilio);
- La posibilidad de que el profesorado prepare (gracias a los procesadores de textos, a los programas de tratamiento de gráficos, etc.) y ponga a disposición de sus estudiantes materiales adaptados y actualizados;
- En algunas disciplinas, la evolución tecnológica implica cambios en lo que se debe enseñar (por ejemplo, hace medio siglo los valores de logaritmos y de las funciones trigonométricas se tenían que consultar en tablas recopiladas en libros, el uso de las cuales requería un aprendizaje al que sería absurdo dedicar ahora esfuerzo alguno).

Todo ello conduce, por lo pronto, a que la enseñanza universitaria presencial pueda y deba incluir, para ser más eficiente, una cierta dosis de no presencialidad. A que el profesorado deba dedicar más tiempo a la preparación de materiales y enlaces, posiblemente en detrimento del número de horas de clase presencial. Y a que la clase digamos teórica no deba consistir en una exposición pormenorizada de lo que se encuentra en los materiales, sino en una guía conceptual estructurada para el estudio. Sin perjuicio de lo específico de las disciplinas y de los objetivos que tengan asociados en los planes de estudios, que condicionan la metodología docente a aplicar en cada caso.

En cualquier caso, se trata de cambios que exigen nuevas actitudes no solo del profesorado, sino también, y no en último lugar, del estudiantado. E instrumentos de evaluación de la actividad docente del profesorado más flexibles que los actuales.

⁵⁾ Todo el saber del mundo está en Internet; pero, ¿de qué me sirve si no estoy preparado para clasificarlo? Internet es extraordinaria para aquellos que ya tienen el saber, pero para los otros puede ser una ilusión, contra la cual sólo se puede luchar con la educación», dice el antropólogo, profesor y escritor Marc Augé en una entrevista publicada en *Barcelona Metròpolis* (n. 76, otoño 2009).

Investigar y transferir

Una parte substancial del quehacer universitario es la investigación, hasta el punto de que el grueso de la investigación en España se lleva a cabo en las universidades públicas presenciales.

En general, se investiga, en la universidad o fuera de ella, para generar nuevos conocimientos, que pueden tener o no aplicaciones. Es cierto que, en algunos ámbitos de conocimiento, una investigación que no pueda traducirse en una innovación de un producto o de un proceso no tiene interés. Pero sin investigación básica, a la larga no puede haber investigación aplicada ni innovación.

La investigación puede organizarse de formas muy distintas y, de hecho, cada país adopta un modelo propio, en el que el papel de la universidad tiene importancia diversa. Los centros de investigación que no están integrados en la universidad tienen objetivos específicos y algunos, ya en su origen, se vinculan con sectores económicos concretos, con lo que la transferencia de los resultados adquiere un papel fundamental.

No hace muchos años, algunos centros que actualmente son universitarios, en España y en otros países, no tenían funciones investigadoras. En España, antes de la Ley de Reforma Universitaria, de 1983, la investigación universitaria era, con algunas excepciones meritorias, extremadamente escuálida, por falta de impulso político y de medios para llevarla a cabo. Pero desde entonces la universidad española tiene asignada la investigación como una de sus funciones básicas y, para ello, tal como se describe con mayor detalle más abajo, recibe fondos públicos procedentes de los presupuestos universitarios y de los planes de investigación de las diversas administraciones públicas.

La universidad y algunos centros de investigación públicos son las únicas instituciones en que puede y debe llevarse a cabo investigación básica e investigación no orientada, que permita explorar nuevos ámbitos, junto a los priorizados en los programas públicos. Este tipo de investigación coexiste con actividades de transferencia, que pueden canalizarse a través de contratos con empresas e instituciones. Pero también se produce transferencia cuando, sin compensación económica, se publican en una revista de difusión internacional los resultados de una investigación con el detalle adecuado para que equipos con preparación suficiente puedan utilizarlos. De hecho, el carácter cooperativo (Romero y Bracho, 2010), a escala internacional, del proceso investigador y el carácter abierto de sus resultados son propios de la investigación universitaria financiada con fondos públicos.

La producción científica de las universidades públicas españolas está, al menos, a la altura que corresponde al peso del país en el sistema mundial. Algunas universidades

tienen también una actividad notable en el marco de contratos. No obstante, en comparación con el nivel de la producción científica, la repercusión de la investigación universitaria en el tejido económico es insuficiente. Sin duda, las universidades tienen una parte de responsabilidad en este hecho, pero también la tienen las empresas poco innovadoras, que no disponen de los instrumentos para sacar partido de los resultados de la investigación o que no tienen buena disposición para hacerlo.

En este contexto, y en torno a la necesidad de incrementar la transferencia de los resultados de la investigación de las universidades al tejido empresarial, se ha llegado a decir que la única investigación realmente interesante es la que puede transferirse a las empresas. En este planteamiento reduccionista, se pierde de vista el papel de la universidad en el sistema, como garante de la independencia de la investigación, y se propugnan y propician actitudes competitivas impropias de la universidad (Vence Deza, 2010); se ha llegado a proponer, en un borrador de disposición de rango legal, que parte de los resultados de la investigación correspondiente a una tesis doctoral podría no hacerse pública.

Lo que se juega, pues, es el carácter cooperativo, abierto e independiente de la investigación universitaria. La pretensión de orientarla exclusivamente a la aplicación y a la rentabilidad económica inmediata, supeditada a intereses comerciales, no sólo la desvirtuaría, sino que la reduciría drásticamente y llevaría a la asfixia y al raquitismo la investigación en España.

Financiar la universidad: ¿quién y cómo?

Nos hemos referido en apartados anteriores el crecimiento espectacular de la universidad española en las últimas décadas, tanto en la docencia como en la investigación. En algunos aspectos, como el del aumento del número de estudiantes, el crecimiento ha sido superior al de la mayoría de los países con que España se suele comparar (UE, OCDE, etc.) y, en todos los aspectos, ha corrido a cargo casi exclusivamente de la universidad pública⁶. La magnitud y la velocidad del cambio experimentado

⁶ Actualmente, las universidades privadas representan el 31,94% de las universidades presenciales en España. Sin embargo, sólo estudia en ellas el 11,02% del estudiantado de primero y segundo ciclo, y dan lugar al 13,47% del total de personas tituladas. Los datos relativos al doctorado son, respectivamente, el 5,16% y el 4,88% (datos de los cursos 2009-10 y 2008-09; provienen de Ministerio de Educación (2009)). En cuanto a la investigación, el último análisis de las publicaciones científicas indica que las universidades privadas aportan el 2,71% de la investigación universitaria (de acuerdo con los documentos citados en la base de datos ISI del año 2005; los datos provienen de Universia (2007)).

conlleven que la financiación de la universidad sea objeto de debate y preocupación permanentes.

En España, el gasto público en enseñanza terciaria lleva estancado al menos desde 2001 como porcentaje del PIB y, en términos absolutos, es de 5.961 € por estudiante y año frente a 8.605 € de la UE-25. Por su parte, el gasto en investigación y desarrollo en España es del 1,27% del PIB, frente al 1,83% de la UE-25 y al 1,91% de la UE-15⁷. Y ello a pesar del incremento del presupuesto público para investigación que tuvo lugar los años 2006 y 2007⁸ y que, desgraciadamente, no se ha mantenido los años sucesivos a pesar de las declaraciones, tanto del gobierno como de las autoridades de la Unión Europea, sobre el objetivo de alcanzar el 2%.

En cuanto a las fuentes de financiación de las universidades públicas presenciales españolas, las matrículas en estudios oficiales constituyen el 10,2% de los ingresos. La financiación privada en su conjunto es del 17,3%, incluyendo las matrículas en estudios no oficiales y los convenios con empresas. La subvención ordinaria de la administración educativa cubre el 63,9%, y las inversiones y financiación específica de la investigación (mayoritariamente pública) el 15%⁹.

En este contexto, muchas voces reclaman un aumento de la participación privada en la financiación de la universidad, para lo que se proponen como modelos algunas universidades estadounidenses (y no, pongamos por caso, las universidades públicas francesas o alemanas). ¿Se trata de una invocación al mecenazgo, con un éxito más que improbable, o se refiere, básicamente, a un aumento de los precios de matrícula?

¿Quién debe pagar la enseñanza universitaria?

Efectivamente, en los últimos años se han alzado voces a favor de un aumento substancial de la contribución del estudiantado y sus familias a la financiación de la universidad por parte de quienes consideran que su aportación es demasiado baja. Sin embargo, y por lo pronto, debería tenerse presente que el grueso de la investigación

⁷⁾ Datos de *Eurostat*, correspondientes a 2006 para la docencia y a 2008 para la investigación.

⁸⁾ Los incrementos fueron del 25,9% y 29,4% respectivamente. Nos referimos estrictamente a la evolución del presupuesto para investigación no militar de los capítulos uno a siete de los Presupuestos Generales del Estado, sin incluir el capítulo ocho, que se destina a créditos a empresas y que ha crecido en los últimos años muy por encima del resto de capítulos destinados a I+D+i.

⁹⁾ Los datos corresponden a 2006 y provienen de Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2008).

científica en España se lleva a cabo en la universidad pública, de modo que los porcentajes anteriores deberían, en cualquier caso, calcularse sobre el total del presupuesto dedicado a la actividad docente, si es que no se pretende que los estudiantes y sus familias paguen también la investigación.

Entre los argumentos a favor de aumentar los precios de las matrículas¹⁰ se suele encontrar, en primer lugar, la supuesta insostenibilidad del sistema, debido a las dimensiones que ha alcanzado, argumento que no soporta cualquier análisis comparativo con el gasto público en enseñanza universitaria de los países de nuestro entorno, como hemos visto. Suele argumentarse también que a la universidad no acceden –al menos no mayoritariamente– las clases más desfavorecidas¹¹, y que esto ocurre no tanto a causa del importe de las matrículas cuanto del coste de oportunidad, esto es, de la necesidad para muchas personas jóvenes de trabajar a partir de la edad mínima permitida. Por consiguiente, sigue el argumento, el erario público –esto es, los contribuyentes– está subvencionando la formación superior de personas que podrían sufragársela y que, además, obtienen un beneficio de ella.

Sin embargo, el razonamiento anterior concluye proponiendo un incremento substancial del precio de las matrículas que, de aplicarse, no resolvería el problema detectado sino que lo agravaría, pues resultaría todavía más disuasorio para quienes ya hoy descartan el acceso a la universidad por motivos económicos. Por no mencionar la contradicción que significa que nuestra sociedad actual requiera la formación superior de una porción cada vez mayor de sus jóvenes y, simultáneamente, proponga que el coste de dicha formación recaiga en mayor proporción que nunca sobre los individuos.

Es cierto que la titulación universitaria facilita una situación laboral más holgada y mejor retribuida. Por eso, precisamente, es importante garantizar que el acceso a los estudios universitarios se produzca en función de los méritos y el esfuerzo personal, y no en función de las posibilidades económicas. Por eso, y porque la formación superior revierte en el conjunto de la sociedad, que acaba beneficiándose de forma colectiva.

⁽¹⁰⁾ De hecho, los precios de las matrículas universitarias han experimentado un aumento notable en los últimos años. Los precios de los cursos de grado (antes diplomaturas y licenciaturas) llevan una década subiendo en términos reales, al principio uno punto por año y en los últimos entre tres y doce puntos, por encima del IPC, dependiendo de las comunidades autónomas y de las titulaciones. En cuanto al precio de los cursos de los másteres universitarios (nos referimos sólo a los títulos oficiales) son, todos ellos, al menos un 20% más caros que los de grado, muchos son un 40% más caros y algunos tienen precios de máster privado.

⁽¹¹⁾ Para un análisis sociológico de la población estudiantil y titulada en España, véase Bernardi y Requena (2008).

En este sentido, se ha propuesto también que quienes obtienen una titulación universitaria podrían posteriormente, una vez alcanzado cierto nivel de renta, pagar a la sociedad el coste de la enseñanza recibida. Varias son las modalidades contempladas: devolución de un crédito previamente obtenido para costear los estudios, establecimiento de impuestos específicos, etc. Estimamos que estas medidas son, de nuevo, discriminatorias hacia las personas de las clases menos favorecidas: en el supuesto de que la amenaza de un futuro de deudas (estudios, vivienda,...) no les disuadiera de emprender estudios universitarios, comenzarían su actividad profesional en una situación de clara desventaja. De hecho, medidas de este tipo llevan años llevándose a la práctica en algunos países, especialmente del mundo anglosajón, con consecuencias desastrosas en cuanto al retroceso social en el acceso a la formación universitaria y deuda enorme de la juventud universitaria y sus familias.

El hecho de que en la universidad la presencia de los sectores sociales con menos capacidad económica sea aún desproporcionadamente baja significa que, si bien la universidad ha contribuido muy significativamente a la igualdad de oportunidades y el equilibrio social, tiene que seguir haciéndolo. Por otra parte si queremos una sociedad más culta y más productiva, el acceso a la enseñanza superior se debe favorecer y no restringir.

¿Quién debe pagar la investigación universitaria?

Los recursos financieros para la investigación universitaria tienen un origen fundamentalmente público: el presupuesto ordinario de la universidad (con el que se paga el personal de plantilla y una parte de los gastos corrientes) y subvenciones procedentes de los planes de investigación de las administraciones (estatal, autonómicas y locales) y de la Unión Europea.

Este sistema de financiación no ha sido puesto en cuestión más que de forma indirecta. Por una parte, por quienes pretenden que las matrículas sufragan el coste de toda la actividad universitaria, incluyendo la investigación (la cual tiene, por supuesto, relación con la docencia pero también, en buena parte, una dinámica propia). Por otra, por quienes consideran que la investigación universitaria debería estar orientada, fundamentalmente, a la transferencia al tejido empresarial, con lo cual, lógicamente, deberían ser las empresas quienes asumieran sus costes. Esta posición es, en primer lugar, inverosímil: el año 2008, las empresas financiaron del orden del 19% de la investigación y el desarrollo en España, incluyendo las actividades que llevan a cabo

ellas mismas¹². En segundo lugar, la reducción substancial de la financiación pública supondría el estrangulamiento de la investigación universitaria y, en particular, de la investigación básica, con objetivos a largo plazo o no comerciales.

¿Qué hacer?

A pesar de las mejoras que se han producido en los últimos años, la financiación de nuestro sistema universitario está todavía lejos de los estándares de nuestro entorno. La superación de la crisis actual hace aún más necesaria una apuesta decidida por la educación y el conocimiento y, en particular, por incrementar las aportaciones públicas hasta alcanzar niveles homologables, a la vez que se asegura la transparencia y la eficacia de su gestión.

Las aportaciones de las administraciones al sistema público universitario deben garantizar, por un lado, la igualdad de oportunidades para acceder a la universidad y su orientación como servicio público y, por otro, su calidad.

En cuanto a la igualdad de oportunidades y el servicio público, son necesarios:

- Precios políticos para las matrículas de los grados y de todos los másteres oficiales. En particular, los precios de los cursos de grado deberían ser iguales a los de las diplomaturas y licenciaturas, y los de los cursos de máster oficial deberían ser iguales a los de grado. Tanto unos como otros no deberían subir por encima del IPC.
- Tanto para el grado como para el máster, deberían establecerse becas-salario, así como de desplazamiento y movilidad. Las becas-salario actuales deben, pues, elevar su importe hasta hacerse dignas de su nombre, y extenderse a los másteres oficiales. Deben concederse con criterios estrictamente sociales (renta de la persona solicitante o de su familia) y renovarse siempre que se mantengan las condiciones económicas y la persona beneficiaria haya demostrado su aprovechamiento de los estudios.
- Financiación pública de la investigación, que permita que ésta no se oriente únicamente por los intereses de su explotación comercial potencial.

⁽¹²⁾ En 2008 el sector privado financió el 45% de la I+D en España, frente al 45,6% de las Administraciones Públicas (Ministerio de Educación, 2009). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en estas estadísticas se computa como financiación privada la que se lleva a cabo con fondos que provienen del Capítulo ocho de los Presupuestos Generales de Estado. Dichos fondos constituyen aproximadamente el 57% del total de la financiación (mal) considerada privada.

En cuanto a la calidad, se requiere:

- Financiación suficiente para una plantilla docente e investigadora de calidad, así como para una plantilla de personal administrativo y técnico adecuada.
- Autonomía financiera suficiente para que los objetivos de la investigación no queden sometidos a intereses particulares.
- Compensaciones adecuadas para la transferencia de los resultados de la investigación.

Sólo una financiación adecuada garantiza que la universidad pueda efectivamente ser un instrumento de cohesión y desarrollo social. Cómo gestionar estos ingresos –y la actividad universitaria en su conjunto– de forma eficiente, y así alcanzar los objetivos deseados, es objeto del apartado siguiente.

¿Qué personal y cómo organizarlo?

Sorprendentemente, a pesar de todos los cambios que se han producido en la universidad, el debate sobre el tipo de plantilla que los nuevos tiempos requieren ha sido públicamente invisible, cuando no prácticamente inexistente. Y ello aunque las plantillas de personal docente e investigador y las de personal de administración y servicios no se han limitado a crecer a la par que aumentaban el número de estudiantes, la actividad investigadora y la de transferencia, sino que también se han modificado substancialmente aspectos tales como la composición, la cualificación o la forma de vinculación a la universidad.

En el caso del personal de administración y servicios, la reconversión de las bibliotecas en centros de recursos, la aparición de nuevos y modernos laboratorios, tanto docentes como de investigación, la informatización de la gestión y tantos otros procesos de mejora y tecnificación progresiva han comportado cambios substanciales del trabajo. Los tiempos en que se asociaba el personal de administración y servicios a *secretarias* y *bedeles* son ya muy lejanos.

Sin embargo, un análisis de la plantilla actual revela que sólo el 22% del personal de administración de las universidades públicas españolas se encuentra en puestos de trabajo que requieren la más alta cualificación (escalas A y B), mientras que el grueso de la plantilla está en las escalas administrativa, auxiliar o inferiores: la escala C, o

administrativa, por sí sola, representa más del 48% de la plantilla. Algo similar ocurre con el personal laboral, donde el conjunto de los contratos de los grupos de cualificación más alta (I y II) no alcanza el 26% de la plantilla, y los de los grupos III y IV andan casi a la par, rondando cada uno el 30%¹³.

Simultáneamente, el incremento de la investigación y de la transferencia ha hecho aumentar vertiginosamente los contratos vinculados a proyectos de investigación (en general, financiados con dinero público) y a contratos con empresas. El personal que trabaja en estos es contratado, en el mejor de los casos, por un tiempo vinculado a la duración de cada proyecto o convenio. En ocasiones, las universidades no aplican a este personal algunas de las condiciones más favorables de los convenios colectivos correspondientes. Con todo, lo más preocupante es, sin duda, el hecho de que muchas de las personas que trabajan en proyectos y convenios se vinculan a la universidad a través de *becas* en las que no se reconoce relación laboral alguna. En todo caso, tanto las personas contratadas como las «becadas» no ocupan puestos de trabajo catalogados en las Relaciones de Puestos de Trabajo, y su situación laboral es de gran dependencia del profesorado responsable de los proyectos.

Urge, pues, un esfuerzo para promover unas plantillas de personal de administración y servicios más cualificadas y con condiciones de trabajo más estables y menos precarizadas. Y urge no sólo porque ello redundaría en beneficio de las personas, sino porque la tarea que tienen encomendada y su previsible evolución futura, cada vez más tecnificada y exigente, así lo requieren.

En estos años también se han modificado notablemente las plantillas de personal docente e investigador (PDI). El cambio más significativo ha sido, sin duda, la incorporación de la tarea investigadora a la actividad cotidiana del profesorado universitario, que es el agente principal del *boom* de la investigación en España.

Sin embargo, todavía queda trecho por recorrer. El curso 2008-09, el 62,9% del PDI de las universidades públicas contaba con el título de doctor (42,7%, en el caso de las privadas; Ministerio de Educación, 2010), aunque debe tenerse en cuenta que el conjunto del PDI incluye el personal investigador en formación que está llevando a cabo estudios de doctorado, que hoy alcanza casi el 10% de la plantilla. En este sentido, resulta más preocupante que, a fecha de diciembre de 2008, el 35,77% del profesorado funcionario no había obtenido nunca una evaluación positiva de su actividad investigadora (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora 2009).

¹³ Datos del curso 2007-08 (Ministerio de Educación, 2009).

Aun con estas insuficiencias, el cambio ha sido, está siendo y será en el futuro muy notable puesto que, desde 2002, el acceso a las plazas de profesorado requiere el título de doctor y una evaluación externa que garantiza la experiencia investigadora de las personas candidatas.

Otro elemento novedoso ha sido la aparición en la universidad de figuras dedicadas íntegramente a la investigación, sin obligaciones docentes. El curso 2007-08 formaban este colectivo 2.486 personas (el 2,28% de la plantilla de PDI). Su vinculación con la universidad es prácticamente siempre temporal, en relación con convocatorias europeas, estatales o autonómicas.

Más allá de estos cambios vinculados a la actividad investigadora, se constata una progresiva disminución del porcentaje de profesorado funcionario en la plantilla de las universidades públicas. Tanto es así, que la legislación universitaria ha ido incorporando este cambio de forma sucesiva. Así, la Ley de Reforma Universitaria (LRU, vigente de 1984 a 2001) exigía que al menos el 80% del PDI fuera funcionario (70% en el caso de las universidades politécnicas), la Ley Orgánica de Universidades (LOU, vigente de 2002 a 2006) redujo este porcentaje al 51% y la Ley Orgánica de Modificación de la LOU (LOMLOU, vigente desde 2007) lo ha reducido mucho más, al plantear el cómputo en términos de dedicación y no en número de personas.

Aun así, muchas universidades se encuentran ya fuera de la ley en este aspecto. Un reciente informe del Ministerio de Educación indica que «en los últimos años en las universidades públicas el PDI funcionario se está reduciendo y está aumentando el PDI contratado, hasta alcanzar en el curso 2007-08 el PDI funcionario el 53,1% y el contratado el 46,9%» (Ministerio de Educación, 2009). Téngase en cuenta que, con alguna escasa excepción, el profesorado contratado tiene categoría y retribuciones inferiores a las del profesorado funcionario.

Es más, el grueso del profesorado contratado es temporal. Concretamente, el curso 2008-09, sólo el 61,6% del PDI era permanente (Ministerio de Educación, 2010). Asimismo, tal como indica un informe ministerial, «se observa un paulatino aumento de la edad promedio de acceso a los cuerpos de Catedráticos de Universidad y de Titulares de Universidad, que estimamos en cinco años por década.»¹⁴

Finalmente, la dedicación a tiempo completo sigue siendo la mayoritaria entre el profesorado, pero su peso está disminuyendo año tras año. El curso 2007-08, el 71,2% del PDI de las universidades públicas tenía jornada laboral de tiempo completo (47%

¹⁴⁾ Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (2009); el informe se refiere al período 1985-2008.

en las universidades privadas), un año más tarde, el PDI a tiempo completo representaba el 69,3%¹⁵.

Nos encontramos, pues, en una situación contradictoria: por un lado aumentan las necesidades docentes y de investigación y, por otro, las plantillas de PDI se están precarizando en cuanto a categorías, dedicación y estabilidad. Es, pues, el momento de reflexionar y replantear la tendencia actual.

Para consolidar los buenos proyectos de investigación, dándoles continuidad y perspectiva de futuro, hay que reducir el altísimo índice de temporalidad de los contratos asociados a la investigación.

Para seguir mejorando la calidad de la docencia, hay que diseñar unas plantillas de profesorado que tengan en cuenta las particularidades de cada tipo de actividad docente (no requiere las mismas habilidades ni los mismos conocimientos dar una clase magistral que dirigir un taller de estudio) y apostar por la estabilidad.

La docencia universitaria no es calificable de tal si no va de la mano de la investigación. En este sentido, es imprescindible apostar por plantillas que mayoritariamente estén compuestas por personal con dedicación a tiempo completo, y limitar la dedicación a tiempo parcial a la contratación de profesionales que aporten a la universidad -muy particularmente, a la actividad docente- su conocimiento práctico de la materia específica de que se trate.

Cabe plantearse también la conveniencia de la (por ahora, relativamente tímida) apuesta por crear figuras de personal exclusivamente dedicado a la investigación. No está claro que la coexistencia de estas dos vías paralelas (profesorado con actividad docente e investigadora y personal investigador únicamente dedicado a la investigación) tenga sentido. No nos referimos, simplemente, a la obvia problemática derivada de la convivencia en los departamentos universitarios de personas con obligaciones distintas y derechos similares, sino al sentido final de estas diferencias. La universidad no es un centro puramente investigador, y la separación en ella de las funciones docente e investigadora puede llevar a una compartimentación absurda. Es más: la gran potencialidad de la investigación universitaria radica, precisamente, en la interacción entre investigación y docencia, entre investigadores y estudiantes, que tiene lugar especialmente en los últimos cursos universitarios, en el doctorado, en los seminarios...

En este sentido, creemos que una solución mucho mejor que la de la creación de figuras diferenciadas sería la de promover que el profesorado universitario pueda

¹⁵ Para el curso 2007-08, Ministerio de Educación (2009); para el curso 2008-09, Ministerio de Educación (2010).

adoptar perfiles distintos, más inclinados hacia la docencia o más hacia la investigación, de acuerdo con sus capacidades y con las circunstancias de cada momento. Se trata, pues, de no esclerotizar las funciones del profesorado, y que su trabajo pueda evolucionar a lo largo de su carrera académica: que puedan dedicarse intensamente a la docencia cuando se implanta un nuevo plan de estudios, y más a la investigación cuando se pone en marcha un nuevo proyecto o grupo de investigación. Y que, en todo caso, ambas actividades, docencia e investigación, no dejen nunca de interactuar y alimentarse mutuamente.

El gobierno de las universidades públicas¹⁶

Buen número de trabajos científicos muestran que no existe una relación directa entre la forma de gobierno de una universidad y su calidad académica y científica (véanse, por ejemplo, Aghion et ál (2008) y Shattock (2003)). De hecho, y contra lo que a veces se dice, las universidades más prestigiosas se rigen con modelos de gobierno bien dispares. Y universidades con idénticos modelos de gobierno tienen prestigio y calidad muy distintos.

Sin embargo, no hay duda de que esta es una cuestión de importancia capital, ya que condiciona la orientación de la actividad universitaria. Una universidad gobernada por un patronato formado por empresarios, por ejemplo, no tendría los mismos objetivos que una universidad gobernada por un consejo formado por personalidades del mundo científico, académico y cultural, por poner otro ejemplo claramente diferenciado. Es sin duda por ello que, en esta época de replanteamiento de la actividad docente y también investigadora de la universidad, el tema de la forma de gobierno se plantea una y otra vez.

Dos son las críticas que más frecuentemente se formulan contra el sistema actual de gobierno de las universidades públicas y del sistema universitario en su conjunto: que tiene carácter asambleario y que adolece de lentitud en la toma de decisiones. A continuación, se suele proponer como remedio contra estos males un gobierno basado en una especie de consejo de administración nombrado externamente y con una estructura de mando jerárquica, en la que el rector, designado por el consejo -y

¹⁶⁾ Las tesis que se exponen en este apartado se desarrollan más ampliamente en Corominas, Fillet, Ras y Sacristán (2010).

que podría ser o no miembro de la propia comunidad universitaria- nombraría a los decanos y directores, y en la que rector y consejo tendrían amplia autonomía para actuar, con una rendición de cuentas posterior de la que no se especifica ante quién se realizaría ni qué consecuencias tendría.

A nuestro entender, ambas críticas son infundadas y no reflejan los verdaderos problemas del sistema actual de gobierno, por lo cual no configuran un diagnóstico adecuado como punto de partida para una posible reforma del sistema actual.

Los órganos colegiados de las universidades (análogos, por cierto, a los existentes en otras instituciones, como fundaciones, empresas o asociaciones) no son asamblearios: están formados, tal como fija la ley, por un número determinado de miembros, elegidos en representación de los distintos colectivos y categorías, tienen competencias claramente delimitadas y toman sus decisiones de acuerdo con reglamentos que han superado el control de legalidad jurídica. Por otro lado, las decisiones se toman, como en cualquier organización, con más o menos lentitud según la dificultad del tema de que se trate y también, como es natural, de la universidad y del órgano de gobierno que corresponda.

Solo hay que tener presente cómo han cambiado las universidades desde que se rigen con el sistema actual (esencialmente, desde 1984) para comprender que su forma de gobierno no ha sido obstáculo para una transformación como la que hemos descrito más arriba y que, posiblemente, sobrepasa a la de cualquier otra institución pública o privada.

Nuestro sistema universitario tiene, desde luego, muchos problemas. Pero el sistema de gobierno no es el responsable o no es el único responsable de todos ellos. Por ejemplo, no cabe imputar -al menos, no íntegramente- al sistema de gobierno la alta tasa de abandono de los estudios.

En cambio, el sistema de gobierno actual es responsable de o coadyuvante a algunos de los problemas de la universidad española, entre los cuales figuran una planificación deficiente del sistema en su conjunto (titulaciones duplicadas, proliferación de centros), una presencia excesiva de intereses corporativos en algunas decisiones (planes de estudios, distribución del personal) y una gestión presupuestaria y de los recursos excesivamente laxa e ineficiente (en buena parte por dejadez de los consejos sociales en el ejercicio de sus funciones decisorias y de control).

El gobierno de las empresas privadas presenta variantes significativas y algunas empresas funcionan muy bien y otras muy mal e incluso desaparecen. Además, las universidades no son empresas privadas y sus objetivos son muy otros. Es obligado preguntarse, pues, por qué se resolverían los problemas mencionados si las universidades se gobernarán como una empresa privada.

Para resolver las deficiencias que hemos descrito, hay que trabajar en dos líneas muy diferentes de la que acabamos de mencionar. La primera consiste en diferenciar de forma clara la frontera entre las decisiones que corresponden a la administración educativa y las que corresponden a cada universidad y, dentro de esta, las que corresponden a la comunidad universitaria (personal docente e investigador, personal de administración y servicios y estudiantado, aunque en medidas y aspectos diferentes) y las que corresponden a los consejos sociales, que es necesario reformar sustancialmente para que sean más representativos del conjunto de la sociedad y de la variedad de su tejido, superando el predominio actual de la presencia y la cultura empresariales.

Así, deben corresponder a la administración educativa las funciones de planificación a medio y largo plazo, la financiación, la garantía de la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad o la del interés público en la investigación. En el otro extremo, corresponden a la comunidad universitaria las decisiones de carácter académico (materias, organización y metodologías docentes, orientación y organización de la investigación...). Finalmente, el consejo social de cada universidad debe responsabilizarse de la gestión económica y los aspectos laborales, incluyendo la negociación con los órganos sindicales de las condiciones de trabajo específicas.

En otras palabras, hay que separar los aspectos globales del sistema de los específicos de cada universidad y, dentro de esta, y de forma muy clara, los aspectos académicos de los relativos a la gestión, que deberían estar en manos de profesionales independientes de las autoridades académicas. En particular, y por poner sólo un ejemplo, los gerentes, que actualmente son cargos de confianza nombrados por los rectores con una mayor o menor intervención de los consejos sociales, deberían acceder por las vías ordinarias de vinculación a la función pública y ocupar su puesto de forma estable para así ser independientes en el ejercicio de sus funciones profesionales.

La otra línea fundamental para el diseño de un sistema de gobierno mejor es la participación y la corresponsabilización de toda la comunidad universitaria en las decisiones que le incumben. La universidad, como ha sido analizado ampliamente, es una *organización de profesionales*¹⁷ y, como tal, su éxito depende esencialmente de las capacidades y las actitudes de las personas que la integran. Su gobierno interno, pues, debe basarse en el convencimiento y la corresponsabilización, que se encuentran en el extremo opuesto del mando jerárquico. Esta es la clave para entender cómo es

⁽¹⁷⁾ En el sentido de Mintzberg (1984).

posible que las universidades españolas hayan progresado como lo han hecho contando con los comparativamente escasos recursos puestos a su disposición.

Es contradictorio pedir al profesorado que innove en metodología docente y en investigación y, al mismo tiempo, impedir que participe en las decisiones que afectan a la docencia y la investigación en cuestión. Es igualmente contradictorio creer que las universidades deben apostar por una plantilla de personal técnico, de administración y de servicios altamente cualificada y, al mismo tiempo, pretender que este personal no intervenga en las decisiones técnicas sobre la labor que lleva a cabo. Finalmente, ¿cómo se puede combinar la idea de poner al estudiante en el centro de su aprendizaje, dándole autonomía y protagonismo y, al tiempo, sostener que se le debe excluir de toda decisión académica que afecte a sus estudios?

Conclusiones

Las reflexiones contenidas en este trabajo implican que las universidades públicas deberían orientar su actuación de acuerdo, entre otras, con las líneas siguientes:

- Seguir ampliando el acceso a los estudios universitarios y combinarlo con el impulso a líneas de formación avanzadas.
- Evitar la degradación de la docencia a que conduciría el menosprecio de los contenidos y la sobrevaloración de las competencias transversales.
- Fomentar el carácter cooperativo de la investigación universitaria y garantizar la continuidad de la investigación básica en la universidad.
- Mantener el predominio de la financiación pública del sistema y ampliar su cuantía.
- Incrementar la cualificación profesional y la estabilidad del personal de administración y servicios.
- Invertir el proceso de precarización del personal docente e investigador y tener en cuenta la diversidad de sus funciones.
- Abordar una mejora del sistema de gobierno universitario mediante un diagnóstico de sus actuales puntos fuertes y débiles y una clasificación de las decisiones involucradas, en función de sus implicaciones académicas,

laborales, administrativas, territoriales o en el gasto público, que permita atribuirles en cada caso al órgano más adecuado, interno o externo a la universidad.

Del rumbo que sigan las universidades públicas en el futuro inmediato depende que la universidad pública se integre en el mercado o siga siendo un elemento básico del estado del bienestar y siga contribuyendo a la igualdad de oportunidades, al progreso cultural, social y económico de la sociedad española.

Referencias bibliográficas

- AGHION, P., DEWATRIPONT, M., HOXBY, C., MAS-COLELL, A. Y SAPIR, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*. Bruselas: Bruegel.
- BERNARDI, F. Y REQUENA, M. (2007). Expansión del sistema educativo y reducción de la desigualdad de oportunidades en España. *Panorama Social*, 6, 74-91.
- BOK, D. (2003). *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press.
- BOULTON, G. Y LUCAS, C. (2008). *What are the universities for?* Amsterdam: League for European Research Universities.
- BRICALL, J. M. et ál. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
- COROMINAS, A., FILLET, S., RAS, A. Y SACRISTÁN, V. (2010). Sobre el gobierno de las universidades públicas. En A. COROMINAS Y V. SACRISTÁN (Coords.), *Construir el futuro de la universidad pública* (pp. 137-157). Barcelona: Icaria Editorial.
- HILL, D. Y KUMAR, R., (Eds.) (2009) *Global neoliberalism and education an its consequences*. Nueva York: Routledge.
- IGLESIAS DE USSEL, J., DE MIGUEL, J. M. Y TRINIDAD, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- KING, R. (2009). *Governing universities globally*. Cheltenham: Edward Elgar.
- LLANES, D. (2010). Estructura académica de una nueva universidad pública. Materiales para una discusión. En A. Corominas y V. Sacristán (Coords.), *Construir el futuro de la universidad pública* (pp. 123-135). Barcelona: Icaria Editorial.
- MINTZBERG, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- SALLABURU, P. (2007). *La Universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- SHATTOCK, M. (2003). *Managing successful universities*. Nueva York: SRHE & Open University Press, McGraw-Hill Education.
- ROMERO, F y BRACHO, L. (2010). La universidad frente al sistema actual de transferencia de tecnología. En A. COROMINAS Y V. SACRISTÁN (Coords.), *Construir el futuro de la universidad pública* (pp. 65-76). Barcelona: Icaria Editorial.
- VENCE DEZA, X. (2010). La investigación universitaria frente al corsé de las patentes, la mercantilización del conocimiento y la empresa privada. En A. COROMINAS Y V. SACRISTÁN (Coords.), *Construir el futuro de la universidad pública* (pp. 77-100). Barcelona: Icaria Editorial.
- WISSEMA, J. G. (2009). *Towards the Third Generation University. Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edward Elgar.

Fuentes electrónicas

- CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007). *Una universidad al servicio de la sociedad*. Recuperado el 24 de septiembre de 2010, de: <http://www.circulodeempresarios.org/publicaciones/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad/>
- COMISIÓN NACIONAL EVALUADORA DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA (2009). *Informe sobre los resultados de las evaluaciones de la CNEAI, la situación en 2009*. Recuperado el 24 de septiembre de 2009, de: <http://www.educacion.es/horizontales/ministerio/organismos/cneai/memorias-informes.html>
- EUROSTAT. Recuperado el 24 de septiembre de 2010, de: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Estadística de personal al servicio de las universidades, curso 2008-09*. Recuperado el 24 de septiembre de 2010, de: <http://www.mepsyd.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/personal-universitario.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Datos y cifras del sistema universitario - curso 2009/2010*. Recuperado el 24 de septiembre de 2010, de:

<http://www.mepsyd.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-generales.html>

UNIVERSIA (2007). *Ranking iberoamericano de instituciones de investigación*. Recuperado el: 24 de septiembre de 2010, de: <http://investigacion.universia.es/isi/isi.html>

Dirección de contacto: Albert Corominas Subias. Departamento de Organización de Empresas. Instituto de Organización y Control de Sistemas Industriales. Av. Diagonal 647, planta 11. 08028 Barcelona. E-mail: albert.corominas@upc.edu

Nuevos enfoques para la gestión estratégica de la I+D e innovación en las universidades

New approaches for the strategic management of R&D and innovation in universities

Gonzalo León Serrano

Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

Resumen

El desafío de la globalización y la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad en un momento de dificultades económicas están impulsando a las universidades a redefinir sus estrategias institucionales. La creación conjunta de estrategias de educación, investigación e innovación en las universidades públicas en el marco del triángulo del conocimiento está sometida a limitaciones derivadas de la fragmentación de su gobernanza interna y a una excesiva homogeneización de sus objetivos, instrumentos y procedimientos de evaluación y priorización. Desgraciadamente, la diversificación de las universidades no está siendo impulsada por las propias administraciones públicas; la consecuencia es un limitado apoyo en la definición de estrategias institucionales.

El presente artículo describe el contexto deseable para que las universidades puedan definir una estrategia integrada en el marco de confluencia del EEES y del EEI y el proceso de modernización de las universidades europeas emprendido por la UE. En este contexto, tanto las políticas de contratación de investigadores, como las de infraestructuras o alianzas estables con otras entidades en las áreas prioritarias que se determinen, deben integrarse junto a las normativas específicas que sean necesarias. Para ello, es necesario establecer una estructura de gobernanza diferente que ayude a modificar la asignación de recursos combinando las acciones abajo-arriba a iniciativa de los profesores con otras arriba-abajo impulsadas desde la Universidad.

Finalmente, se presenta la estrategia institucional puesta en marcha por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) para redefinir sus prioridades en algunas áreas profundizando en sus especiales características. El caso de la Tecnología Biomédica se expone para explicar las consecuencias sobre la estructura, recursos humanos y gobernanza. Expresamente, se describe la forma en la que el desarrollo del Parque Científico y Tecnológico y los Campus de Excelencia sirven a este propósito en el marco de la Iniciativa institucional BioTech-UPM.

Palabras clave: triángulo del conocimiento, Espacio Europeo de Investigación, Espacio Europeo de Educación Superior, internacionalización, estrategia institucional integrada, Campus de Excelencia, iniciativas científico-tecnológicas, parques científicos y tecnológicos.

Abstract

The challenges imposed by the globalization of the economy and the need to respond to societal demands in economic crisis are pushing public universities to redefine their institutional strategies. The joint definition of education, research and innovation strategies in the framework of the «knowledge triangle» is constrained by the fragmentation of internal governance schemes and the excessive homogenization of objectives, instruments and evaluation procedures. Unfortunately, the diversity of Universities is not being well supported by public administrations; its consequence is a limited support in the definition of institutional strategies.

The article describes the desirable context to define an integrated strategy in the framework of ERA and EHEA and the modernization process of European Universities promoted by the EU. Within this context, policies for attracting researchers, infrastructures, or alliances with other entities should be integrated and supported through the specific internal rules and procedures which are necessary. To do that, it is necessary a different governance structure to allocate resources by combining bottom-up actions defined by individual faculty members and top-down actions promoted by the University.

Finally, the case of the Technical University of Madrid (UPM) is presented. The institutional strategies to redefine its priorities in some areas like Biomedical Technology are described to explain the consequences on the structure, human resources and governance. Explicitly, the role played by the Scientific and Technological Park and the Program of Campus of Excellence in the framework of the BioTech-UPM Initiative is presented.

Keywords: knowledge triangle, European Research Area, European Higher Education Area, internationalization, integrated institutional strategy, Campus of Excellence, scientific and technological initiatives, science and technology parks.

Misión y visión de las universidades

Las universidades¹ en el mundo occidental son entidades que, desde la Edad Media hasta el presente, han asumido un papel social ligado a la educación superior, entendiendo que este papel constituye su función básica, reconocida y financiada por la sociedad a la que pertenecen.

En base a esta misión aceptada mutuamente, las estrategias institucionales de las universidades, entendidas como *la determinación de su visión y misión y la puesta en marcha de programas, medidas y actuaciones para llevarlas a cabo de la manera más eficiente posible*, se han ido generando y consolidando progresivamente. En su desarrollo, todas las universidades públicas disponen de sofisticados procedimientos relativos a la toma de decisión sobre las titulaciones a impartir, a la determinación de sus contenidos, o a la configuración de sus plantillas docentes en función de estos con el fin de asegurar la calidad de la formación impartida (de forma más vaga a la supuesta necesidad de la misma) en ejercicio de su autonomía pero en estrecha interacción con las administraciones públicas implicadas.

En el marco descrito, la comunidad universitaria en su conjunto a través de sus diferentes órganos participa en la definición de la estrategia docente como un elemento básico de la gobernanza universitaria. Por ello se entienden aspectos como la decisión sobre los mapas de titulaciones que constituirán la oferta formativa, la elaboración de los correspondientes planes de estudios, las estrategias de reclutamiento del profesorado y, en menor medida, la determinación de los modelos educativos a emplear y los procedimientos de evaluación de la calidad de la formación impartida.

La universidad no es, sin embargo, solo una entidad formadora de futuros profesionales. Durante las últimas décadas todos los gobiernos de los países desarrollados han pretendido otorgar también a las universidades un papel decisivo en el proceso de modernización de su sistema económico y, en los últimos años, de transformación hacia una economía basada en el conocimiento. Así lo ha reconocido desde 2003 la Comisión Europea (COM, 2003) y el Consejo de la Unión Europea (EU) al indicar que las universidades europeas se posicionen «en la primera línea del esfuerzo europeo para crear una sociedad y economía basada en el conocimiento y mejorar su competitividad» (Consejo Europeo, 2007).

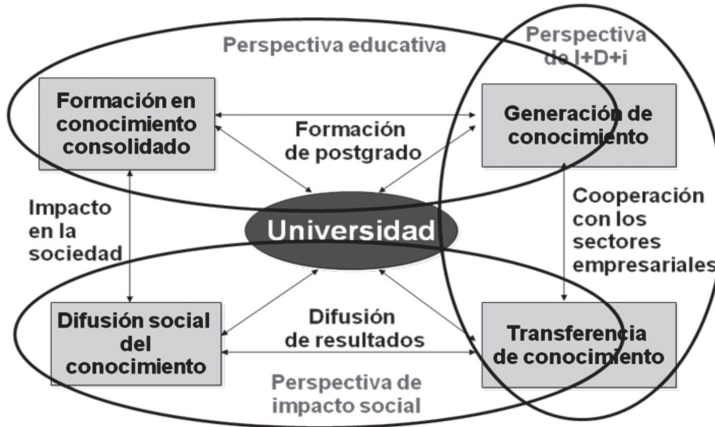
⁽¹⁾ Este artículo se circunscribirá a las universidades públicas, fundamentalmente en los aspectos ligados a la gobernanza, aunque algunas de sus conclusiones pueden extenderse a universidades privadas.

La comunicación de la Comisión Europea *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation* (COM, 2006) ya enfatizaba la dimensión económica de la investigación en las universidades en términos de beneficios sociales. Más específicamente, indicaba: «Las universidades deberían ser financiadas más por lo que hacen que por lo que son, focalizando la financiación en resultados más que en datos de entrada. [...] La financiación competitiva debería basarse en sistemas de evaluación institucional y en indicadores de prestaciones diversificados con objetivos claramente definidos basados en análisis comparativos internacionales».

Ello se ha concretado en un papel primordial otorgado a la Universidad (Akrich et ál., 2007) en el denominado «triángulo del conocimiento» en el que la educación superior, la investigación y la innovación, abordadas de forma conjunta en las comúnmente denominadas políticas basadas en el conocimiento (*knowledge based policies*), se desarrollan y complementan mutuamente con el fin de lograr una mayor competitividad de la sociedad en su conjunto. No siempre se consigue que las administraciones públicas (AAPP) aborden el diseño de sus políticas en los tres ámbitos indicados desde un punto de vista integrado, evitando la fragmentación de objetivos, programas y actuaciones a la que conduce la distribución competencial y de responsabilidades. Igualmente, los principales actores implicados, a saber, universidades y organismos públicos de investigación (OPIs en España), empresas y gobiernos (tanto nacionales como regionales), no suelen tampoco tener objetivos estratégicos alineados que faciliten su cooperación y complementariedad.

Desde un punto de vista conceptual, la misión de la universidad es claramente multifacética (véase Figura D), combinando su función docente en la formación de profesionales en conocimiento consolidado a través de su oferta educativa con la generación de nuevo conocimiento ligada a su actividad investigadora (y también a la actividad docente de tercer ciclo, fundamentalmente en doctorado), y con la transferencia del conocimiento adquirido en estrecha cooperación con los sectores empresariales y con las propias administraciones. Una cuarta función de divulgación de ese conocimiento hacia la sociedad tiene aún un menor peso relativo, tanto a nivel de actividad y reconocimiento personal, como institucional. Con ello, las propias universidades han ido transformando la visión de su papel en la sociedad, y esta el reconocimiento del papel que sus universidades deben jugar motivando su actuación en un contexto mucho más complejo que el inicial.

FIGURA I. Perspectiva multifacética de la universidad



Fuente: elaboración propia.

Este proceso no se ha visto acompañado, sin embargo, por una estrategia institucional integrada, ni los modelos de gobernanza universitaria del sistema público lo han facilitado (Boer y Jongbloed, 2009). Se requiere un cambio profundo en la determinación de estrategias en todos los ejes. Como ejemplo, no es posible abordar la reforma del tercer ciclo sin disponer de una estrategia docente-investigadora integrada en estrecha sintonía con los sectores productivos. Tampoco es posible establecer una estrategia de innovación sin que se aborde simultáneamente el tipo de investigación que se realice y las posibilidades de transferencia de conocimiento.

Existe, además, un componente transversal a todas las actuaciones ligado a una concepción global del papel de la universidad. Los tres procesos implicados en el triángulo del conocimiento -investigación, innovación y educación- se han internacionalizado intensamente en las últimas dos décadas, y la mejora de la competitividad internacional a la que se ha hecho referencia obligará a adoptar una visión global (internacionalizada) de los tres ejes (Charlon y Arletazz, 2008; Kelo, 2008). Ello fomentará cada vez más la interacción entre las políticas académicas, industriales y gubernamentales hacia una colaboración inter-universitaria (Clark, 2010) como demuestran las actuaciones en campus de excelencia en diversos países europeos.

En respuesta a este desafío, los gobiernos de los países desarrollados han adaptado progresivamente sus políticas e instrumentos de I+D+i y de educación superior a este

nuevo escenario, ya sea promoviendo la cooperación y coordinación entre diferentes entidades o mediante políticas que favorezcan la creación de asociaciones estables público-privadas o público-públicas abiertas a entidades de diversos países como sucede en la Unión Europea (SFIC, 2010).

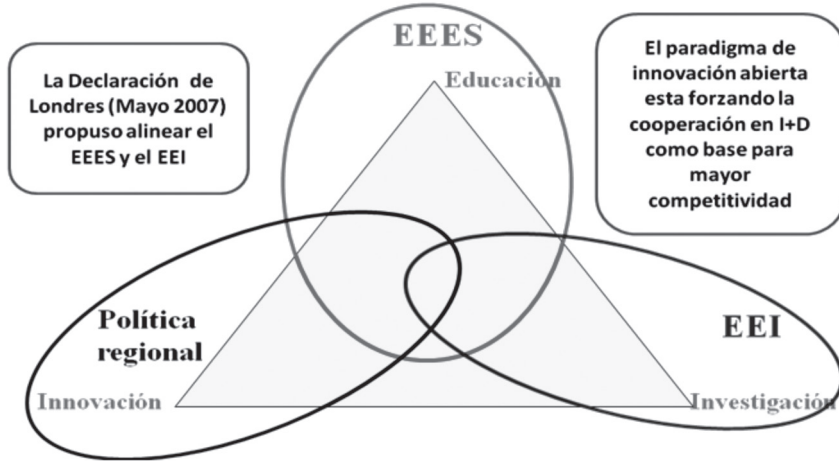
Es evidente, entonces, que la propia gobernanza de las universidades, muy enfocada hacia la función formativa a pesar de que su valoración externa se hace básicamente desde indicadores de investigación, debe replantearse para poder abordar una multifunción mucho más compleja como la que se ha indicado. La pregunta básica es si, en este contexto, las universidades quieren (tienen la voluntad política suficiente para desarrollarla), pueden (disponen de los medios legales, económicos y la autonomía institucional suficiente para ello) y saben (han acumulado la experiencia y los instrumentos adecuados para hacerlo eficaz y eficientemente) desarrollar una gestión estratégica integrada para que, en el contexto del triángulo del conocimiento y en un enfoque multifuncional como el indicado, esta sea exitosa.

La estrategia de las universidades en el contexto de la UE

La Unión Europea (UE) está convencida de la necesidad de actuar en el contexto del triángulo del conocimiento con una doble actuación simultánea en el tiempo: la creación del denominado Espacio Europeo de Investigación (EEI), recientemente relanzado, (COM, 2007) y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ambas iniciativas, aunque comenzaron de manera aislada, se superponen en sus objetivos y, sobre todo, en sus consecuencias para la institución universitaria.

La Figura II representa la relación de estas dos iniciativas europeas en el contexto del triángulo del conocimiento anteriormente presentado. Desde la Declaración de Londres de los ministros de Educación en 2007, existe el objetivo político de relacionar estrechamente el EEI y el EEES alineando sus objetivos alrededor del tercer ciclo y estimulando a las universidades a proseguir los esfuerzos para incrementar su competitividad internacional.

FIGURA II. El EEI y el EEES en el triángulo del conocimiento



Fuente: elaboración propia.

Más difusa es la actuación de la UE desde el ámbito de la innovación que, salvo actuaciones de financiación puntuales como el programa CIP (*Competitiveness and Innovation Programme*), algunas actuaciones financiadas desde el programa Capacidades del actual VII PM, o las que determinan las prioridades de política regional cofinanciadas con fondos estructurales junto a los estados miembros, no ha tomado forma hasta muy recientemente con la iniciativa de «Innovative Europe», aún por desarrollarse plenamente (Consejo, 2010).

También la UE está prestando una creciente atención a los programas de movilidad de recursos humanos, desde aquellos orientados a estudiantes para apoyar su formación en el EEES (p.ej. ERASMUS o TEMPUS) a aquellos otros orientados a investigadores (p.ej. MARIE CURIE del VII PM) y, sobre todo, en los objetivos ligados a la puesta en marcha del tercer ciclo en el contexto del EEES con un énfasis reciente en la creación de las escuelas de doctorado europeas. Este camino alienta las reformas emprendidas en España por el Ministerio de Educación en el marco de la reforma de las universidades en el horizonte 2015.

Muchos de los elementos contenidos o puestos en marcha en el EEI no pueden quedarse reducidos al ámbito de la UE. La movilidad internacional de estudiantes, investigadores y profesores, y la cooperación con otras entidades en actividades de I+D+i se complementará con la presencia física de universidades europeas en otros países. Lo

que algunas universidades europeas están comenzando a crear en el seno de la UE, o fuera de ella, como en China o India, con la creación de laboratorios conjuntos (Jonkers y Cruz-Castro, 2010) tendrá consecuencias en la política universitaria europea.

La UE es consciente de que tampoco es posible mimetizar los mismos objetivos para todas las universidades europeas. El apoyo en la búsqueda de la excelencia basada en la diversidad mediante el establecimiento de prioridades estratégicas adaptadas a las características y al papel social de cada universidad en base a sus propias capacidades constituye hoy día un objetivo asumido progresivamente por ellas mismas y por las administraciones públicas de las que dependen. Por otro lado, el reconocimiento de las muy diferentes condiciones legales y administrativas en los estados miembros impide una simple extrapolación de modelos de gobernanza de un país a otro. Cada universidad europea deberá realizar su propio ejercicio de análisis y elaborar a partir de él la estrategia más conveniente. Para ello, necesita un marco legal que respete y prime esa diversidad.

Como ejemplo de ello, el reconocimiento de la diversidad en la actividad investigadora ha llevado a la Comisión Europea (DG de Educación y Cultura) a financiar un proyecto piloto (*European Multidimensional University Ranking System*) para identificar múltiples excelencias (en formación, en innovación, en implicación con la comunidad o en empleabilidad), extendiendo el clásico enfoque orientado a valorar la investigación científica (generalmente mediante publicaciones científicas y su impacto) habitualmente empleado (UE, 2010).

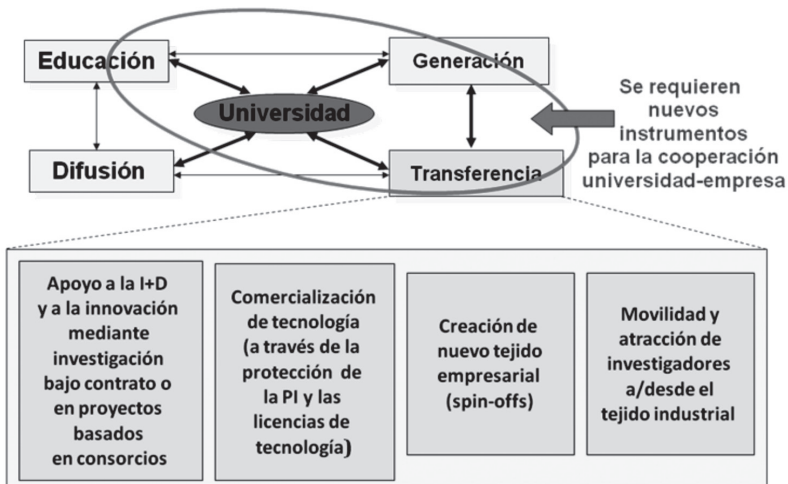
Es cierto que a esto se suma una cierta necesidad de «especialización formativa» aún no muy desarrollada, ya que la mayor parte de las universidades europeas suelen cubrir un rango muy amplio de titulaciones y tienden a mimetizar un modelo de universidad generalista. Son precisamente las universidades tecnológicas las que históricamente han focalizado su oferta en áreas de ingeniería, arquitectura o algunas titulaciones científicas, mientras que las generalistas han ido incorporando titulaciones de las universidades tecnológicas. Detrás de estos procesos de decisión se escondía el potencial atractivo para capturar estudiantes y la presión social de impartir titulaciones demandadas en un entorno local, pretendiendo fijar la población universitaria al territorio. Rara vez se asentaba en un análisis en profundidad de las capacidades desde la óptica multifuncional presentada anteriormente. Este proceso se ha exacerbado aún más con ofertas formativas de másteres oficiales generados bajo un proceso abajo-arriba que no siempre se ha asentado en prioridades institucionales o en análisis de coste-eficacia.

Asumiendo la «recomendación de la UE» de favorecer la diversidad, para una universidad tecnológica, el énfasis en el apoyo explícito a la transferencia y valorización

del conocimiento generado permite conectar de una manera eficaz la actividad de investigación (aplicada) con la formación avanzada (sobre todo de postgrado) en temas de interés para los sectores empresariales y para la propia administración. Además, permite desarrollar estrategias de apoyo a la comercialización de los resultados de la actividad investigadora en forma de productos, procesos y servicios avanzados estrechamente ligados a los procesos de innovación tecnológica en estrecha interacción con el sector empresarial.

Desde la perspectiva de la transferencia de conocimiento, las universidades han desarrollado en los últimos años un conjunto de instrumentos tal y como se refleja en la Figura III.

FIGURA III. Transferencia de conocimiento desde las universidades



Fuente: elaboración propia.

Se debe destacar que los cuatro elementos representados en la Figura III han sido objeto de atención preferente por parte de las AAPP a través de programas de ayuda o modificaciones legislativas tendentes a estructurar de forma más integrada los sistemas nacionales de ciencia y tecnología. En respuesta a ello, los esfuerzos institucionales que muchas universidades están haciendo para mejorar su participación en proyectos de I+D asociados con el sector empresarial reflejan un cambio institucional de prioridades que se nos antoja irreversible.

De hecho, ya es habitual encontrar en el discurso institucional de las universidades españolas (menos aún en la composición de sus presupuestos con una estructura lastrada todavía por una visión predominantemente docente) referencias a actuaciones ligadas a mejorar sus prestaciones desde la perspectiva de la innovación, favoreciendo que sus esfuerzos en I+D impacten en la sociedad. En muchos casos, sin embargo, los resultados son aún escasos y rara vez estas estructuras gozan de los recursos y de la estabilidad necesarios para promover un cambio de mentalidad en el conjunto de la universidad centrada en la actividad docente o de generación de nuevo conocimiento.

Con todo lo dicho hasta ahora no es extraño suponer que las universidades no disponen de una gestión estratégica integrada en los tres ejes. Es sintomático que, incluso, los temas de «valorización» del conocimiento o apoyo a la innovación sean tratados en España por unidades como las OTRIS (Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación) o por fundaciones con personal que, en gran medida, no forma parte de la relación de puestos de trabajo de personal funcionario, y que, en el fondo, revelan la dificultad de insertar plenamente esa función en el núcleo orgánico básico de la universidad.

Estrategia de internacionalización de las universidades

Otro elemento estratégico de primer orden transversal a las funciones de la Universidad es la estrategia de internacionalización. Su fundamento estriba en el reconocimiento de que la complejidad actual en los procesos de generación de conocimiento científico y tecnológico lleva a que ninguna entidad pública o privada posea hoy día todo el conocimiento que requiere para desarrollar nuevos productos, procesos o servicios avanzados. Requiere cooperar con los mejores socios posibles radicados en cualquier lugar del mundo. El proceso de acceso, generación y compartición de conocimiento se ha convertido en una actividad global y en un factor clave en todos los sectores de alta tecnología.

Esta situación es aún más evidente en un momento en el que a la rápida obsolescencia tecnológica se une la necesidad de incorporar continuamente nuevo conocimiento científico en el proceso de innovación en muchos sectores de alta tecnología; todo ello convierte la labor predictiva y de vigilancia tecnológica en una tarea compleja que no puede abordarse desde una perspectiva local. Ante este contexto tan dinámicamente cambiante, es necesario que todas las organizaciones, ya sean del sector público como del privado, sepan generar y compartir conocimiento con otros

potenciales «aliados» para acelerar la I+D y la innovación tecnológica. Esta es la base de la *innovación abierta* (Chesbrough, 2003) y ello requiere la creación de estructuras estables con el nivel de confianza y credibilidad mutua suficiente que superen el ámbito de cooperación individual para que sean efectivas.

Derivado implícitamente de la formulación anterior, dado que el acceso y la compartición de conocimiento se efectúan en un contexto internacional, no existe ya ni capacidad ni interés para acotar geográficamente el marco de actuación. Expresado de otra manera, todas las entidades ligadas al conocimiento se han convertido en entidades globales: en el acceso a sus fuentes de conocimiento, en el proceso de desarrollo, en la comercialización de sus productos y servicios, en la relación con sus competidores o suministradores, en la procedencia de sus profesionales y clientes, en el acceso a los recursos que requieren, y en su competencia y reconocimiento como entidad.

Aunque los ejes de actuación indicados afectan a todo tipo de entidades, son las universidades las que pueden verse más directamente afectadas. Esta situación no sólo afecta a los procesos de acceso al conocimiento existente, sino también, de una manera especial, al acceso al conocimiento potencial y futuro mediante la atracción de talento en sus profesores y estudiantes, y a la capacidad de retención de los mismos ofreciéndoles carreras profesionales atractivas abordando la realización de algunas de sus actividades con aliados en el contexto internacional. Si no lo hacen así, corren el riesgo de convertirse en entidades irrelevantes para el conjunto de la sociedad a la que pertenecen y perder la batalla por la competitividad internacional en la que están inmersas. De lo que se trata, por tanto, es de mejorar el posicionamiento internacional para asegurar su competitividad de forma sostenible en el tiempo.

Detrás de estos esfuerzos de la UE, se esconde el reconocimiento de la debilidad de las universidades europeas en su comparación internacional. La mayor parte de los indicadores empleados a nivel internacional para la comparación entre universidades se circunscriben a la perspectiva investigadora; incluso se limitan a un subconjunto de ella muy ligado a la investigación científica (básicamente publicaciones en revistas de alto impacto y premios internacionales). Los efectos que estos *rankings* tienen a nivel nacional o, incluso, dentro de la propia institución, son probablemente excesivos pero reflejan también una voluntad de la sociedad de conocer el nivel de sus instituciones universitarias comparadas con sus homólogas del resto del mundo y servir de base para la toma de decisiones. La consecuencia derivada es la de facilitar o no la atracción de talento desde el exterior (inicialmente investigadores y no profesores, dejando abierta la necesidad de conciliar dos carreras profesionales muy divergentes).

La Comunicación de la Comisión de mayo de 2006 mencionada anteriormente invitaba a reflexionar sobre sus limitaciones y a desarrollar todo su potencial acelerando el progreso en el proceso de modernización abordando reformas estructurales en profundidad al mismo tiempo que se ampliaban los criterios de medida de la calidad.

Especialización de la gestión estratégica de las universidades de ámbito tecnológico

Las universidades tecnológicas, aquellas en las que su oferta formativa se orienta hacia titulaciones de carácter técnico con una preponderancia en la formación de profesionales hacia la administración o sectores empresariales (ingenieros o arquitectos), presentan unas características especiales que se abordan seguidamente.

La formación de ingenieros y arquitectos innovadores conlleva el objetivo implícito de formar titulados que a lo largo de su carrera profesional sean capaces de resolver problemas, muchos aún no identificados, con tecnologías aún no desarrolladas y, muy posiblemente, en organizaciones que no existían en el período de su formación. Este es el reto de una universidad tecnológica. Para ello, es necesario imbuir en todos los alumnos una visión de su actividad profesional futura próxima a la de actuar como *agente de la innovación*: identificando nuevas soluciones tecnológicas y organizativas y fomentando que en su actividad profesional sean capaces de impulsar el uso de nuevos enfoques, métodos, materiales o herramientas que, aun asumiendo riesgos controlados, permitan un avance continuo en el ejercicio de su profesión.

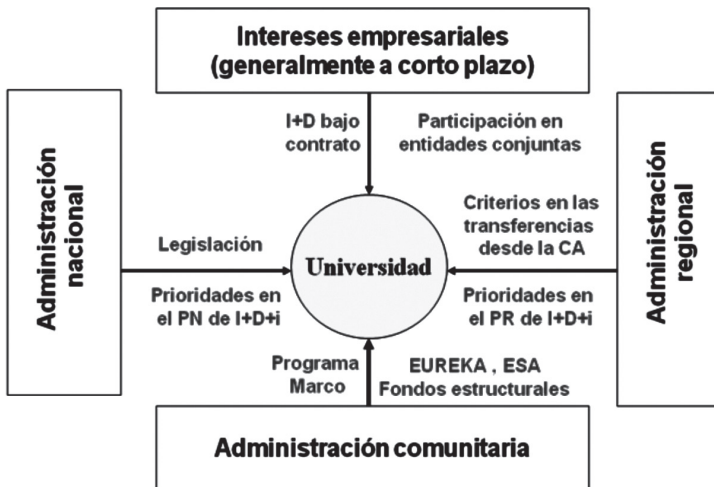
Una formación orientada en este sentido cumple, además, una labor relevante para la industria como principal destinataria de los egresados de este tipo de universidades. No será extraño, por tanto, encontrar en la actividad innovadora de su plantilla docente e investigadora (PDI) el objetivo implícito de trasladar su experiencia profesional innovadora y los medios materiales a la actividad docente, en una simbiosis en la que toda la actividad, investigación, innovación y formación resulten mutuamente favorecidas.

La forma en la que la definición de una estrategia integrada como la propuesta puede llevarse a cabo depende del contexto en el que se pueda desarrollar. Para el caso de una universidad tecnológica española, estas restricciones se representan esquemáticamente en la Figura IV. En ella se ha querido representar la influencia de los diferentes niveles de las administraciones públicas y del sector privado. El primer reto

a resolver es encontrar un equilibrio entre la presión externa de los cuatro grandes elementos representados (administración comunitaria, nacional o regional y el sector privado) y los intereses o voluntad institucional de actuar en un determinado sentido. La dinámica de confrontación estratégica interna-externa aludida puede desembocar, si es la interna la que prevalece, en una universidad aislada de su entorno; si, por el contrario, es la externa la que predomina, la universidad puede quedar sometida a intereses a corto plazo o a cambios en la priorización derivados de la voluntad política de las administraciones. Este equilibrio es un elemento fundamental de definición estratégica para el que la propia universidad debe diseñar modelos de gobernanza adecuados que la impulsen y protejan de los desequilibrios excesivos.

En algunas áreas tecnológicas y de ingeniería la evolución de la actividad formativa está siendo impulsada, a su vez, por una creciente y profunda relación con la actividad científica. Es una tendencia que comienza a denominarse *science-driven engineering* (ingeniería orientada para la ciencia) y que refuerza la necesidad de dotar a los estudios de ingeniería y a su actividad de I+D no solo de la base teórica (que siempre ha estado presente), sino también del conocimiento actualizado de la actividad científica en desarrollo para poder aprovechar el enorme potencial de los resultados científicos orientados a la resolución de problemas de una manera directa y en entornos multidisciplinares. Esta situación es parecida a la que aparece en la investigación traslacional en el campo de la Medicina.

FIGURA IV. Contexto para la definición de la estrategia universitaria



Fuente: elaboración propia.

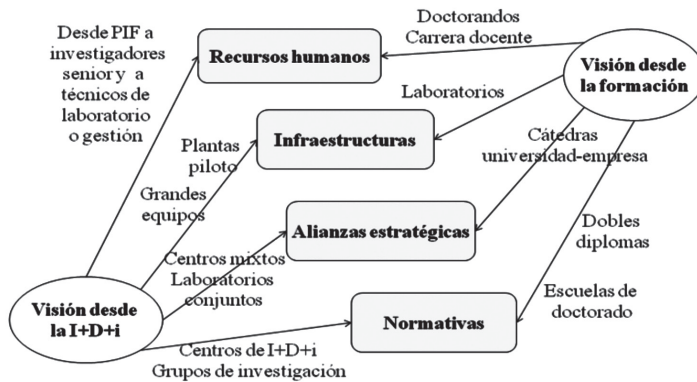
La consecuencia es la necesidad de disponer de personas capaces de actuar con una visión, a la vez que científica, estrechamente ligada a su aplicación y a los problemas que este proceso conlleva. La influencia que este hecho está teniendo en la formulación de los nuevos estudios de máster y doctorado es inmediata en el proceso de reconocimiento externo de los mismos.

Es obvio que en el caso de una universidad tecnológica la relación con el sector empresarial tiene una importancia decisiva. Esta interacción no sólo se refleja en la actividad de I+D en cooperación (tanto en programas nacionales como internacionales), o en la contratación de servicios de apoyo a la innovación, sino que debería reflejarse en políticas que fomenten la interacción estable en todas las funciones básicas de la misma, incluyendo la docente.

Este proceso se ve favorecido por la extensión de instrumentos como las cátedras universidad-empresa (implican acuerdos a largo plazo de la universidad con diversas empresas e instituciones) para colaborar en un determinado tema a través de cursos de formación avanzada, apoyo a la realización de proyectos fin de carrera o tesis doctorales en el ámbito de la cátedra, actividades de vigilancia tecnológica, premios y eventos, etc., ocupando un espacio propio en las universidades. Con todo ello se logra también que la actividad formativa se oriente a las necesidades empresariales. Menos comunes son aquellos instrumentos correspondientes a la compartición de infraestructuras, como instalaciones científicas o plantas piloto orientadas al uso industrial.

Con lo dicho hasta el momento, la Figura V indica algunos de los elementos necesarios para definir una estrategia universitaria integrada (sin pretender ser exhaustivos en los ejemplos indicados): RRHH, infraestructuras, alianzas y normativas específicas en las áreas que se determinen como prioritarias.

FIGURA V. Elementos básicos para una estrategia universitaria integrada en I+D



Fuente: elaboración propia.

La idea que subyace a esta visión es la necesidad de abordar simultáneamente todos los aspectos citados para que la estrategia pueda ser implementada de forma efectiva en un marco presupuestario plurianual realista. Como sugiere la Figura V, es necesario disponer de una visión global para que los cuatro grandes elementos mencionados contribuyan a la estrategia común y no actúen de forma separada o contradictoria.

Como ejemplo, la estrategia universitaria en relación con los recursos humanos está generando una dinámica de separación entre plantillas docentes e investigadoras con procesos de selección y estabilización diferenciados. Así, los mecanismos de contratación y estabilización posterior de contratados Ramón y Cajal o los de personal investigador en formación (PIF) no se imbrican directamente en los de profesores ayudantes o profesores contratados doctor. Será necesario concebir la evolución de ambas plantillas globalmente en función de las prioridades de investigación y de la oferta educativa. La consecuencia debería ser la inserción de responsabilidades docentes como parte del proceso de formación investigadora.

Esta transformación progresiva de la agenda institucional universitaria se complementa con el énfasis que adquiere la explotación de la propiedad intelectual e industrial o el reconocimiento y protección de su «saber-hacer» tecnológico mediante licencias o venta de derechos del conocimiento disponible, con el impulso a la creación de nuevo tejido empresarial una vez superadas las reticencias a esa actividad, o con la movilidad de investigadores hacia o desde el tejido industrial en relación o no con la realización de tesis doctorales o la participación en proyectos de I+D conjuntos. Insertar la visión de la innovación en la estrategia investigadora es posible, pero integrarla con la docente es más complicado y requiere una voluntad institucional sostenida en el tiempo.

Si bien este proceso afecta potencialmente a todas las universidades, es en aquellas con énfasis en la tecnología en las que adquiere una importancia decisiva para la formulación de sus políticas propias. La siguiente sección aborda expresamente la estrategia seguida por la Universidad Politécnica de Madrid y la experiencia resultante de ello.

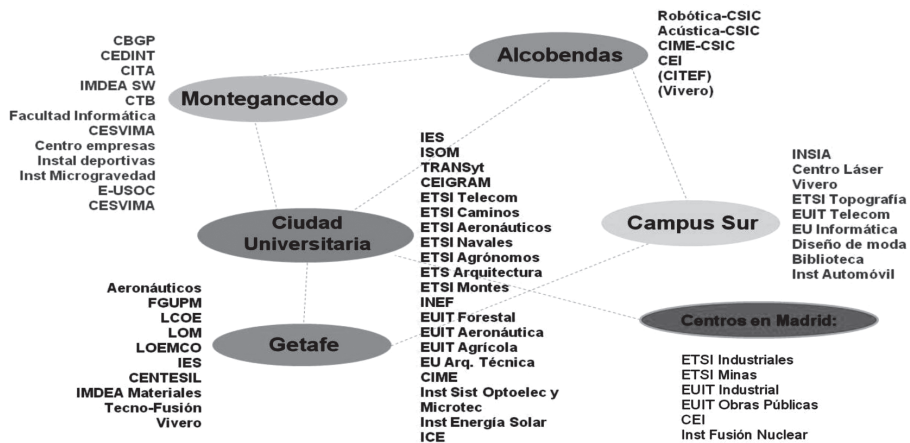
La definición y gestión de estrategias institucionales en la UPM

UPM: universidad tecnológica

Creada en 1971, aunque agrupando escuelas de ingeniería preexistentes (algunas centenarias), la UPM es la mayor universidad tecnológica de España. Desarrolla su actividad en cinco Campus situados en la Comunidad de Madrid y, además, posee algunas escuelas de ingeniería situadas en diversos distritos de Madrid capital sin formar parte geográficamente de ninguno de los campus. Posee un total de 3.400 profesores, 2.600 PAS, 38.000 alumnos de grado y 3.500 de postgrado, y unos 1.200 postgraduados contratados en actividades de I+D+i o como personal investigador en formación.

La Figura VI representa esquemáticamente la distribución de la actividad en los diferentes campus. Como puede verse en ella, los campus de la UPM combinan escuelas y facultades, centros de investigación, centros de servicios de I+D+i e incubadoras de empresas. Algunos de ellos surgieron como sedes del Parque Científico y Tecnológico de la UPM (en el caso de Tecno-Getafe o Valdelacasa), mientras que otros conjugan su rol como sede del parque con la existencia de otras actividades docentes universitarias.

FIGURA VI. Localización de los centros de la UPM



Fuente: elaboración propia.

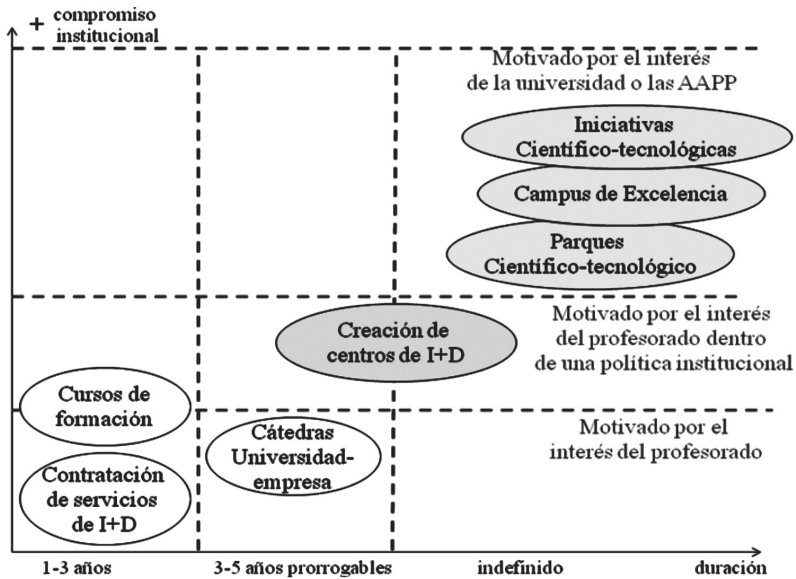
Tras la modificación de los Estatutos de la UPM efectuada en 2010, los centros de I+D+i y los institutos universitarios de investigación pueden también responsabilizarse de la impartición de programas de postgrado sin atribuciones profesionales y, con acuerdo de los departamentos, escuelas y facultades, llevar a cabo determinadas actividades docentes de otros programas. Ello permite imbricar mejor la actividad docente con la investigadora en estos centros de nuevo cuño.

Centrándose en la actividad de I+D+i, la evolución de la contratación de I+D+i en diferentes tipos de actividades alcanzó en 2009 los 120 M² directamente y por las fundaciones ligadas a la misma. En el caso de los programas europeos, la UPM es la universidad española con mayor número de proyectos y retornos económicos en el VII PM (periodo 2007-09), como también sucede en el caso del programa CENIT (I+D cooperativa liderada por empresas). Esta actividad genera un número elevado de patentes (68 en 2010) o de creación de nuevas empresas de base tecnológica (13 en 2010) reforzando un carácter aplicado de la mayor parte de la actividad de I+D+i realizada.

El aspecto significativo que debe remarcar de estos datos es que aproximadamente el 65% de las cantidades contratadas se realizan en colaboración con el sector empresarial. Asimismo, puede estimarse que la actividad de investigación fundamental no supera el 20%, mientras que la de investigación aplicada supone alrededor del 50%, y el 30% restante está asociado a actuaciones de apoyo a la innovación tecnológica. La UPM considera este balance necesario para preservar su función social como universidad tecnológica.

La mayor parte de la actividad de I+D+i que se lleva a cabo responde a la iniciativa de profesores implicados en la misma que responden a convocatorias públicas o a los deseos de entidades externas. No obstante, en los últimos años se ha desarrollado una estrategia institucional más proactiva, promovida desde la propia universidad, incorporando elementos que implican un compromiso institucional mucho mayor, en unos casos motivado por las AAPP y, en otros, por el interés de reposicionamiento de la propia universidad. En la Figura VII se puede ver una clasificación de estas actuaciones en función de su duración y compromiso institucional.

FIGURA VII. Compromisos institucionales



Fuente: elaboración propia.

Se han representado en la figura tres tipos de iniciativas institucionales con una implicación muy importante en la estrategia institucional de la Universidad: desarrollo del parque científico-tecnológico (desde 2004), iniciativas científico-tecnológicas (desde 2009) y las propuestas de Campus de Excelencia (desde 2009). Si bien las actuaciones correspondientes al Parque UPM o los Campus de Excelencia han sido motivadas por el impulso de las AAPP, la puesta en marcha de las iniciativas científico-tecnológicas es consecuencia directa de una nueva manera de entender la definición e implementación de una estrategia institucional. Seguidamente, se resumirán los aspectos estratégicos de cada una de ellas. Todas disponen de un respaldo unánime del Consejo de Gobierno.

Iniciativas científico tecnológicas

La flexibilidad estructural que posee una universidad madura y estable para abordar nuevas áreas de actividad no es sencilla. Generalmente, las plazas docentes se basan en las titulaciones que se imparten y en los procesos derivados de las necesidades

docentes que, a su vez, se orientan por las capacidades preexistentes. El proceso de implantación del EEES constituye teóricamente una oportunidad para abordar nuevas áreas no cubiertas por la universidad o en las que se considere necesario un esfuerzo adicional mediante una renovación de la oferta educativa y de recursos humanos.

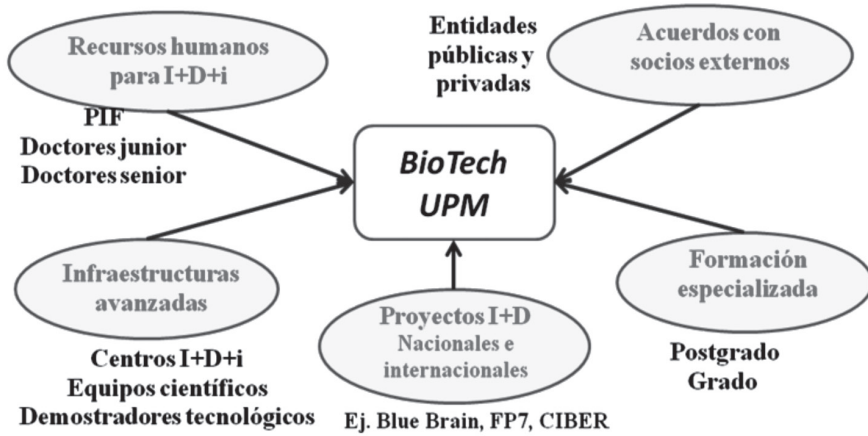
Por otro lado, es difícil llevar a cabo la puesta en marcha de nuevas áreas de investigación alejadas de la temática y oferta formativa actual cuando las necesidades de recursos humanos que implican se alejan de la clásica evolución de la plantilla docente derivada de titulaciones propuestas a partir del profesorado preexistente. Requiere una voluntad institucional que, sin embargo, es posible y necesaria.

Las iniciativas científico-tecnológicas suponen la respuesta institucional de la UPM para abordar la actividad de I+D+i y la formación en áreas estratégicas no contempladas o en las que se quiere repositionar a la universidad y acelerar su competitividad internacional. La UPM ha considerado necesario lanzar tres iniciativas en tres dominios diferenciados: *BioTech* en el ámbito de la tecnología médica, *SpaceTech* en el área del espacio, y *NanoTech* en el área de nanofabricación de dispositivos. En todas ellas existe un potencial de sinergia entre diversas escuelas y facultades que se potencia desde un enfoque multidisciplinar.

Como ejemplo, en el caso de BioTech (UPM, 2009) se pretende un acercamiento interdisciplinar entre la ingeniería y las ciencias de la vida y, sobre todo, de la salud. Las disciplinas relacionadas con las ciencias de la vida se están «tecnificando» de forma acelerada con un impacto transversal en múltiples disciplinas abordadas por la UPM (materiales, TIC, robótica, etc.) en las que es posible obtener mejoras sustanciales para la prevención, el diagnóstico o la terapia para diversas enfermedades. Para ilustrar esto, se puede citar el fortísimo incremento del uso y relevancia de la imagen médica o de los sistemas de información hospitalaria. Una estrategia similar puede encontrarse en universidades focalizadas en ingeniería de relevancia mundial (p.ej. EPFL, Columbia, Harvard, Cambridge, ETH, MIT, etc.).

La UPM es consciente de que su actividad en esta área no puede realizarse únicamente con los recursos humanos y estructuras existentes. La Universidad no imparte titulaciones de medicina o farmacia, por citar dos ejemplos, ni tiene previsto hacerlo en un plazo amplio de tiempo. Por el contrario, sí dispone de muchos grupos de investigadores que actúan en el campo de la investigación aplicada a la tecnología en biomateriales, imagen médica, telemedicina, informática médica, realidad virtual o en nanopartículas, por citar algunos casos. Esta actividad estaba, sin embargo, desconectada y no tenía un marco institucional de apoyo como el que se pretende con BioTech (la Figura VIII resume las áreas abordadas). Desde el punto de vista de gobernanza, BioTech supone un esquema de priorización institucional apoyado por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social con una estructura de coordinación específica.

FIGURA VIII. Áreas de actuación de BioTech



Fuente: elaboración propia.

Los objetivos concretos perseguidos en BioTech se pueden resumir en:

- Convertir la UPM en cinco años un referente nacional y europeo en áreas seleccionadas de tecnología biomédica ligadas a los tres vértices del triángulo del conocimiento: en I+D (énfasis en la participación en programas internacionales en los que el proyecto internacional Blue Brain supone un elemento fundamental); en innovación (énfasis en la provisión de servicios técnicos, creación de *spin-offs* y en patentes y licencias de tecnología); en formación de grado (con dos títulos nuevos en la UPM de Biotecnología e Ingeniería biomédica) y postgrado (con la creación de un máster en Ingeniería biomédica).
- Pivotar sobre tres unidades de investigación: un nuevo centro de I+D+i en Tecnología Biomédica (CTB) con una visión abierta en el que participan actualmente investigadores del CSIC, UCM, URJC y del Hospital Puerta de Hierro en laboratorios conjuntos con las entidades citadas; ser el nodo español del proyecto Blue Brain (Cajal-Blue-Brain) mediante un convenio con el MICINN, y las actuaciones del Clúster CEI- Moncloa en salud innovadora en el que la UPM ha puesto en marcha un innovador *living-lab* en salud. Estas actuaciones se han consolidado mediante la adquisición de equipamientos sofisticados como un sistema de magnetoencefalografía, una cueva de realidad virtual de 5 caras o un sistema de microscopía *cross-beam* de doble haz, todas ellas mediante acuerdos de colaboración con empresas.

- Priorizar actuaciones de los programas propios de recursos humanos de la UPM mediante convocatorias focalizadas para la contratación de investigadores senior (programa Isaac Peral) y junior (programa COFUND-PEOPLE con la Comisión Europea) (UNITE, 2009). En el año 2010 se han convocado tres plazas de investigadores senior (con sueldo superior al máximo de un catedrático) cofinanciadas por entidades privadas; en ambos casos se implicaba también la contratación de pre-docs y post-docs para configurar nuevos grupos de investigación.

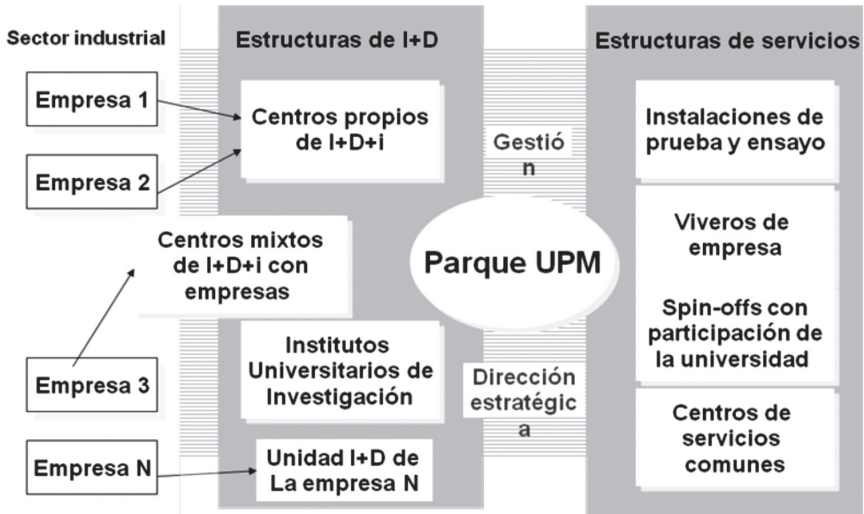
Parque científico y tecnológico

Los parques científicos y tecnológicos fueron ideados como herramientas de interacción apoyadas por las AAPP para promover la creación de tejido empresarial innovador y un acercamiento estable entre diferentes tipos de entidades públicas y privadas. Financiados en España en gran medida a través de créditos han sido ampliamente utilizados en todo el territorio nacional ya sea como evolución de los antiguos parques empresariales o como actuaciones novedosas impulsadas desde las universidades.

El desarrollo del Parque Científico y Tecnológico de la UPM (Parque UPM) constituye el proceso más ambicioso de expansión de la UPM tras la aprobación de su Plan Estratégico en 2005. En una universidad fuertemente descentralizada como la UPM, el parque constituye una herramienta estratégica fundamental para crear objetivos comunes con la creación de centros de I+D+i multidisciplinares, alianzas estratégicas con otras entidades o servicios de apoyo que superen la histórica fragmentación temática resultante de la existencia de un número elevado de escuelas de ingeniería diferenciadas.

El parque se desarrolla en diversas «sedes» distribuidas por la Comunidad de Madrid en áreas propiedad de la UPM: Campus Sur (Vallecas, Madrid), Montegancedo (Pozuelo de Alarcón) o Valdelacasa (Alcobendas), o cedidos por las administraciones (caso de la parcela disponible de TecnoGetafe en Getafe). La gestión de estas sedes no es independiente, sino que existe una estructura de coordinación y gestión centralizada dependiente del Vicerrectorado de Investigación de la UPM. Se ha optado por no crear una personalidad jurídica independiente para el parque, de forma que la Fundación General de la UPM ha asumido la función de entidad promotora y gestora. En cada una de las sedes del Parque UPM pueden encontrarse elementos como los indicados en la Figura IX.

FIGURA IX. Elementos del Parque UPM



Fuente: elaboración propia.

Es significativo señalar que la prioridad de la UPM ha sido la de incorporar al parque centros de I+D conjuntos con otras entidades y permitir la ubicación en los mismos de algunos departamentos de investigación de empresas con las que se colabora estrechamente, pero no asignar espacio para la ubicación independiente de empresas.

Campus de Excelencia Internacional

El último elemento relevante para la estrategia institucional de la UPM es el que se deriva de aprovechar la convocatoria y posterior concesión del reconocimiento de Campus de Excelencia Internacional (CEI) para realizar una reforma estructural de la UPM y apoyar el desarrollo de una estrategia integrada fomentando la cooperación con otras entidades.

La UPM presentó a la convocatoria de 2009 promovida por los ministerios de Educación y de Ciencia e Innovación dos propuestas: Campus de Excelencia Internacional de la Ciudad Universitaria (conjuntamente con la UCM) que obtuvo en 2009 la calificación de «Campus de Excelencia Internacional» (UCM y UPM, 2009); y el Campus de Montegancedo que obtuvo la misma calificación en la convocatoria de 2010.

En el caso de Montegancedo, se ha querido reforzar la idea de un campus orientado a la innovación tecnológica abierta con un énfasis en las TIC. El esfuerzo que el Parque UPM había hecho en Montegancedo con el desarrollo de centros de I+D o el centro de empresas se complementa ahora con un reforzamiento de la actividad docente (limitada en el campus a una única facultad), incorporando la formación de postgrado a todos los centros de I+D+i radicados en el campus y reforzando la agregación con entidades privadas. Para la UPM es una visión superadora de las limitaciones funcionales del Parque UPM que es posible llevar a cabo porque ambas actuaciones están íntimamente ligadas a la estrategia central de la UPM y no dependen de actores externos más allá de la obtención de recursos.

El CEI de Moncloa, por otro lado, implica el desarrollo de una alianza estratégica con otra gran universidad española como es la Universidad Complutense. Su actividad se enfoca en cinco grandes áreas temáticas (clústeres), y no en el total de la actividad de ambas universidades, para buscar una mayor sinergia entre ambas instituciones; el futuro aconsejará sobre la conveniencia o no de extender estas.

El desarrollo del CEI Moncloa es un desafío de gobernanza en dos universidades tan distintas en modos de trabajo, prioridades institucionales y cultura. Su lema, «La energía de la diversidad», resume este reto. De nuevo, modificaciones estructurales de alcance como la Escuela Internacional de Doctorado Campus de Moncloa o el nuevo Centro Conjunto de Investigación Medio Ambiental suponen la puesta en marcha de enfoques multidisciplinares que combinan investigación básica, aplicada, innovación y docencia de forma integrada.

Es interesante destacar dos aspectos de gobernanza derivados de esta situación: la necesidad de superponer un proceso de toma de decisiones sobre las estructuras estatutarias (creando, como ejemplo, las figuras de «Delegado del Rector para el CEI») y la necesidad de involucrar a centros situados fuera de los campus que han obtenido esa calificación.

Conclusiones

Desarrollar una estrategia universitaria integrada es un requisito para disponer de universidades eficaces y comprometidas con su múltiple función social. Conseguirlo implica disponer de una voluntad institucional a largo plazo, normativa específica que

facilite el desarrollo de sus elementos clave, obtener financiación adecuada con presupuestos realistas, y construir modelos de gobernanza flexibles e integradores que incorporen no sólo a la comunidad universitaria, sino a otras entidades externas con las que se desee cooperar de forma estable en docencia, investigación e innovación.

Las AAPP deben colaborar en este contexto estimulando la definición estratégica y acompañando la que definen las propias universidades. Para ello, no pueden establecer objetivos e instrumentos homogéneos para todas las universidades: deben estimular la búsqueda de la excelencia desde la diversidad, respetando el concepto multifacético de excelencia y su adecuación a contextos socioculturales diversos. Las universidades deben, asimismo, evitar una mera traslación de los intereses de las AAPP y potenciar sus propias capacidades mediante la definición de prioridades institucionales.

Un enfoque de gobernanza integrado en el triángulo del conocimiento como se ha presentado en el presente artículo supone también un reto novedoso que puede fortalecer la interacción de las estrategias docentes, investigadoras y de innovación en un contexto de internacionalización y colaboración creciente con entidades externas.

Los campus de excelencia y los parques científicos y tecnológicos de las universidades suponen una oportunidad y un desafío institucional. En el caso de la UPM se ha deseado emplear estos dos programas, junto al concepto de iniciativa científico-tecnológica, dentro de una estrategia de modernización estructural y temática de la propia universidad bajo un modelo de gobernanza integrada promovida institucionalmente y en la que el parque aparece como un instrumento subordinado a este fin.

Teniendo presente el objetivo estratégico de fomento de alianzas mediante la creación de centros de I+D propios o con otras entidades capaces de disponer de una oferta de postgrado propia, así como el establecimiento de acuerdos con sectores empresariales en centros preexistentes o con la puesta en marcha de servicios de apoyo a la innovación tecnológica, se espera complementar la estructura convencional basada en escuelas y facultades mono-titulación con la que la UPM iniciaba el presente siglo.

En definitiva, disponer de una estrategia y una gobernanza integradas en el triángulo del conocimiento es un factor clave para la modernización de las universidades preconizado desde la UE. En universidades especializadas, como son las tecnológicas, en las que existe una amplia compartición de enfoques y valores, esta aproximación se ha demostrado factible.

Referencias bibliográficas

- AKRICH, M. ET AL. (2007). *The future of key research actors in the European Research Area: Synthesis Paper*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- BOER, H. DE & JONGBLOED, B. (2009). *Progress in higher education reform across Europe: Governance Reform. Volume 1: Executive summary main report 2009*. Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.
- CHARON WAUTERS, A. & ARLETTAZ, D. (2008). *Building an International Strategy*. RAABE.
- CHESBROUGH, H. W. (2003). *Open Innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- CLARK, B. Y. (2010). The effects of government, academic and industrial policy on cross-university collaboration. *Science and Public Policy* 37(5), 314-330.
- COMISIÓN EUROPEA (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Bruselas.
- (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Bruselas.
- (2007). *The European Research Area: New perspectives*. Bruselas.
- (2007). *Assessing Europe's University-Based Research*. Resolución del Consejo Europeo 2007, EUR 24187 EN, 2010.
- (2010). *Conclusions on Creating an Innovative Europe. 3016th Competitiveness Council meeting*. Bruselas.
- JONKERS, K. & CRUZ-CASTRO, L. (2010). The internationalisation of public sector research through international joint laboratories. *Science and Public Policy* 37(8), 559-570.
- KELO, M. (2008). *Transnational education: linking partnerships models internationalisation objectives*. RAABE.
- UNIÓN EUROPEA (2010). *Assessing Europe's University-Based Research*. Expert Group on Assessment of University-Based Research. Science in Society 2008 Capacities, 1.4.1 EUR 24187.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (2009). *Iniciativa científico-tecnológica BioTech UPM*. Universidad Politécnica de Madrid, Consejo de Gobierno.
- (2010). *Solicitud de Campus de Excelencia Internacional*. CEI Montegancedo 2010.
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (2009). *Solicitud de Campus de Excelencia*. CEI Moncloa.
- UNITE (2009). *Programa UNITE*. COFUND-People. FP7. 200
- ULAB (2010). *Creating the Technical University of Tomorrow*. Proyecto ULAB. FP7. 2010

Fuentes electrónicas

EUROPEAN COMMISSION (2008). A Strategic European Framework in International Science and Technology Cooperation. Final Report. Recuperado el 24 de septiembre de 2008, de: http://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/com_2008_588_en.pdf

STRATEGIC FORUM FOR INTERNATIONAL COOPERATION (2010). First Report of the Activities of the Strategic Forum for International Cooperation. Recuperado en febrero de 2010, de: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st01/st01354.en10.pdf>

Dirección de contacto: Gonzalo León Serrano. Universidad Politécnica de Madrid. Calle Ramiro de Maeztu, 7. 28040 Madrid, España. E-mail: gonzalo.leon@upm.es

La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España

The university social responsibility as a challenge to the strategic management of Higher Education: the case of Spain

Ricardo Gaete Quezada
Universidad de Antofagasta, Chile.

Resumen

La responsabilidad social es una temática que en los últimos años ha adquirido notoriedad en el ámbito académico y de gestión de las instituciones de educación superior, especialmente a nivel de la gestión estratégica de las universidades, así como respecto al aumento de las cátedras y cursos de especialización y postgrado. Sin embargo, su aplicación en el ámbito universitario adolece de similares carencias que su utilización en el mundo empresarial: no existe un consenso claro y específico de su significado ni de sus aplicaciones concretas, reflejadas en acciones o estrategias que permitan alcanzar un comportamiento socialmente responsable que sea aceptado de forma unánime. En ese contexto, surgen como algunos ejemplos de dichas diferencias la orientación de la responsabilidad social de la universidad a procesos de rendición de cuentas, o hacia la asunción de un papel más activo y comprometido con la producción y transferencia del conocimiento. Así, el propósito principal del artículo es ofrecer algunos fundamentos teóricos para la construcción de un marco de análisis de los diferentes enfoques y perspectivas que analizan el concepto de responsabilidad social universitaria actualmente, para facilitar su comprensión como desafío estratégico para las universidades, proponiéndose tres grandes perspectivas para este concepto en la literatura: gerenciales, transformadoras y normativas. A partir de la clasificación de las teorías y enfoques de responsabilidad social en el ámbito universitario en las tres perspectivas propuestas, se analiza el actual desarrollo de este

concepto en España, catalogando a las diferentes iniciativas institucionales analizadas en base a la clasificación propuesta en el artículo. De esta manera, las iniciativas de responsabilidad social universitaria en España mayoritariamente se orientan a los enfoques gerencial y normativo, sin dejar de destacar las acciones de voluntariado y cooperación al desarrollo propios del enfoque transformacional.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, España, Estrategia Universidad 2015, Gestión Estratégica, Educación Superior.

Abstract

The main purpose of the study is to provide some theoretical foundations for building a framework to analyse different approaches and perspectives that examine the concept of social responsibility of universities today, to facilitate understanding and strategic challenge for universities, proposing three major perspectives of this concept in the literature: managerial and policy processing. From the classification of theories and approaches to social responsibility at the university level in the three perspectives proposals, analyzes the current development of this concept in Spain, cataloging the various institutional initiatives analysed based on the classification proposed in the test. Thus, the initiatives of university social responsibility in Spain mostly focused on the management and regulatory approaches, while stressing the own voluntary action and development cooperation transformative approach.

Key Words: University social responsibility, Spain, University Strategy 2015, Strategic Management, Higher Education.

Introducción

La responsabilidad social tiene sus orígenes en el quehacer de las empresas, sin embargo es posible aplicarla al funcionamiento de las universidades, especialmente porque las instituciones de educación superior crecientemente deben establecer relaciones con la sociedad que les permita consolidar su quehacer docente e investigador, el que a la vez ve aumentar el interés que genera en diferentes personas, grupos, el Estado, el Mercado y la Sociedad Civil, denominados bajo este enfoque como *stakeholders*.

A pesar de lo anterior, el análisis y la investigación de la responsabilidad social dentro de las universidades como su ámbito de aplicación es infinitamente menor que para el caso de las empresas, lo que de acuerdo con Hill (2004) se debe a que los académicos de las universidades que investigan estos temas, cuando ocasionalmente dirigen su atención hacia el interior de sus propias universidades, concentran el análisis en lo que enseñan más que en analizar los comportamientos apropiados y éticos que las instituciones universitarias deben alcanzar en materia de responsabilidad social.

Así, este trabajo pretende fijar las bases de un modelo teórico que permita investigar empíricamente la aplicación y significado que posee la responsabilidad social en los contextos universitarios, para lo cual haciendo una adaptación de los planteamientos de Howard Bowen (1953) podemos definir a la responsabilidad social universitaria como: «las obligaciones de los gestores universitarios para impulsar políticas institucionales para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad».

Sin embargo, una de las problemáticas habituales que debe enfrentar el análisis del concepto de responsabilidad social en el ámbito empresarial, pero también presente en el contexto universitario, es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término (Shocker y Sethi, 1973; Sethi, 1975; Carroll, 1979; Lozano, 1999; Marrewijk, 2003; Dahlsrud, 2008; Lozano, 2009; Valor y Hurtado, 2009).

La gran cantidad de elementos o características que componen dichas definiciones, así como los diferentes criterios utilizados para intentar definir lo que significa la responsabilidad social aplicado al ámbito de las organizaciones, ha aumentado su carácter difuso o confuso lo que se debe según Carroll (1979) a la falta de consenso sobre el significado real de este término, transformándose por tanto en una de las primeras dificultades para convertirlo en una línea de investigación, lo que queda reflejado en las investigaciones de Dahlsrud (2008) quien reconoce la existencia de 37 definiciones distintas de este concepto en el ámbito empresarial.

Respecto a las dificultades para definir con claridad y precisión el significado de la responsabilidad social corporativa (RSC), Matten y Moon (2008) resumen en tres las razones por las cuales se generan dichas complejidades a la hora de delimitar este concepto:

- La RSC es un concepto esencialmente impugnado, de apreciación valórica, internamente complejo y que cuenta con normas de aplicación relativamente flexible o abierta.
- Es un concepto que se encuentra superpuesto o es sinónimo de otras concepciones que analizan las relaciones de la empresa con la sociedad.
- Ha sido claramente un fenómeno dinámico.

En virtud de la gran confusión y excesiva cantidad de definiciones de la RSC señaladas anteriormente, resulta relevante comparar muy brevemente los principales resultados de los planteamientos de Garriga y Melé (2004), y los de Secchi (2007), quienes analizan y clasifican las principales teorías asociadas con el comportamiento socialmente responsable de las organizaciones.

En el caso de Garriga y Melé (2004), desarrollan un «mapa» de las diferentes teorías que se relacionan con la RSC, clasificándolas en cuatro grupos que contienen diferentes enfoques a través de los cuales se ha analizado este concepto en las últimas décadas:

- Instrumentales: concentradas en conseguir los objetivos económicos mediante las actividades sociales.
- Políticas: focalizadas en un uso responsable del poder comercial en la arena política.
- Integradoras: focalizadas en la integración de las demandas sociales.
- Éticas: focalizadas en las cosas correctas para conseguir una buena sociedad.

Respecto del trabajo de Secchi (2007), realiza un aporte muy interesante para clarificar y clasificar las diferentes tendencias de los conceptos y proposiciones desarrolladas en relación con la RSC en las últimas décadas, planteando tres categorías de teorías:

- Utilitarias: la empresa es considerada una parte del sistema económico y su mayor preocupación es la maximización de utilidades.
- Directivas: internamente surge un interés por la responsabilidad social y su impacto en la toma de decisiones de la organización.
- Relacionales: la relación entre la organización y el exterior están en el centro del análisis.

De esta manera, la diversidad de puntos de vistas o enfoques del concepto de RSC también afecta su aplicación al ámbito universitario, problema que en alguna medida se ve acrecentado debido a la amplitud y complejidad tanto del quehacer universitario, como de las demandas que la sociedad del conocimiento plantea actualmente al trabajo de las universidades.

Propuesta de un modelo de análisis de la RSU

La identificación de enfoques teóricos que permitan clasificar las diferentes posturas o puntos de vista sobre la responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) no

es tarea fácil, existiendo escasos antecedentes de dichos esfuerzos, a diferencia de los antecedentes expuestos anteriormente para el caso de la RSC, a pesar de lo cual por ejemplo Rodríguez (2010) identifica cuatro modelos de RSU: tradicional, moderno y corporativo, empresarial e instrumental y finalmente el modelo pluralista.

De esta forma, en base a los planteamientos acerca de la existencia de diferentes orientaciones para las teorías y enfoques de la RSC, elaboramos una propuesta para identificar en la literatura diferentes enfoques de RSU, planteando tres grandes perspectivas que orientan las diferentes propuestas y puntos de vista del concepto de RSU: gerenciales, transformadoras y normativas.

CUADRO I. Diferentes enfoques sobre la RSU

Perspectiva o enfoque	Descripción		Algunos Exponentes	Objetivo principal
Gerencial o Directiva	Estas posturas se preocupan por analizar el impacto del quehacer universitario en la sociedad, sobretodo mediante la rendición de cuentas de sus acciones y decisiones hacia sus stakeholders. Informe Bricall (2000). Vallaes et ál. (2009).		Asociación Europea de universidades.	Mayor interacción y participación de las partes interesadas en la gestión de las universidades.
			Rendición de cuentas a la sociedad.	
			Gestión responsable de los impactos de la universidad.	
Transformacional	Se orientan a revisar la contribución del quehacer universitario al necesario debate y reflexión para alcanzar una sociedad más sustentable y justa.	Formación.	Aprendizaje servicio.	Formación de ciudadanos responsables, transformación social.
		Investigación.	UNESCO (1998, 2009).	Responsabilidad de la universidad en la producción del conocimiento científico demandado socialmente.
			Gibbons et ál. (1997).	Enfatiza la incorporación de múltiples actores al proceso, y una conciencia social de los problemas a investigar.
		Liderazgo Social.	Kliksberg (2009).	Liderazgo ético de la universidad, participación en el debate de temas sociales.
			Chomsky (2002).	Rol reflexivo, crítico y propositivo sobre la sociedad.
		Compromiso y Acción Social.	Cooperación universitaria al desarrollo.	Transferir capacidades y conocimientos a países en vías de desarrollo.
			Multiversidad.	Respuestas académicas a las crecientes expectativas sociales sobre su quehacer.

Perspectiva o enfoque	Descripción	Algunos Exponentes	Objetivo principal
Normativa	Desarrollo de marcos valóricos desde la universidad como un eje normativo para hacer lo correcto en la vida en sociedad, mediante el establecimiento de redes universitarias nacionales o globales en torno a la responsabilidad social. Global Compact PRME. Declaración de Talloires (2005).	Corporación Participa (2001).	Transmisión de valores universitarios a la sociedad.
		Principios responsables globales.	
		Fortalecimiento de las responsabilidades sociales y cívicas de la educación superior.	

Fuente: Elaboración propia (2010).

Sin lugar a dudas, es importante recalcar que el análisis de estos enfoques o perspectivas teóricas de la RSU no se presentan separados o desconectados entre sí en las propuestas o proyectos desarrollados por cada universidad en la práctica, pudiendo coexistir una o más de dichas orientaciones en las políticas o estrategias de RSU desarrolladas por cada institución universitaria.

La relación entre enfoques o perspectivas de RSU señaladas en el Cuadro I, a nuestro juicio básicamente radica en que la perspectiva transformacional establece los principales lineamientos del comportamiento socialmente responsable para el quehacer universitario (el qué), mientras que las perspectivas gerencial y normativa establecen las formas a través de las cuales las universidades expresarán dicho comportamiento (el cómo), orientadas por dos de los más importantes principios rectores de la responsabilidad social a nivel conceptual: la transparencia y la participación.

Los enfoques o perspectivas gerenciales

Se trata de aquellas miradas de la RSU que concentran su atención en analizar como impacta el trabajo universitario en sus partes interesadas, muy especialmente desde la perspectiva de los procesos de rendición de cuentas que las universidades deben desarrollar, como respuesta al creciente interés social por conocer lo que hacen en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Así, estos enfoques de la RSU normalmente se encuentran relacionados con la identificación de una serie de *stakeholders* a los cuales se debe rendir cuentas, como contrapartida de la gran autonomía que la sociedad otorga al quehacer de sus universidades.

Otra de las cuestiones que caracterizan a estos enfoques es que se basan en los procesos de *accountability*, a través de la construcción de una serie de indicadores que les permiten cuantificar el impacto de las acciones realizadas en el ámbito de la RSU, resultados que habitualmente son difundidos interna y externamente con el propósito de transparentar la información y divulgarlos entre sus partes interesadas.

Un claro ejemplo de esto es la reciente penetración en la gestión universitaria de la realización de memorias de RSU, para dar cuenta del impacto de las acciones realizadas, habitualmente en base a los lineamientos del *Global Reporting Initiative* (GRI).

A continuación, se desarrollan brevemente algunos planteamientos teóricos relacionados con este primer enfoque de la RSU.

La Asociación Europea de Universidades

La Asociación Europea de Universidades, a través de un informe elaborado por Reichert y Tauch (2003) analiza los progresos en la instauración del EEES, considerando a la RSU como un aspecto relevante en la evaluación de la calidad del quehacer de las instituciones de educación superior en Europa, en un contexto de autonomía universitaria.

Así, en el ámbito europeo la RSU se inserta como un dispositivo que permite a la sociedad influir en la universidad, en un escenario de aumento de los mecanismos de rendición de cuentas y evaluación externa de la calidad universitaria, que de alguna manera pueda equilibrar el aumento de autonomía universitaria obtenido en las últimas décadas.

Los planteamientos de la Asociación Europea de Universidades apuntan al concepto de *stakeholders*, y el aumento de la participación de estos actores en la toma de decisiones universitarias, situación que es analizada por la Comisión Europea (2008), por lo que una parte importante de la RSU en Europa se orienta a la interacción que las universidades mantengan con sus grupos de interés.

El Informe Bricall

Este informe relaciona el concepto de RSU con las prácticas de rendición de cuentas, razón por la que las universidades en España tienen la obligación de explicar a la sociedad y al Gobierno lo que hacen y por qué lo hacen, especialmente dado su carácter de servicio público.

También se identifican como *stakeholders*, ante los que las universidades deben rendir cuentas, a cinco grandes grupos: los estudiantes; las empresas y otros organismos sociales que darán empleo a los titulados o utilizarán los resultados de las investigaciones de la universidad; al Gobierno; al personal académico, y por último a los proveedores de recursos públicos o privados para el funcionamiento institucional.

Los impactos del quehacer universitario

De acuerdo con Vallaey et ál. (2009, p. 9), la RSU se define en función de los impactos generados en virtud del quehacer universitario, identificando cuatro posibles tipos de impactos universitarios:

- Impactos organizacionales: en el ámbito interno respecto de su personal y los estudiantes, y en el ámbito externo relativo al tema de la contaminación ambiental.
- Impactos educativos: relativo a los cuestionamientos por el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma la universidad.
- Impactos cognitivos: la universidad se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, su pertinencia social y por sus destinatarios.
- Impactos sociales: promoción del desarrollo de la sociedad mediante la colaboración para resolver sus problemáticas fundamentales, creando capital social o haciendo accesible el conocimiento para todos.

Asimismo, Vallaey et ál. (2009) hacen referencia al concepto de *stakeholders* como un eje importante en el análisis y evaluación de los impactos del quehacer universitario, identificando en esta condición a: personal no docente, personal docente-investigador, autoridades universitarias, estudiantes, proveedores, egresados, empleadores, competidores, comunidades locales, organizaciones socias y el Estado.

Finalmente, estos autores identifican cuatro ejes de la RSU, los que se desprenden de los impactos generados por el quehacer universitario señalados anteriormente: campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social.

La perspectiva transformacional de la RSU

Este segundo enfoque ubica en la RSU la tarea de liderar los aportes y reflexiones que permitan alcanzar una mejor sociedad, más equitativa y justa con especial atención

en un desarrollo más sustentable, en donde la universidad sea la institución capaz de mostrar cuáles son las mejores formas de construir una mejor sociedad.

Una especial atención tienen los planteamientos de la RSU que asignan un papel más activo de carácter reivindicativo y propositivo a las universidades, respecto de la solución a las principales problemáticas y necesidades sociales existentes en la actualidad, así como respecto de un desarrollo más sustentable en el futuro.

Dado que bajo este enfoque de la RSU es donde se observa la mayor dispersión o variedad de formas de expresión teóricas, hemos clasificado las diferentes iniciativas en 4 ámbitos: formación, investigación, liderazgo social y compromiso social.

Formación

El aprendizaje servicio y la relación de la universidad con la sociedad

Los procesos de formación basados en modalidades de aprendizaje servicio favorecen directamente la preparación de los estudiantes para que se inserten en la sociedad como ciudadanos responsables y, a la vez, contribuyan al desarrollo sustentable de la misma en una clara expresión de beneficio mutuo, más allá de la simple adquisición de competencias profesionales para su futura inserción laboral como principal resultado de su paso por las aulas universitarias (Gronski y Pigg, 2000; Hervani y Helms, 2004; Boyle, 2007; Martínez, 2008; Newman, 2008).

Así, los procesos de aprendizaje servicio se transforman en una muy buena instancia para fortalecer la implantación de la RSU, especialmente desde la perspectiva del fortalecimiento de valores y capacidades ciudadanas y sensibilidad social en los miembros de la comunidad universitaria, así como de una mejor valoración e integración de los habitantes de la comunidad local respecto del quehacer universitario.

Investigación universitaria socialmente responsable

Los planteamientos de la UNESCO

La UNESCO (1998) reconoce el importante papel de la producción y difusión del conocimiento en el progreso y desarrollo individual y colectivo como una responsabilidad social relevante de la universidad, dentro del contexto de los cambios sociales generados a raíz de la mundialización de la economía y el desarrollo tecnológico.

A su vez, la UNESCO (2009) afirma que la RSU radica en trabajar para que la sociedad pueda comprender, de mejor manera, los diferentes problemas polifacéticos que la afectan, y que tienen repercusiones en dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, señalando además que las instituciones de educación superior deben asumir un liderazgo social en la creación de conocimiento en base al fortalecimiento de aspectos interdisciplinarios promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

La nueva producción de conocimiento científico: El modo 2

De acuerdo con Gibbons et ál. (1997, p. 8) existe una nueva forma de generar el conocimiento científico, paralela a la forma tradicional denominada «modo 2», el que «supone una estrecha interacción entre muchos actores a través de los procesos de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social».

La responsabilidad y reflexividad social en el proceso de producción de conocimiento en el «modo 2» se ven impregnados de una conciencia social importante, respecto de los problemas y las formas de cómo se deben investigar dichos problemas así como la difusión de los resultados, ubicando en un lugar privilegiado la mayor sensibilidad de los científicos por el impacto social de sus investigaciones, y la incorporación de los intereses de las personas o grupos vinculados con el desarrollo científico y tecnológico.

Liderazgo social de la universidad

El papel crítico y propositivo de la universidad

Desde una óptica más crítica, Chomsky (2002, p. 116) plantea algunas ideas interesantes para discutir cual es la RSU actualmente, entendida como «una función liberadora y subversiva que permita a la sociedad discriminar si las actuales instituciones de orden, autoridad y dominio son útiles en términos de los derechos y necesidades humanas fundamentales».

Lamentablemente, como lo plantea el mismo Chomsky, las universidades son «económicamente parasitarias» porque dependen del apoyo externo para poder desarrollar sus principales funciones, obligándolas a preocuparse en exceso de la obtención de recursos económicos de fuentes externas, tanto públicas como privadas, para poder

funcionar, despreocupándose por cumplir eficientemente con un papel más crítico y propositivo para mejorar las falencias del actual sistema económico, político y social.

Esto crea un dilema o contradicción para las universidades, respecto de cumplir su responsabilidad social de ejercer una postura liberadora y subversiva, que pueda ir en contra de los intereses de quienes depende económicamente, como podrían ser las empresas que financian las investigaciones que las universidades realizan, o el propio Estado que aporta con recursos para su funcionamiento.

El liderazgo ético

Según Kliksberg (2009, p. 10) la perspectiva de los desafíos éticos contemporáneos señala que la universidad debe asumir un papel de liderazgo en esta materia, expresadas en una serie de políticas concretas tales como:

- Formación ética de los jóvenes que asisten a la universidad.
- Priorizando en la investigación universitaria las temáticas que representen los problemas más apremiantes de la población.
- Participación activa de la universidad en el debate de los grandes temas sociales.
- Extender su labor educativa a la sociedad en su conjunto y no sólo de sus estudiantes, orientándose especialmente hacia los más desfavorecidos.
- Promover y apoyar el potencial de voluntariado de los jóvenes que ingresan a la universidad.

De esta manera, Kliksberg relaciona la RSU con la realización de esfuerzos institucionales que van más allá del simple cumplimiento legal o administrativo que le compete a las universidades, relativa a su quehacer docente o investigador más tradicional y lo vincula además con un fuerte compromiso ético con la sociedad, expresado en acciones que involucren como sus beneficiarios directos no sólo a los estudiantes universitarios, sino que se extiendan al resto de la sociedad.

Compromiso Social

La cooperación universitaria al desarrollo

La universidad en el contexto de la cooperación al desarrollo posee algunas responsabilidades de importancia, tales como otorgar una mayor importancia a la investigación

y el debate sobre las condiciones del desarrollo a nivel mundial (Unceta, 2001), la proyección y transferencia de las capacidades y conocimientos de la universidad hacia otros sistemas universitarios (Sebastián, 2000), o la función social vinculada a la solidaridad internacional y la cooperación al desarrollo como parte de sus desafíos para contribuir a la transformación social (Unceta, 2007; Arias y Molina, 2008).

De acuerdo con Arias y Molina (2008) la cooperación internacional para el desarrollo es uno de los campos que comprende la RSU, por lo que las actividades que las universidades desarrollen en esta temática tienen que transformarse en un aspecto integral de su misión, complementando su quehacer científico con el desarrollo de su función social, evitando que estas instituciones sean consideradas solamente como industrias del conocimiento o fábricas de profesionales.

La aparición de la Multiversidad

De acuerdo con Bok (1982, p. 19) las universidades norteamericanas deben responder a las crecientes expectativas de diferentes grupos de la sociedad que antes no mostraban un manifiesto interés por el quehacer universitario, tales como los padres de los estudiantes, los estudiantes, los Gobiernos o los ejecutivos de empresas y fundaciones, cada uno de los cuales plantea intereses diferentes y expectativas distintas en cuanto al trabajo que desarrolla la universidad.

De esta manera, las respuestas académicas que debe proporcionar la universidad a las problemáticas sociales se concentran en cinco grandes aspectos: Acceso a la universidad y la problemática de la desigualdad racial; el desarrollo moral de los estudiantes; la ciencia académica y la búsqueda de la innovación tecnológica; las responsabilidades sociales de la investigación; y la Cooperación técnica internacional.

En este contexto, Bok (1982) reconoce la importancia del concepto de «Multiversidad» para identificar la evolución de las universidades hacia la asunción de múltiples propósitos y objetivos asociados con su funcionamiento, más allá de los aspectos tradicionales de la formación y la investigación universitaria. Lo que ha supuesto un sinnúmero de críticas y disputas con organizaciones que han visto amenazados en cuanto su quehacer por este creciente aumento de servicios y actividades ofrecidas por las universidades.

El enfoque o perspectiva Normativa de la RSU

Finalmente, las teorías «Normativas» de la RSU plantean la aplicación de un conjunto de valores y principios desarrollados desde la universidad, con el propósito de

contrastarlos con los valores de la sociedad y realizar un proceso de transferencia e intercambio, donde la universidad intenta compartir una parte importante de su cultura con su entorno local más inmediato.

Una forma de expresión habitual de este enfoque de la RSU es la creación o la incorporación a redes nacionales e internacionales de universidades, que buscan fomentar y transmitir diferentes valores o principios susceptibles de vincular con el comportamiento socialmente responsable de las instituciones universitarias.

Además, debido a que este enfoque pone de manifiesto la relación directa que existe entre la responsabilidad social y la ética, otra de las manifestaciones frecuentes que permiten visualizar la presencia de este enfoque es la elaboración de códigos de ética y de conducta que establecen los principales comportamientos esperados en cada comunidad universitaria.

La Corporación Participa

En Chile, la Corporación Participa (2003, p. 11) constituye un consorcio de universidades a lo largo del país denominado «Universidad Construye País», definiendo a la RSU como:

La capacidad que tiene la Universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos claves de gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo socialmente así ante la propia comunidad universitaria y el país en que está inserta.

El planteamiento anterior nos muestra un importante carácter normativo del concepto de responsabilidad social, sustentado en la existencia de un conjunto de valores y principios, aplicables al quehacer universitario, distribuidos en dos grupos:

- Principios y valores de la vida universitaria relacionados con la vida en sociedad: dignidad de la persona; libertad; ciudadanía, democracia y participación; sociabilidad y solidaridad para la convivencia; bien común y equidad social; desarrollo sostenible y medio ambiente; aceptación y aprecio a la diversidad.
- Principios y valores de la universidad: compromiso con la verdad; integridad; excelencia; interdependencia; interdisciplinariedad.

La RSU se traduce en un proceso de intercambio e interacción de los principios y valores universitarios y sociales, que se funden y mezclan con el propósito de retroalimentarse, compartiendo los aspectos más relevantes de la cultura universitaria hacia la sociedad.

Principios para una educación responsable en gestión

Esta propuesta del *Global Compact* se estructura sobre la base de seis grandes principios especialmente formulados en virtud del quehacer de las instituciones de educación superior: propósito, valores, método, investigación, «partenariado» y diálogo.

Dichos principios apuntan a que las universidades apoyen a las empresas, para que éstas incorporen en su cultura organizacional un conjunto de buenas prácticas de gestión socialmente responsable y sostenible.

También pretenden impactar en el interior de las universidades y escuelas de negocios, que han incorporado los aspectos relacionados con los conceptos de responsabilidad social y sustentabilidad en sus aulas, mediante pequeños cambios en los planes de estudios de sus programas académicos, incorporando temáticas como la ética, empresa y sociedad, gestión ambiental o emprendimiento social.

La Declaración de Talloires

En el año 2005 un total de 29 universidades de los cinco continentes suscriben esta declaración con el propósito de comprometerse con las responsabilidades sociales y cívicas, así como con las funciones cívicas de las instituciones de educación superior.

Las universidades suscritas se comprometen a promover valores humanos universales tanto dentro de cada comunidad académica, como con las respectivas sociedades locales y vecinos globales con los cuales se interrelacione cada institución, mediante aportes de sus procesos docentes y de investigación para fortalecer y participar activamente en los procesos democráticos, así como respecto de la atención de las necesidades y problemáticas de los grupos más marginados de la sociedad.

La RSU en España

Actualmente, la RSU en España encuentra sus orientaciones más importantes en la «Estrategia Universidad 2015» (EU 2015) del Ministerio de Educación, para consensuar las bases para la modernización de las universidades españolas y la coordinación de los sistemas universitarios de cada Comunidad Autónoma, para su convergencia definitiva con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente en lo referido a la internacionalización de las universidades y su competitividad a nivel mundial.

En este contexto, la RSU aparece en relación directa con los objetivos de dicha «Estrategia», especialmente aquellos relacionados con el compromiso de las universidades en la transformación social y económica del país, mediante la generación de conocimiento e innovación desde el ámbito universitario, así como un reconocimiento implícito del importante papel que juegan las universidades en la sociedad del conocimiento.

Dentro de los desafíos concretos para las universidades españolas, la EU 2015 resalta las contribuciones a la sostenibilidad, la formación de ciudadanos participativos y comprometidos con los problemas sociales, promoción de valores socialmente responsables al interior de la comunidad universitaria, aplicando criterios de responsabilidad social a su gestión interna, o insertando a la universidad en su entorno local inmediato, como ejemplos de lo que plantea la EU 2015 para la RSU en España.

La relevancia de la RSU en el contexto de la EU 2015 es tal, que el Ministerio de Educación aspira a que todas las universidades españolas cuenten con un proyecto de RSU aprobado por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social de cada universidad dentro del horizonte temporal de dicha estrategia.

De esta manera, la EU 2015 establece como principal desafío a las universidades españolas la formulación de planes estratégicos que incorporen como una de sus orientaciones relevantes las acciones enmarcadas en los principales postulados de la RSU, especialmente en la actual postulación de propuestas para campus de excelencia internacional.

De acuerdo con la investigación de Álamo y Vera (2007) sobre los planes estratégicos de las universidades públicas españolas, éstos contienen en su gran mayoría las etapas y elementos habituales de la planificación estratégica, respondiendo en gran medida a los requerimientos del entorno planteados tanto por el EEES como del propio Gobierno español en cuanto a la generación de dichos planes.

Sin embargo, un rápido recorrido por los sitios web de las universidades españolas para consultar los planes estratégicos disponibles en Internet¹, nos muestran una baja presencia de discursos o referencias directas a la responsabilidad social en la misión, visión, valores o ejes estratégicos:

⁽¹⁾ Menos de la mitad de las universidades españolas ofrecen actualmente acceso virtual a sus planes estratégicos. Sobre esa población se aplicó un análisis de contenidos del tipo comparativo a dichos documentos institucionales.

CUADRO II. La RSU en los planes estratégicos de algunas universidades españolas

Universidad	Utilización explícita frase «responsabilidad social» en:		Valores	Como Eje Estratégico	Vigencia Plan Estratégico
	Misión	Visión			
Girona	No	No	Si	Si	2008-2013
Huelva	No	No	Si	Si	2008-2011
Málaga	No	Si	Si	Si	2009-2012
Mondragón	No	No	Si	No	2000-2008
Pablo de Olavide	No	Si	s/info.	Si	2009-2011
Salamanca	No	Si	Si	No	2009-2012
Valladolid	No	No	Si	No	2008-2014
Miguel Hernández	No	Si	Si	No	2009-2013

*Fuente: Elaboración propia (2010).

Así, la presencia de la RSU a nivel de valores institucionales es mayoritaria, pero inexistente en la declaración de misión, lo que contrasta con la existencia de información en Internet acerca de una serie de iniciativas de RSU en España que las propias universidades difunden o promocionan en sus sitios web, que se relacionan con los enfoques o perspectivas señaladas anteriormente en el Cuadro I, y que clasificamos brevemente a continuación.

Iniciativas del Enfoque Gerencial de la RSU

La principal forma de expresión de este enfoque de la RSU en España, lo ofrecen aquellas universidades que en los últimos años han decidido publicar memorias de responsabilidad social, para rendir cuentas del impacto de su quehacer docente e investigador frente a sus *stakeholders*.

La primera universidad española en realizar este proceso fue la Universidad de Santiago de Compostela en el año 2003, pasando de la habitual memoria económica-financiera hacia una rendición de cuentas acerca de los impactos del quehacer docente, investigador y de gestión universitaria en el marco de su responsabilidad social, utilizando para estos propósitos la metodología del GRI.

Un segundo caso en esta línea lo plantea el consorcio de universidades andaluzas, quienes a partir del año 2009 elaboran su memoria de RSU basándose también en el

GRI, pero con la peculiaridad de reunir información de todo el sistema universitario andaluz, coordinado a través del Foro de Consejos Sociales de las universidades públicas andaluzas.

Estas instituciones universitarias reconocen la existencia de una doble orientación del concepto de RSU en el desarrollo de su memoria: los valores y principios relacionados con la misión institucional, y la gestión de impactos generados en los intereses de sus *stakeholders* con una perspectiva *triple bottom line* de su quehacer universitario (económica, social y medioambiental).

Un tercer ejemplo de memorias de RSU lo ofrece la Universidad de Navarra, que recientemente (2010) ha publicado un informe preliminar de su memoria RSU, también en base a la metodología GRI, realizando la rendición de cuentas respecto a tres grandes bloques: los compromisos con sus *stakeholders*, los resultados obtenidos en su quehacer de docencia, investigación y transferencia y, finalmente, respecto de las soluciones que se proponen para las problemáticas medioambientales y de gestión sostenible y transparente.

Un aspecto distintivo de la propuesta de la Universidad de Navarra es que su memoria RSU se enmarca dentro de su proyecto de campus de excelencia internacional, que como se señaló anteriormente es uno de los pilares de la EU 2015.

A su vez, siempre dentro del ámbito de los ejemplos de rendición de cuentas en las universidades, pero fuera del concepto de memoria de RSU, la UNED ha desarrollado un informe diagnóstico de RSU utilizando también los indicadores del GRI, con el propósito de implementar un sistema de gestión que responda a las exigencias de la Estrategia Universidad 2015 en materia de responsabilidad social.

De acuerdo con este informe (p. 3), la RSU es entendida por la UNED como «ofertar servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos», donde la rendición de cuentas a la sociedad se observa como expresión de responsabilidad respecto a los impactos del quehacer universitario y los compromisos suscritos con los grupos de interés.

En el ámbito de la gestión universitaria socialmente responsable, la Universidad de Zaragoza desarrolló el proyecto denominado «Universidades responsables», que declaraba como su principal propósito obtener un modelo de responsabilidad social para mejorar la calidad universitaria.

De esta manera, en el informe «Promoviendo un modelo de responsabilidad social en la Universidad de Zaragoza» del año 2007, se hace mención a que existen una serie de barreras para implementar el concepto de RSU, entre las que se mencionan:

ausencia de directrices, falta de sensibilización y liderazgo, inexistencia de una cultura y estructura organizacional adecuada para la colaboración transversal, falta de tiempo y recursos para implementar nuevas iniciativas.

En virtud del escenario planteado por dicha universidad, lo que se busca con este proyecto es mejorar la calidad y excelencia de la gestión universitaria y la prestación de servicios del sistema universitario aragonés, para responder adecuadamente a las necesidades y expectativas de las diferentes partes interesadas en el quehacer universitario, con la mayor eficiencia en el uso de los recursos públicos.

Finalmente, en una fase aún de auto-diagnóstico, la Universidad de Valladolid (UVa) ha desarrollado el proyecto denominado «Factoría de responsabilidad social en la UVa», ejecutándose una serie de actividades para difundir y posicionar internamente el tema de la RSU entre el alumnado y el personal docente y administrativo.

De acuerdo con la Memoria 2008-09 del proyecto antes mencionado, la RSU en la «UVa» es entendida como «una respuesta equilibrada en relación con sus compromisos sociales, medioambientales y económicos, derivados de las exigencias legales o regulaciones públicas o de las expectativas de los *stakeholders* y de las acciones voluntarias provenientes del modelo de universidad y los valores adoptados en su organización».

Iniciativas del Enfoque Transformacional de la RSU

La Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) desarrolla su estrategia de RSU bajo el lineamiento de un fuerte compromiso social, ejecutando actividades de voluntariado, cooperación al desarrollo y acción social, con el propósito de conectar con el tejido social local mediante una comunidad universitaria conformada por personas socialmente implicadas.

Una especial atención tienen las acciones de cooperación al desarrollo mediante las prácticas profesionales y proyectos de fin de carrera para prestar asistencia en países en vías de desarrollo, destacándose además que en el año 2009 se realizó la primera convocatoria para el desarrollo de iniciativas por parte del PAS y PDI. Otra iniciativa interesante en este ámbito es el Programa Bicentenarios para que la comunidad universitaria conozca aspectos de diferentes países de Iberoamérica.

En el ámbito del voluntariado y la acción social, en la UCLM también se realizaron diferentes actividades para reforzar la conexión entre la universidad y la sociedad tales como foros o alianzas con ONG y Asociaciones sin ánimo de lucro.

Otras universidades españolas que también destacan por conectar sus acciones de RSU con el voluntariado y la cooperación al desarrollo son la Universidad Autónoma de Madrid que cuenta con la creación de su Oficina de Cooperación y Solidaridad, el Programa de Voluntariado de integración y apoyo escolar, así como el Programa de apoyo al adulto mayor de la residencia de Nuestra Señora del Carmen.

También, la Universitat Oberta de Catalunya destaca por su campus para la paz y la solidaridad, que mediante iniciativas de *e-learning* colabora con el desarrollo de valores tales como la justicia social, fortalecimiento de la paz, derechos humanos, sustentabilidad y conservación de la naturaleza.

Por último, la Universidad de Lleida realiza esfuerzos en materia de voluntariado y cooperación internacional a través de iniciativas tales como el Centro para la cooperación internacional, el programa vivienda para voluntarios, o el programa movilidad solidaria dirigido a todos los miembros de la comunidad universitaria.

Iniciativas del Enfoque Normativo de la RSU

Desde 1999 existe la *Global University Network for Innovation* (GUNI) creada por la Universitat Politècnica de Catalunya en conjunto con la Universidad de las Naciones Unidas, con el propósito de fortalecer el papel de la educación superior a nivel mundial desde una perspectiva de servicio público, relevancia y RSU.

Actualmente GUNI se encuentra integrada por las Cátedras UNESCO de Educación Superior, así como por centros de investigación y redes de innovación y el compromiso social en una red compuesta por 179 instituciones de 68 países. El aporte en investigación y difusión de GUNI es especialmente relevante para la RSU a través de los Informes y Conferencias anuales desarrolladas por esta red, entre otras actividades.

Otra propuesta interesante para el desarrollo de la RSU es la que realiza la Universidad Francisco de Vitoria, mediante el proyecto denominado Campus Euro-Americano por la responsabilidad Social (CEARS), presentado por dicha universidad en la segunda convocatoria Campus de Excelencia Internacional del Ministerio de Educación, en el marco de la EU 2015.

El proyecto CEARS convoca a 30 universidades, además de empresas y centros de formación en Europa y América, con el objetivo de generar un puente que permita la convergencia del EEES con América mediante una red mundial de universidades.

Dentro de las iniciativas a realizar por este proyecto se encuentran entre otras la creación de nuevas titulaciones de grado y postgrado, grupos de investigación en torno a temáticas de responsabilidad social, desarrollo de medidas de eficiencia energética e iniciativas de inclusión de personas discapacitadas o excluidas socialmente.

Una tercera propuesta de RSU susceptible de clasificar bajo el enfoque normativo es desarrollada por la Universidad Jaume I, a través del grupo de investigación SOGRES (Sostenibilidad de las organizaciones y Gestión de la Responsabilidad Social) que integra un equipo interdisciplinario de profesionales que desarrollan servicios de consultoría y formación en el ámbito de la sostenibilidad y la responsabilidad social. En ese contexto, el grupo SOGRES ha desarrollado en los dos últimos años Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad con el propósito de constituir una red de investigadores que permita reunir una masa crítica suficiente para desarrollar, bajo una perspectiva de trabajo colaborativo, diferentes herramientas y propuestas conceptuales y aplicadas para el fortalecimiento de la RSU en España.

Finalmente, destacar la participación de las universidades españolas en la red internacional Talloires, donde se subraya la reciente incorporación de la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2010, que se suma a la previa participación de la *Universitat Oberta de Catalunya* y la Universidad de Lleida, destacándose la participación de todas estas universidades por sus políticas de voluntariado y cooperación al desarrollo descritas anteriormente.

Conclusiones

La heterogeneidad y multiplicidad de concepciones de RSU hacen imprescindible la emergencia de planteamientos teóricos que faciliten una mejor comprensión y aplicación de este concepto a la gestión universitaria, convirtiéndose en una tarea fundamental e ineludible para los investigadores de esta temática en el muy corto plazo.

La identificación de diferentes perspectivas de RSU permite a las universidades diseñar adecuadamente las políticas y estrategias relacionadas con esta materia, que en el caso específico de las universidades españolas puede transformarse en un apoyo importante para responder correctamente a los desafíos y exigencias que la EU 2015 les plantea, en cuanto a su comportamiento socialmente responsable como eje o lineamiento estratégico.

Los tres enfoques o perspectivas de RSU identificados en este artículo, plantean la importancia que tienen en este concepto los principios de transparencia y participación como orientaciones centrales de las estrategias y buenas prácticas que se deben desarrollar en esta materia.

Lo anterior es relevante porque las universidades pueden «caer en la tentación» de simplificar al máximo la expresión de su comportamiento socialmente responsable, desarrollando una perspectiva más bien instrumental del mismo debido a su fuerte dependencia económica externa, pero que no obedecería a la existencia de una cultura institucional de RSU, sustentándolo mayoritariamente en actividades relacionadas con el marketing o la rendición de cuentas en pos de una certificación externa, repitiendo el error habitual de un sinnúmero de empresas en el ámbito de la RSC.

Asimismo, las acciones y estrategias de RSU desarrolladas en España muestran una especial orientación hacia la elaboración de memorias con base en la metodología GRI, con el propósito de rendir cuentas a la sociedad de sus actividades de docencia, investigación y gestión universitaria, *accountability* que no necesariamente responde a acciones estrictamente vinculadas a la RSU, dado que habitualmente se trata de una exposición de cifras y datos numéricos propios del esquema de triple cuenta de resultados utilizado por las empresas.

Respecto a lo anterior, surge un desafío importante para desarrollar metodologías de rendición de cuentas más acordes con el quehacer universitario, dado que si bien el GRI es una metodología genérica susceptible de adaptarse a cualquier organización, probablemente la perspectiva del triple *bottom line* (social, económica y medioambiental) no abarque adecuadamente todos los ámbitos del trabajo de las universidades en un contexto de RSU.

Finalmente, la existencia de experiencias de integración de las universidades españolas a redes nacionales o internacionales en torno a la RSU, demuestran una especial sintonía con los requerimientos de la EU 2015 respecto a los proyectos de Campus de Excelencia Internacional, en cuanto a la configuración de consorcios-clúster de universidades e instituciones que se asocian para desarrollar acciones conjuntas de RSU.

Referencias bibliográficas

- ÁLAMO, F. R. Y VERA, M. G. (2007). El proceso estratégico en el sector público: análisis en el contexto de las universidades españolas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de Empresa*, 13(2), 113-129.
- ARIAS, S. Y MOLINA, E. (2008). *Universidad y cooperación al desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Madrid: Catarata.
- BOK, D. (1982). *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*. Massachusetts: Harvard University Press.
- BOWEN, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Brothers.
- BOYLE, M. (2007). Learning to neighbor? Service learning in context. *Journal of Academic Ethics*, 5(1), 85-104.
- BRICALL, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas.
- CARROLL, A. (1979). A three dimensional conceptual model of corporate performance. *The Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- COMISIÓN EUROPEA (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: Eurydice.
- CHOMSKY, N. (2002). *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel.
- DAHLSTRUD, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1-13.
- GARRIGA, E. & MELÉ, D. (2004). Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Business Ethics*, 53(1-2), 51-71.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. Y TROW, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GRONSKI, R. & PIGG, K. (2000). University and community collaboration. Experiential Learning in Human Services. *The American Behavioral Scientist*, 43(5), 781-792.
- HERVANI, A. & HELMS, M. (2004). Increasing creativity in economics: The service learning project. *Journal of Education for Business*, 79(5), 267-274.
- HILL, R. (2004). The socially responsible university: Talking the talk while walking the walk in the college of business. *Journal of Academic Ethics*, 2(1), 89-100.
- LOZANO, J. (1999). *Ética y empresa*. Madrid: Trotta.
- (2009). *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta.

- MARTÍNEZ, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. MARTÍNEZ (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- MARREWIJK, M. (2003). Concepts and definitions of CSR and corporate sustainability: Between agency and communion. *Business Ethics*, 44(2/3), 95-105.
- MATTEN, D. & MOON, J. (2008). Implicit and explicit CSR: A conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. *Academy of Management Journal*, 33(2), 404-424.
- NEWMAN, J. (2008). Service learning as an expression of ethics. *New Directions of Higher Education*, 142, 17-24.
- RODRÍGUEZ, J.M. (2010). Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales. En M. DE LA CUESTA, C. DE LA CRUZ Y J. M. RODRÍGUEZ (Coord.), *Responsabilidad Social Universitaria* (pp. 3-24). La Coruña: Netbiblo.
- SEBASTIÁN, J. (2000). Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 5, 125-144.
- SECCHI, D. (2007). Utilitarian, managerial and relational theories of corporate social responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 347-373.
- SETHI, S. (1975). Dimensions of Corporate Social Performance: An analytical framework. *California Management Review*, 17(3), 58-64.
- SOCKER, A. & SETHI, S. (1973). An approach to incorporating societal preferences in developing corporate action strategies. *California Management Review*, 15(4), 97-105.
- UNCETA, K. (2001). Universidad como ámbito para la solidaridad y la cooperación al desarrollo. En J. SEBASTIÁN (Coord.), *La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana* (pp. 123-128). Valladolid: Secretariado de Publicaciones Universidad de Valladolid.
- (Dir.) (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional - Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- VALLAEYS, F., DE LA CRUZ, C. Y SASIA, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual primeros pasos*. México D.F.: McGraw Hill.
- VALOR, C. Y HURTADO, I. (Coords.) (2009). *Las empresas españolas y la responsabilidad social corporativa. La contribución a los objetivos de desarrollo del milenio*. Madrid: Catarata.

Fuentes electrónicas

- CORPORACIÓN PARTICIPA (2003). *La Universidad Construye País*. Recuperado el 27 de enero 2009, de: www.ufro.cl/dge/doc/Marco%20conceptual.doc
- GLOBAL COMPACT (2007). *Principios para una educación responsable en gestión*. Naciones Unidas. Recuperado el 21 noviembre 2009, de: <http://www.unprme.org/resource-docs/EDUCACIONRESPONSABLEPRMEencastellano.pdf>
- KLIKSBERG, B. (2009). Los desafíos éticos en un mundo paradójico: el rol de la universidad. *Reforma y Democracia*, 43. Recuperado el 02 de abril de 2010, de: <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/043-febrero-2009-1/kliksberg>
- REICHERT, S. Y TAUCH, C. (2003). *Progreso hacia el EEES. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Informe de la Asociación Europea de Universidades. Recuperado el 29 de abril 2010, de: http://www.eees.es/pdf/TrendsIII_ES.pdf
- UNESCO (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica, VII Conferencia Mundial de Educación. Recuperado el 25 de julio 2009, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>
- (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Comunicado de Prensa*. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNIVERSIDADES ANDALUZAS (2009). *Memoria de responsabilidad social de las universidades andaluzas*. Foro de Consejos Sociales de las universidades públicas de Andalucía. Recuperado el 30 de enero 2010, de: <http://www.rsuniversitaria.org/page1/librocompleto.pdf>
- UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. Recuperado el 09 de agosto de 2010, de: http://www.uclm.es/fundacion/pdf/documentos/UCLM-SOCIAL-web_10.pdf
- UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (2009). *Memoria Proyecto Factoría de Responsabilidad Social*. Secretariado de Asuntos Sociales. Recuperado el 12 de febrero 2010, de: http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsuntosSociales/RS_UVa/1256202372366_memorsu_0809.pdf

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2007). *Promoviendo un modelo de responsabilidad social en la Universidad de Zaragoza*. Recuperado el 07 de agosto de 2010, de:
<http://www.unizar.es/universidadesresponsables/carpeta%20documentos/informe.pdf>

Dirección de contacto: Ricardo Gaete Quezada. Universidad de Antofagasta. Chile. E-mail:
rgaete@uantof.cl



La problemática de la gobernanza universitaria

Problems in university governance

Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias¹

University governance: typology, dynamics and trends

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE). Chile.

Resumen

El objetivo de este artículo es estudiar y clasificar los regímenes de gobernanza de las universidades a nivel internacional, sus dinámicas de cambio y tendencias evolutivas. Por gobernanza se entiende aquí la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente –desde el punto de vista de su gobierno y gestión– y sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior.

Se arranca con la hipótesis, común en la literatura especializada, de que las organizaciones universitarias exitosas son aquellas que logran modificar su gobernanza –esto es, el funcionamiento de su gobierno y sus formas de gestión– para adaptarla a las cambiantes demandas del entorno en que se desenvuelven y a las transformaciones estructurales de aquel. Se construye y fundamenta una tipología básica de regímenes de gobernanza universitaria –v.g., burocrático, colegial, de partes interesadas y emprendedor–. Luego se identifican, para cada tipo, sus principales dinámicas de funcionamiento y tendencias de cambio y adaptación, así como los desplazamientos de sus respectivos centros de gravedad que se producen dentro y entre ellos. Para este efecto se emplean ejemplos tomados de los países desarrollados y la evolución de sus universidades modernas en la doble vertiente «humboldtiana» y napoleónica. Asimismo, se incorporan a este esquema interpretativo las transformaciones experimentadas por las universidades públicas y privadas de otras regiones del mundo, especialmente de América Latina.

⁽¹⁾ Este artículo es parte del trabajo que el autor desarrolla dentro del Programa Anillo (SOC01) de Políticas de Educación Superior, que cuenta con el patrocinio y apoyo de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) de Chile. Una versión preliminar fue presentada al Seminario Internacional «Gobierno de las Universidades de Gestión Estatal», realizado el día 28 de julio 2010 en la Universidad Nacional San Martín, Buenos Aires, Argentina

Finalmente se aplica este análisis a las tensiones que manifiesta la gobernanza de las universidades latinoamericanas entre los valores tradicionales del autogobierno institucional de amplia base electoral y aquellos de una gestión de carácter emprendedor, y entre valores atribuidos a lo público y fallas imputadas a lo privado en la educación terciaria de la región.

Palabras claves: universidad, gobernanza, gobierno, gestión, entorno, legitimidad, efectividad, América Latina.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze and to classify university governance regimes, their dynamics and trends in international perspective. Governance refers here to the manner in which these institutions are organized and internally operated -i.e., their authority and management structures and processes- and to their external relations with various stakeholders in order to ensure the higher educations aims.

A hypothesis commonly found in specialized literature is used as a starting point: that successful university organizations are those able to modify their governance -that is, their institutional command and control structures and management, to adapt to the changing demands of their environment and the transformation of its basic structures. A basic typology of higher education governance regimes is offered -i.e., bureaucratic, collegial, of stakeholders and entrepreneurial-, and their change-producing forces and evolutionary trends are identified, as well as the displacements of their corresponding center of gravity both within and between regimes. To this end examples are drawn from the history of modern universities in developed countries, both in the so-called Humboldtian and Napoleonic traditions. Finally, changing university governance circumstances and their peculiarities in Latin America are discussed. We explore tensions between traditional values of university self-governance based on broad electoral participation and values pertaining to entrepreneurial management; also between values assigned to higher education as a public good and shortcomings attributed to the private production of higher education.

Key words: university, governance, government, management, environment, legitimacy, effectiveness, Latin America.

Introducción

Para cumplir su misión, dice la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), las instituciones de educación superior (IES) deben identificar áreas prioritarias y destinar recursos a ellas. No pueden ser efectivas y robustas, en cambio, si acaso les resulta imposible determinar estrategias, fijar prioridades, seleccionar y acometer objetivos docentes y de investigación y, en general, ajustar sus estructuras y organización para adaptarse a un entorno cambiante. De allí que las modalidades de gobierno y gestión institucionales sean de importancia decisiva, concluye (Santiago et ál., 2008, p. 120).

Lo dicho vale especialmente en tiempos turbulentos como el actual cuando la magnitud, intensidad y velocidad de los cambios del entorno dentro del cual se desenvuelven las universidades amenazan con superar sus capacidades de reacción y adaptación y ellas corren el riesgo de entrar en crisis, perder posición competitiva y desaparecer. Estos cambios fuerzan a las instituciones a rediseñar sus estructuras y procedimientos de gobierno y gestión con el fin de aumentar sus capacidades estratégicas frente al medio ambiente externo.

En lo que sigue se revisan las tendencias de cambio de las estructuras y procesos de gobierno y gestión -los regímenes de gobernanza², especialmente de las universidades- que caracterizan el actual panorama de la educación superior, tanto a nivel internacional (en los países de la OCDE) como en la región latinoamericana.

Regímenes de gobernanza

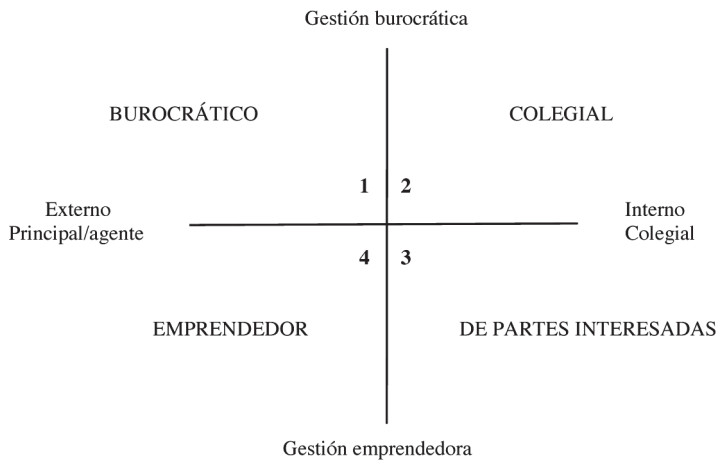
En el plano del gobierno institucional el desafío para las universidades es encontrar un principio de legitimidad que genere y mantenga la creencia en que la organización cuenta con estructuras y procesos apropiados para adoptar decisiones, manejar demandas del entorno y adaptarse e incidir sobre él por medio de sus capacidades

⁽²⁾ Sobre el concepto de gobernanza universitaria véase Mora y Viera (2007) y Meléndez Guerrero et ál. (2010). La definición más coincidente con la que se usará aquí es proporcionada por Harvey (2004-2009): «Gobernanza en la educación superior se refiere a la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente y a sus relaciones con entidades externas con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior».

internas de acción. En el plano de la gestión, en tanto, el desafío es encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la continuidad de sus funciones, obtener los recursos necesarios para ella y producir resultados satisfactorios para las diversas partes interesadas en medio de un entorno turbulento y a veces hostil.

Para estudiar la transformación de las estructuras y procesos de gobierno y gestión en las dimensiones de legitimidad y efectividad necesitamos un dispositivo conceptual que permita identificar dinámicas y tendencias de cambio organizacional, en la tradición de Clark (1983), McNay (1995), Maasen (2003), Olsen (2005) y Pilbeam (2009)³. Con tal propósito utilizamos ambas dimensiones como ejes continuos dispuestos ortogonalmente, según muestra el Diagrama I.

DIAGRAMA I. Regímenes de gobernanza configurados sobre los ejes de legitimidad y efectividad



En el eje horizontal o de gobierno -regido por el principio de legitimidad- aparece en el extremo izquierdo el modelo más común desde el comienzo de la modernidad, presente por igual en la concepción «humboldtiana» y napoléonica de universidad. Consiste en la presencia de un principal externo -un organismo del estado,

³ Si bien los autores mencionados forman parte de una tradición de construcción de tipologías que juega un papel importante en la formulación del dispositivo empleado aquí, ninguno de ellos se refiere propiamente al régimen de gobernanza de las universidades y los parámetros que usan para elaborar sus tipologías son también diferentes.

habitualmente el ministerio de educación o una oficina especializada de éste- que directamente o por medio de delegados adopta las decisiones estratégicas y encarga su aplicación a una estructura de agencia que comprende al personal ejecutivo del vértice superior de la universidad. En el extremo opuesto se muestra el modelo más antiguo e ideológicamente apreciado por la academia; el colegial o de gobierno interno compartido entre los profesores. Aquel encarna la universidad de los funcionarios; éste expresa a la universidad como comunidad de eruditos (*scholars*). Uno representa la república autogobernada de las ciencias; el otro, una institución de servicio estatal. Entre ambos cabe una amplia distribución de formas y gradaciones intermedias, donde se combinan variablemente elementos de gobernabilidad externa e interna.

El eje vertical o de gestión -conducido por el principio de efectividad- se despliega entre un modelo de gestión burocrática en la parte superior y un modelo emprendedor de gestión en la parte inferior. En sus respectivos tipos ideales ambos son concebidos aquí a la manera «weberiana». El modelo burocrático refiere a jerarquías formales, conductas regladas, posiciones detentadas impersonalmente, entrenamiento para el cargo, especialización de funciones. En su mejor expresión opera como una máquina, según dice Weber (1978, p. 973): precisión, velocidad, certeza, conocimiento de los archivos, continuidad, discreción, unidad, estricta subordinación, reducción de las fricciones y costos personales. Estas características alcanzarían su punto más alto en una administración estrictamente burocrática. Comparada con cualquier otra forma de administración colegial, honorífica y vocacional, la burocracia entrenada sería superior en cada uno de estos rasgos. El modo emprendedor, por el contrario, aunque no es tematizado explícitamente por Weber refiere a lo que él llama «imaginación del negocio»; los *animal spirits* que impulsan espontáneamente hacia la acción; el espíritu que mueve a la empresa (firma o universidad) en condiciones de mercado. Es decir, de intercambio y competencia; de lucha y permanente adaptación para sobrevivir en las cambiantes condiciones del mercado. Como bien señala Clark (1998, p. 4, pp. 146-148), este concepto acarrea consigo el sentido de «empresa»: un esfuerzo voluntarioso de construcción institucional que requiere un grado especial de actividad y energía. Supone asumir riesgos en condiciones de incertidumbre; implica innovación, transformación y autodeterminación organizacional.

Los cuadrantes resultantes del cruce de ejes en el Diagrama I dan lugar a nuestra tipología de regímenes básicos de gobierno y gestión (tipos ideales) característicos de las instituciones universitarias; su organización, prácticas e ideologías.

Cuadrante I: Origen de la universidad moderna

El origen de la universidad moderna, en sus dos paradigmas más difundidos –la universidad de investigación y la universidad estatal de formación especializada– tiene lugar en este espacio. Éste se caracteriza por una fuerte presencia del estado como principal externo con sus dispositivos de comando, coordinación y control y por una gestión delegada en unos agentes que profesan lealtad, ante todo, a ese estado. Ambos modelos –el de las universidades prusianas encabezadas por la de Berlín (1810), cuya creación se debe a Wilhelm Humboldt y a Friedrich Schleiermacher, y el de las escuelas y facultades especializadas francesas controladas hasta el detalle por la universidad imperial napoleónica (1806)– surgen como extensiones de los respectivos estados nacionales. Forman parte de los procesos europeos de secularización, racionalización, burocratización y especialización (Rüegg, 2004).

En ambos casos los profesores eran funcionarios públicos e integraban la administración de sus instituciones, la cual se hallaba cuidadosamente reglada y jerarquizada: más centralizada y disciplinaria en el caso francés; más descentralizada y competitiva en el alemán. El *collège* francés era una corporación controlada por el estado e incorporado al servicio civil (Charle, 2004, p. 45), mientras el profesor prusiano se concebía a sí mismo como un fiel servidor del estado nacional y portador de la ciencia moderna (Howard, 2006, p. 14).

Desde el punto de vista de la financiación institucional, ambos modelos experimentan durante el siglo XIX una parecida evolución: se tornan dependientes del presupuesto fiscal. Las universidades francesas y prusianas pierden su independencia financiera y deben sujetarse a una creciente supervisión y control gubernamentales (Gerbod, 2004, pp. 84-88; Gerbod, 2004a, pp. 111-115). Aún en asuntos propiamente académicos –regulación de los estudios, determinación de estándares profesionales, organización de los exámenes, naturaleza y orientación de la investigación académica, etc.– la intervención del estado «se vuelve invasiva e incluso imperativa» (Gerbod, 2004, p. 90).

Asimismo la gestión se vuelve más compleja y especializada a medida que las instituciones aumentan de tamaño, se incrementa el número de alumnos y profesores, se multiplican sus funciones y objetivos, se diferencian sus unidades internas, crece el personal administrativo y de apoyo y se intensifican las relaciones con el estado y sus organismos sectoriales. Algunas actividades administrativas –vinculadas a los procesos de admisión y reclutamiento de estudiantes, selección y promoción de profesores, organización y ejecución de la enseñanza, supervisión del personal, cuidado y gestión de infraestructura, laboratorios y bibliotecas, y a la administración financiera y rendición de cuentas– comienzan a sistematizarse y se transforman en rutinas burocráticas.

Independientemente del grado de participación de los profesores en el gobierno de sus instituciones (Gerbod, 2004a, pp. 117-121), la universidad moderna se origina y desarrolla pues dentro de un espacio nacional-estatal; forma parte de la esfera pública y la naciente ciencia como vocación. En sentido estricto, es un instrumento del estado como proyecto moderno; se organiza burocráticamente hacia dentro, dotada de una relativa autonomía y, hacia el exterior, su punto de referencia son las oficinas especializadas del estado para el sector educativo. Sus miembros gozan de libertad para enseñar y aprender sujetos a un código de servicio y lealtad funcionaria. La autoconciencia moderna de la profesión académica se forja allí también; ella exalta la función pública y un sentido de realización profesional a través del servicio a una autoridad (la tecno-burocracia del estado) que encarnaría el interés universal. Schleiermacher expresa este sentimiento en una carta escrita a su novia en la navidad de 1808, cuando se preparaba para trasladarse a ocupar un cargo eclesial en Berlín: «Si además yo pudiera asumir cualquiera actividad en nombre del estado», escribe, «aún si fuera solo temporalmente, entonces de verdad no sabría cómo aspirar a más» (Vial, 2005, p. 269).

Cuadrante II: Autogobierno universitario

El modelo colegial es una pieza fundamental de la más antigua tradición e ideología de la *universitas magistrorum et scholarium*. Expresa a la comunidad académica frente al medio exterior como entidad moral independiente, dotada de cohesión interna. Entre los privilegios -libertades e inmunidades- reconocidos a estos *studia generalia*, el primero fue la autonomía; es decir, el derecho de actuar como cuerpo en sus relaciones con el mundo exterior, supervisar el reclutamiento de sus estudiantes y profesores, establecer sus propias regulaciones y hacerlas valer mediante una jurisdicción interna limitada (Gieysztor, 2004, p. 108). La división y organización del trabajo institucional consistía básicamente en facultades (de artes liberales y mecánicas, más teología) encargadas de administrar los asuntos académicos conducidas por un *decanus*, un *receptor* (tesorero) y los *bedeles*, figuras administrativas de primer orden.

Inicialmente, un representante del obispo estaba a la cabeza de la *universitas*. Los miembros de la comunidad elegían un rector que podía ser un estudiante (modelo de Bolonia) o un profesor (modelo de París y Oxford). Sin embargo, la real autoridad administrativa, legislativa y representativa pertenecía a la asamblea general

(*congregatio*). Además existían asambleas en los demás niveles internos: facultades, naciones (agrupaciones de estudiantes según su origen geográfico) y colegios. El *bedellus* (bedel) era ministro de fe y desempeñaba variadas funciones de gestión, disciplinarias, rituales y de información (Gieysztor, 1992, pp. 119-129).

Esta gobernanza colegial en instituciones que actúan con relativa autonomía y la financiación asegurada por patrones y mecenas alimenta la leyenda de una «época de oro» de la universidad como una comunidad moral, preocupada exclusivamente del bien público y libre de interferencias exteriores. Los académicos dominaban la organización y la dirigían a la manera de una «oligarquía académica» (Clark, 1977), mientras las actividades se coordinan mediante una estandarización de las destrezas según líneas disciplinarias (Pilbeam, 2009, p. 348).

Allí donde las universidades retuvieron durante más tiempo su independencia financiera y contaban con *endowments* generadores de ingresos –como ocurre en las universidades de Oxford y Cambridge, por ejemplo– los principios de colegialidad, autogobierno y gestión amigable logran subsistir hasta el siglo XX⁴. Pero aún en estos casos, el régimen colegial se vio alterado por las políticas introducidas por el gobierno inglés a partir de los años ochenta (Evans, 2010, cap. 1), que desplazaron el centro de gravedad de la gobernanza desde el Cuadrante II hacia los Cuadrantes I y III. Sin embargo, veremos más adelante, el régimen colegial encontró nuevas y peculiares expresiones en otras partes del mundo; por ejemplo en América Latina. Su ideología y leyenda permanecen como un ingrediente de la autoimagen de las instituciones universitarias, del gremio académico y de la retórica organizacional de las universidades.

Cuadrante III: Partes interesadas

Con este cuadrante (CIII) pasamos a los regímenes de gobernanza articulados en torno a una gestión emprendedora, en las antípodas pues de la administración burocrática. El primero de ellos combina emprendimiento con colegialidad. Llamamos a éste «régimen de *stakeholders*» o de partes interesadas o partícipes, atendiendo a la literatura

⁽⁴⁾ Efectivamente, las dos antiguas universidades inglesas mantienen su independencia financiera hasta comienzos del siglo XX; luego debieron recurrir al tesoro público. En torno a 1935, el 34% de los ingresos totales de las universidades inglesas provenía del presupuesto de la nación (Gerbod, 2004, pp. 84-85; Gerbod, 2004a, p. 118).

que aplica el enfoque de *stakeholders* al análisis de la educación superior en un sentido parecido al que interesan aquí (Jongbloed, Enders y Salerno, 2008; BJORQUIST, 2009).

En breve, bajo esta perspectiva la gobernanza se preocupa simultáneamente de los partícipes internos (profesores, estudiantes, personal administrativo) y externos (tradicionales y emergentes, con interés directo o indirecto en la institución, que pueden ser afectados positiva o negativamente por su desempeño), tales como el gobierno nacional, agencias públicas del sector, municipios y autoridades provinciales y regionales, graduados, empleadores, organismos no gubernamentales, comunidades y movimientos de la sociedad civil, etc. Ofrece por tanto una visión más amplia y compleja de las funciones y responsabilidades de la universidad pública⁵ que, por esta vía, se hace cargo de sus tradiciones colegiales y de autogobierno y busca combinarlas con las múltiples demandas que surgen de las partes interesadas externas.

Este modelo implica una radical apertura de la universidad pública hacia la sociedad civil y sus actores relevantes junto con una redefinición de su contrato con el estado que, dentro de las nuevas condiciones, busca estimular a sus universidades para que respondan competitivamente a los cambios de su entorno, a las demandas del mayor número posible de partes interesadas y, de esta manera, se adapte a, y pueda actuar sobre, el medio externo. La universidad queda definida así como una organización de partícipes o partes interesadas (Bleiklie y Kogan, 2007), entre los cuales la voz e intereses académicos son uno de los focos de atención; no el único ni necesariamente –en todo momento– el más importante.

Algunos sostienen que con esto la universidad se transforma en una «empresa de servicios» cuyas funciones se mercantilizan y cuya misión se vería reducida a la generación de ganancias (Olsen, 2005, p. 12) en el espíritu del capitalismo académico (Slaughter y Rhoades, 2004). Por el contrario, otros entienden que la universidad pública –gobernada y gestionada bajo el régimen de partes interesadas– actúa, igual que su correspondiente institucional del CII, en nombre del bien público, aunque ahora debe desenvolverse preferentemente en mercados administrados (o cuasi-mercados) (Shattock, 2003, pp. 47-48). Estos mercados son diseñados por los gobiernos para inducir competencia entre las instituciones públicas, estimular su capacidad de obtener ingresos de fuentes distintas al tesoro público, aumentar su eficiencia interna y externa, reducir costos –o mantenerlos bajo control– y generar excedentes utilizables en función de las políticas y planes de desarrollo de las instituciones.

⁵ En efecto, por razones de conveniencia metodológica y heurística reservamos este Cuadrante para instituciones públicas de educación superior.

Puestas en este nuevo contexto las instituciones públicas responden usualmente separando la conducción estratégica, que radican en un *board* (junta o consejo de gobierno) compuesto por miembros internos y externos (Fielden, 2008), del manejo de los asuntos académicos que permanecen en manos de un organismo de base colegial (de carácter consultivo, asesor o con funciones de decisión). Entre medias se sitúa un sólido cuerpo de administradores, crecientemente de tipo gerencial (MacCarthaigh y Horan, 2010). A su turno, las políticas nacionales y los organismos del estado buscan conducir las universidades «a la distancia», reconociéndoles mayor autonomía y usando de preferencia incentivos, dispositivos de información y evaluación, indicadores de desempeño y una variedad de mecanismos de tipo mercado para la financiación de las instituciones y sus estudiantes (Brunner, 2009, pp. 124-126).

Por su lado, la gestión se reorganiza bajo los postulados del *New Public Management* (NPM) que Politt (2007) resume en los siguientes puntos: pone el foco en resultados y su impacto; utilización de estándares e indicadores de desempeño; preferencia por organizaciones más livianas, especializadas, planas y autónomas; sustitución de las relaciones jerárquicas por contratos; énfasis en la calidad del servicio y orientación hacia el consumidor; colaboración público-privada y con el tercer sector, y prioridad otorgada a los valores de eficiencia e individualismo.

La aplicación de este enfoque da lugar a una amplia reorganización administrativa de la universidad pública. Por el lado positivo, se sostiene que abre las puertas a una gestión de tipo empresarial, más eficiente y con mayor capacidad de responder a las demandas de partes interesadas externas y, por ende, a los desafíos de un entorno cambiante (Middlehurst, 2004). Por el lado negativo, significaría incorporar técnicas y el lenguaje de la gestión empresarial privada a las instituciones universitarias, las que frecuentemente pasarían sin dejar huella ni producir efectos sobre el clima de trabajo y la productividad académica (Birnbaum, 2001).

Cuadrante IV: Emprendimiento privado

La gobernanza emprendedora supone un contrato entre el principal –el propietario de la institución, sea una corporación sin fines de lucro o una sociedad comercial, nacional o extranjera– y los agentes encargados de la administración. Reservamos el Cuadrante IV para el gobierno y la gestión de instituciones privadas que operan

plenamente en mercados de estudiantes, profesores, servicios y productos de conocimiento y a veces, además, en cuasi-mercados para la obtención de recursos públicos y reputación.

Las condiciones de una gobernanza universitaria emprendedora fueron enunciadas por Clark (1998)⁶, pudiendo reformularse de la siguiente forma.

Primero, un «liderazgo mandatado para el cambio», que puede conformarse de diferentes formas. Supone, ante todo, un contrato definido y explícito del principal con el equipo encargado de la gestión. La relación principal/agencia requiere, además, una adecuada estructura y procesos, con un consejo o junta de gobierno compuesto mayoritariamente por miembros externos los cuales fijan la visión de largo plazo, aprueban la estrategia y los recursos, dan consejo técnico y profesional al personal de administración, actúan como árbitro en disputas internas, ejercen una crítica amigable, identifican e interpretan cambios en el entorno externo y eligen a la persona encargada de dirigir la universidad y presidir el cuerpo de administración superior (Shattock, 2003, pp. 105-106). Igual que en el caso del CIII, el núcleo de conducción requiere contar con posiciones ejecutivas fuertes, dotadas de las necesarias facultades para adoptar decisiones difíciles y manejar riesgos y recursos, y con suficiente apoyo de la comunidad. Es decir, se requiere contar con un mínimo de colegialidad, aunque sea bajo modalidades acotadas de asesoría, consulta y consejo.

Segundo, una «columna vertebral» de departamentos, escuelas, institutos y facultades comprometida con la agenda emprendedora y la generación de ingreso. La creación de puestos ejecutivos intermedios fuertes –decanos, directores, jefes de departamentos– es crucial también en este nivel. Estas posiciones deben contar con suficiente apoyo del liderazgo central, así como con personal especializado para desarrollar funciones de *marketing*, elaboración y presentación de proyectos, vinculación con partes interesadas externas, relaciones internacionales y administración de recursos humanos y financieros.

Tercero, una «red de instancias y actividades» que vincule a la universidad con su entorno a través de la gestión, difusión y transferencia de conocimientos. Esta red relaciona la academia (la columna vertebral) con el sector productivo, el gobierno y la comunidad prestando una serie de servicios de intermediación, consultoría, antena tecnológica, transferencia y diseminación de conocimientos, investigación del tipo modo

⁶ Nótese que Clark (2004) postula que esta forma de gobernanza puede arraigar tanto en universidades públicas como privadas. Efectivamente, así es. Como ya se vio, el CIII admite regímenes de gobernanza que posee rasgos emprendedores, pero que en su conjunto conviene designar con otro término, a modo de dar cuenta de la naturaleza propia y tradiciones de las universidades públicas.

de producción dos (MP2) (Nowotny, Scott y Gibbons, 2004) y, en general, de conexión de la universidad con su entorno. Un punto clave, destacado por Collis (2004, pp. 58-61), es que esta red periférica puede acarrear consigo nuevos desafíos de gobernanza, al extender el alcance de la gestión institucional a un conjunto de nuevas actividades que a veces escapan a la comprensión y el control de los órganos de gobierno.

Cuarto, una «base diversificada de ingresos» que reduce la dependencia institucional respecto del subsidio fiscal, genera flujos adicionales de recursos, ensancha su autonomía, crea lazos con diversos *stakeholders* y genera así el espacio y los recursos para financiar innovaciones, asumir riesgos y realizar subsidios cruzados que permiten estimular áreas institucionales rezagadas. Es crucial que las actividades diseñadas para generar rentas produzcan efectivamente un excedente utilizable. Pues como advierte Shattock (2003, pp. 52-56), crear un excedente sobre ingresos es bastante más difícil que simplemente generar un ingreso. Propone que el consejo o *board* de la institución monitoree de cerca e individualmente los flujos de ingresos, apruebe constantemente planes de inversión y reinversión –debería operar, dice, como una agencia de capital de riesgo–, desarrolle una estrategia de precios como parte del modelo de negocios de la institución, distribuya los ingresos y el excedente entre la universidad y sus departamentos o facultades, vigile la legitimidad académica de estas operaciones para mantener la confianza en ellas, y se ocupe de crear y desarrollar capacidades gerenciales y profesionales en este ámbito.

Quinto, por último, la difusión de una «cultura emprendedora en la organización», incluyendo valores, creencias, ideas, hábitos y relatos que den sentido al emprendimiento y proporcionen la argamasa que progresivamente va ligando entre sí a las diferentes instancias académicas y administrativas de la universidad y creando una visión y proyecto capaces de prolongarse en el tiempo en apoyo de esta nueva modalidad de gobernanza.

Si bien las universidades privadas no subsidiadas están forzadas a comportarse estratégicamente y a adoptar alguna forma de gestión emprendedora, solo unas pocas lo logran plenamente. En efecto, no es raro observar instituciones de este tipo donde el principal falla en establecer un mandato suficientemente preciso para los agentes, o donde éstos no logran conformar un núcleo de liderazgo, o carecen de legitimidad interna, o fracasan en asociar la columna vertebral de la institución al proceso de diversificación de ingresos, o no logran crear una red periférica de suficiente potencia ni desarrollar una cultura emprendedora a nivel de la organización.

Renovación de la gobernanza pública

Hasta los años setenta las políticas de educación terciaria apuntaban en Europa hacia una mayor intervención del estado. Descansaban en un modelo de planificación y control ejercido desde el gobierno que limitaba la autonomía de las universidades en función de los objetivos del desarrollo nacional. «A ojos de las autoridades, los sistemas de educación superior se habían convertido en instituciones cruciales para la obtención de metas económicas nacionales» (Carrier y van Vught, 1989, p. 75). Luego, en la siguiente década, comienza a producirse un cambio de marea en el Cuadrante I de nuestro diagrama. La corriente principal apunta ahora hacia una estrategia de autorregulación como principal mecanismo de coordinación de estos sistemas. Se abandonan la planificación cuantitativa, el énfasis en el planeamiento de recursos humanos y la intervención estatal en la minucia de la administración académica. Al contrario, el énfasis se pone en una mayor autonomía de las universidades (Neave y van Vught, 1991). Surge el concepto de guiar la educación a distancia o mediante control remoto. Junto con una autonomía expandida se da mayor espacio a la autogestión de las universidades.

El abandono de la supervisión y control detallados se vio compensado por un creciente foco gubernamental en el control de productos (resultados de estos procesos), la transparencia y rendición de cuentas públicas (*accountability*). El control se desplaza desde los aspectos cuantitativos hacia los cualitativos, mediante el uso de variados procedimientos de evaluación externa. El estado planificador e interventor es reemplazado por el «estado evaluativo» (Neave, 1988).

Mediante la adopción de nuevas estrategias y modalidades de asignación de financiación fiscal –preferentemente a través del uso de mecanismos de tipo mercado– los gobiernos buscan inducir cambios en la conducción de las universidades: nuevas formas de gobernanza, fijación de prioridades y metas, autoevaluación en función de indicadores de desempeño, foco en la eficiencia interna y externa, atención hacia las demandas y expectativas de partes interesadas ajenas a la comunidad universitaria, ganancias de productividad académica, generación de excedentes, contribución al desarrollo regional y local, internacionalización, etc.

Al momento, los alcances y resultados de estas transformaciones no pueden apreciarse aún en toda su magnitud: el generalizado reforzamiento de las posiciones ejecutivas, el ensanchamiento de las funciones gerenciales, la sustitución parcial del poder colegial de los académicos por la autoridad investida en un estrato administrativo superior. Mas esto es evidente: las formas colegiales de gobierno han sido puestas

en cuestión, debilitándose con ello el Cuadrante II junto con un fortalecimiento y renovación del Cuadrante I. Sobre todo, se está provocando un progresivo traslado de la gobernanza de las universidades públicas hacia el Cuadrante III. «Crecientemente las IES son vistas como «actores corporativos» que actúan estratégicamente no solo dentro de sus propias organizaciones sino que también se relacionan proactivamente con su entorno externo» (De Boer y File, 2009, p. 14).

Al dejar de depender para su financiación exclusivamente del estado, las universidades públicas empiezan a actuar con mayor sentido estratégico, adoptan decisiones organizacionales de alto impacto, se relacionan con partes interesadas externas, dan cuenta pública de su desempeño y resultados, acreditan sus programas y servicios y, en general, expanden y sofistican sus capacidades de conducción y gestión.

Una vez situadas de lleno en el Cuadrante III, las instituciones deben rediseñar sus órganos de gobierno; en particular, la relación entre las instancias de expresión colegial y los papeles encargados de las funciones ejecutivas en el vértice de la organización. Asimismo, frecuentemente deben realizar una completa reingeniería financiera, no pudiendo limitarse ya al manejo del subsidio fiscal. Deben definir una estrategia de inversión para la sustentabilidad institucional, lidiar con una diversidad de fuentes de ingreso, generar excedentes, manejar un portafolio financiero, administrar riesgos y preocuparse –a la manera de las empresas, aunque por razones distintas (Zemsky et ál., 2005)– de la línea final del balance anual.

La difusión de un modelo emprendedor de gobernanza universitaria suele criticarse por dar lugar, se dice, a una conducción de tipo «corporativa», semejante a la de una empresa, y poseer una naturaleza «managerial» o «neomanegerial» que, de mantenerse, podría distorsionar el sentido público de la misión institucional.

Entre las principales críticas se señala que podría erosionar el *ethos* colegial de la cultura académica; borrar el límite entre lo público y lo privado en los valores que presiden a la organización y su manejo; favorecer la emergencia de una nueva capa de administradores-tecnócratas cuyo poder crecería en desmedro de los académicos; crear un ambiente de factoría dentro de las universidades y una suerte de vigilancia panóptica del trabajo del personal académico, el cual se hallaría sujeto a una serie de nuevas tecnologías de control, disciplina y medición de su productividad. Todo lo anterior podría afectar las libertades tradicionales de investigación, enseñanza y aprendizaje y, empujar a la universidad pública hacia la esfera de los negocios, la comercialización y el emergente capitalismo académico (Deem et ál., 2007).

Gobernanza pública rezagada

¿Cómo se sitúan los regímenes de gobernanza de las universidades latinoamericanas en relación con este cuadro de transformaciones y con los debates a que éstas dan lugar?

De entrada, los sistemas de educación superior de América Latina presentan dos características peculiares en relación con los países que forman parte de la OCDE y, en particular, de la UE (Brunner, 2008). Por un lado, un concepto de autonomía entendida como autarquía institucional frente a gobiernos nacionales débiles o impotentes en materias de educación superior; por el otro, un crecimiento explosivo de la educación superior privada. Aquí interesa la primera de estas características.

La amplísima concepción de la autonomía universitaria se refleja bien en el siguiente enunciado de la principal autoridad de una universidad pública de la región:

La especificidad y amplitud de la autonomía nos exime no sólo de la dirección del Poder Ejecutivo, sino también de la Asamblea Legislativa en cuanto a la regulación del servicio. La autonomía permite a la Universidad autodeterminarse, adoptar sus planes, programas, presupuestos, organización interna y darse su propio gobierno, definiendo, además, cómo se distribuyen sus competencias en el ámbito interno (González, 2008, p. 11).

En la práctica, esto llevó, primero, al gobierno de oligarquías académicas y, después, al autogobierno con amplia participación electoral de los diversos estamentos (profesores, estudiantes y, en ocasiones, personal no-académico y/o graduados). Todo esto frente a un estado proveedor de recursos pero política y burocráticamente impotente en términos del Cuadrante I. En efecto, hasta comienzos del siglo XXI la capacidad estatal para impulsar políticas de educación superior fue débil, debido «tanto a las restricciones políticas y financieras como a la incapacidad institucional, técnica, administrativa y política de los estados nacionales latinoamericanos para abordar los problemas críticos de la educación superior» (Acosta, 2002, pp. 45-46). Por el contrario, cuando los gobiernos nacionales se hallaban al mando de caudillos civiles, dictaduras militares o de regímenes autoritarios hacían tabla rasa con la autonomía universitaria y sometían a las universidades a una estrecha disciplina político-administrativa. Entre ambos extremos no existió, en cambio, algo similar al modelo europeo de control y planificación racional ejercido por una burocracia de tipo «weberiana».

De modo que al concluir el siglo XX, las universidades públicas de la región se hallaban ubicadas casi sin excepción en el Cuadrante II, con una fuerte dosis de «co-gobierno democrático» y una gestión burocrática debilitada por el fraccionamiento, el clientelismo y la politización. El poder real reside en las facultades; el vértice de conducción es endeble; los rectores frecuentemente presiden sobre un gobierno bloqueado, sometido al veto de las oligarquías académicas, de alianzas entre decanos o de grupos de interés. Como resultado, «las decisiones son lentas, las personas en puestos de decisión no tienen formación administrativa y los administradores no tienen legitimidad para tomar decisiones» (Schwartzman, 1996). Según observa el mismo Schwartzman, este esquema se vuelve especialmente problemático cuando es necesario reducir costes, buscar recursos más allá del subsidio fiscal y aumentar la eficiencia interna de las instituciones.

Se consagra así un régimen de gobernanza que torna imposible integrar las funciones claves de conducción, impidiendo dinamizar y estabilizar la organización. Como se ha dicho parafraseando a Drucker, las universidades públicas latinoamericanas se hallan sobre-administradas, en el sentido negativo de una burocracia fraccionada y paralizante, y sub-gestionadas, en el sentido emprendedor de Clark y Shattock. De allí derivarían una serie de patologías organizacionales: una visión institucional sin correlato en la gestión académica ni en los recursos; una gestión académica «parroquial», es decir, vuelta hacia dentro y disociada de las demandas del entorno; una asignación de recursos puramente inercial al interior de la organización, y una gestión académica que no lleva en cuenta las restricciones administrativo-financieras y torna imposible contar con un planeamiento estratégico (Samoilovich, 2008, pp. 344-346).

Evolución privada

Por otro lado, ha habido un explosivo crecimiento de la educación superior privada en América Latina. Puestos ante la disyuntiva de financiar con recursos fiscales la expansión y masificación de la educación superior o de liberalizar la provisión traspasando su costo a las familias y los estudiantes, los gobiernos latinoamericanos optaron por privatizar la provisión masiva.

Desde el punto de vista de la gobernanza de las universidades privadas, el carácter y los fines del principal resultan decisivos. Puede ser la iglesia católica (a nivel nacional

o pontificio) u otras iglesias, una orden religiosa, fundaciones o corporaciones sin fines de lucro o sociedades comerciales (nacionales o extranjeras). Comúnmente el principal ejerce la conducción a través de una junta o consejo directivo, organismo ante el cual responde el plantel ejecutivo que procura realizar una función gerencial emprendedora (Cuadrante IV), pero que en ocasiones -y no infrecuentemente- tiene un accionar burocrático tradicional (Cuadrante I). En uno y otro caso, suele producirse un déficit de colegialidad y, por ende, de participación y representación académica.

Tan decisivo como el carácter del principal son las transformaciones del entorno regulatorio en que operan las instituciones privadas, a lo menos en tres frentes.

Primero, ante su explosivo crecimiento, los gobiernos introducen un marco más exigente de regulaciones para el reconocimiento oficial de las IES, su licenciamiento y otorgamiento de plena autonomía. Sin embargo, no se revierte el «crecimiento salvaje» previo del sector que caracterizó la etapa de creación de los mercados.

Segundo, se establecen agencias y procedimientos para la evaluación externa y acreditación de instituciones (públicas y privadas) y programas, unidades y servicios académicos, dependiendo de cada país. A pesar de los avances logrados, nada indica que ha podido consolidarse una nueva «cultura de la evaluación» como suele afirmarse con excesivo optimismo. A nivel de gobernanza se observan avances interesantes: creación de unidades de análisis institucional, fijación de metas, planificación estratégica, utilización de indicadores de desempeño y programas de mejoramiento.

Por último, los gobiernos abandonan parcialmente el esquema de financiación benevolente de las instituciones públicas, basado en aportes no condicionados al desempeño y resultados, y comienzan a usar una serie de instrumentos y mecanismos de tipo mercado para la asignación condicionada de recursos del tesoro público (Brunner, 2009, pp.73-79). De esta manera buscan crear condiciones favorables para la acción emprendedora de las universidades. Si bien estas prácticas no han afectado hasta ahora la parte principal de las transferencias públicas, ellas convergen con los papeles más activos que asumen los gobiernos, generándose así unos efectos combinados que rebasan la suma de componentes individuales.

Consideradas en su conjunto, las transformaciones del entorno regulatorio latinoamericano han generado dinámicas cuyo impacto se halla sujeto a interpretaciones contradictorias.

Por ejemplo, algunos concluyen que se estaría produciendo un cambio silencioso, al aproximarse las universidades públicas de la región, por primera vez, al torbellino del capitalismo académico (Acosta, 2008). Incluso, se plantea la hipótesis de que bajo el impulso del paradigma «gerencial» podría estarse produciendo «una nueva ola de

burocratización» en las universidades públicas hasta atrapar en su red «también el tiempo, la atención y las prácticas de los académicos, los cuales dedican un esfuerzo creciente para el cumplimiento de labores burocráticas diversas» (Acosta, 2008, pp. 79-80). En otros casos, como el de Chile, una modernización con sesgo emprendedor habría penetrado al sistema hasta alcanzar incluso instancias de gestión de las universidades públicas, aunque sin alterar la tradición del gobierno colegial-representativo (Brunner, 2009, cap. 5).

Otros autores postulan que América Latina estaría presenciando la conformación de una universidad funcional al capitalismo académico. Como resultado de una intensa mercantilización y comercialización, la identidad pública universitaria estaría mudando hacia una identidad empresarial-corporativa. Así, se dirá, mientras «la idea de la universidad pública latinoamericana durante el siglo XX (ya fuera de gestión pública o privada, como son las universidades de las iglesias) connotaba calidad científica, relevancia social, pertinencia y equidad (...), la idea de universidad corporativa del siglo XXI (...) significa fin de lucro, intereses privados, exclusión social y predominio de las ambiciones de los propietarios» (Mollis, 2006, p. 98).

Conclusión

Las dicotomías reseñadas dan cuenta de las tensiones que existen –particularmente en América Latina– entre las culturas que acompañan a los Cuadrantes II y IV de nuestro diagrama. Es decir, entre el principio colegial y el del emprendimiento; entre la gestión regida por valores burocráticos y aquella inspirada en prácticas empresariales; entre el autogobierno de la república del saber y el gobierno ejercido por administradores responsables ante un principal externo a la comunidad universitaria.

Reflejan, asimismo, el choque ideológico entre la historia de la institución universitaria, su pasado legendario, el recuerdo de su época de oro, y su presente acosado por un entorno incierto, cambiante y a ratos hostil. Entre los valores atribuidos a lo público –bienes comunes, esfera de deliberación racional, interés colectivo, espacio de confraternización, etc.– y las falencias éticas atribuidas a las prácticas propias del mercado, regidas por intereses individuales que no conocen, según decía Weber, ninguna obligación de fraternidad ni de piedad.

En fin, como muestra este análisis, más resistentes y difíciles de modificar son las ideologías emanadas de cada uno de los regímenes de gobernanza universitaria y de

sus principales elementos que los dispositivos organizacionales, de economía política y jurídica que los acompañan. Contrariamente a lo que suele decirse, son pues los componentes más livianos, ideales, subjetivos, de superestructura, los que a veces impiden el cambio y la adaptación de los sistemas, y no los aparentemente más pesados, de base estructural.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA SILVA, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, (17), 49, 43-72.
- (2008). La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, desafíos y temas capitales. *Universidades*, 36, 69-82.
- BIRNBAUM, R. (2001). *Management Fads in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BLEIKLIE, I. & KOGAN, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20, 477-493.
- BRUNNER, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 2008, 119-145.
- (2009). *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1997-2007)*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- CARRIER, D. & VAN VUGHT, F. (1989). Recent developments in the governance of higher education and higher education curricula. En F. VAN VUGHT (Ed.), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education* (pp. 73-96). London: Jessica Kinsley Publishers.
- CHARLE, C. (2004). Patterns. En W. RÜEGG (Ed.), *A History of the University in Europe. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (pp. 33-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, BURTON R. (1977). *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press - Pergamon.

- (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead, Berkshire, UK: The Open University Press-McGraw-Hill.
- COLLIS, D. J. (2004). The paradox of scope: A challenge for the governance of higher education. En W. G. TIERNEY (Ed.), *Competing Conceptions of Academic Governance* (pp. 33-76). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- DEEM, R., HILLYARD, S. & REED, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism*. Oxford: Oxford University Press.
- EVANS, G. R. (2010). *The University of Cambridge. A New History*. London, New York: I.B. Tauris.
- FIELDEN, J. (2008). *Global trends in university governance*. The World Bank, Education Working Paper Series Number 9.
- GERBOD, P. (2004). Relations with authority. En W. RÜEGG (Ed.), *A History of the University in Europe. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (pp. 83-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004a). Resources and management. En W. RÜEGG (Ed.), *A History of the University in Europe. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (pp. 101-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- GIEYSZTOR, A. (1992). Management and resources. En H. DE RIDDER-SYMOENS (Ed.), *A History of the University in Europe. Universities in the Middle Age* (pp. 108-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Y. (2008). El reto de la autonomía universitaria. *Universidades*, Año LVIII, 36, 7-18.
- HOWARD, T. A. (2006). *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. Oxford: Oxford University Press.
- MAASEN, P. (2003). Shifts in governance arrangements: An interpretation of the introduction of new management structures in higher education. En A. AMARAL, V. L. MEEK & I. M. LARSEN (Eds.), *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 31-53). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MACCARTHAIGH, M. & HORAN, A. (2010). University Governance: Achieving best practice and meeting future challenges. Institute of Public Administration, Research Paper for Irish University Association (IUA) Conference «Meeting the Challenges of the New Decade».
- MCNAY, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. En T. SCHULLER (Ed.), *The Changing University?* (pp. 105-115). Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- MELÉNDEZ GUERRERO, M.A., SOLÍS PÉREZ, P. C. Y GÓMEZ ROMERO, J. G. I. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XVI, 2, 210-225.
- MIDDLEHURST, R. (2004). Changing internal governance: a discussion of leadership roles and management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, (58), 4, 258-279.
- MOLLIS, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En H. VESSURI (Ed.), *Universidad e investigación científica* (pp. 85-101). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- NEAVE, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise. An overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986 - 1988. *European Journal of Education*, 25, 2-3, 273-283.
- NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. (1991). Conclusion. En G. NEAVE & F. VAN VUGHT (Eds.), *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe* (pp. 239-255). Oxford: Pergamon Press.
- NOWOTNY, H., SCOTT, P. & GIBBONS, M. (2004). *Rethinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.
- PILBEAM, C. (2009). Institutional structures. Where legitimacy and efficiency meet. En M. TIGHT, K. H. MOK, J. HUISMAN, & C. C. MORPHEW (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education* (pp. 343-356). New York: Routledge.
- RÜEGG, W. (2004). Themes. En W. RÜEGG (Ed.), *A History of the University in Europe. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTIAGO, P., TREMBALY, K., BASRI, E. & ARNAL, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2 Volumen). Paris: Organisation for Economic Development and Co-Operation.
- SAMOILOVICH, D. (2008). Tendencias de la educación superior en América latina y el Caribe. En A. L. GAZZOLA Y A. DIDRIKSSON (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 319 -379). Caracas: IESALC-UNESCO.
- SCHWARTZMAN, S. (1996). El papel de la universidad en el desarrollo social. *Revista de Educación Superior*, XXX (1), 117, 99-104.
- SHATTOCK, M. (2003). *Managing Successful Universities*. Maidenhead: Open University Press.
- SLAUGHTER, S. & RHOADES, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

- VIAL, T. (2005). Schleirmacher and the state. En J. MARIÑA (Ed.), *The Cambridge Companion to Friedrich Schleirmacher* (pp. 269-285). Cambridge: Cambridge University Press.
- WEBER, M. (1978). *Economy and Society*. Edited by Guenther Roth and Claus Wittich. Berkeley: University of California Press.
- ZEMSKY, R., WEGNER, G. R. & MASSY, W. F. (2005). *Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Fuentes electrónicas

- BJORQUIST, C. (2009). *Stakeholder Influence in higher education. Old ideas in new bottles?* Dissertation, Faculty of Social and Life Sciences, Political Science, Karlstad University Studies. Recuperado el 12 de agosto, de:
<http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:kau4711?tab2=abs&language=en>
- DE BOER, H. & FILE, J. (2009). *Higher education governance reforms across Europe*. Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente. Brussels: European Centre for Strategic Management of Universities. Recuperado el 11 de agosto, de:
<http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202009/C9HdB101%20MODERN%20PROJECT%20REPORT.pdf>
- HARVEY, L. (2004-9). *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. Recuperado el 9 de agosto de: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- JONGBLOED, B., ENDERS, J., & SALERNO, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, (56), 3, 303-324. Recuperado el 2 de agosto, de: <http://www.springerlink.com/content/814486114u173v3w/fulltext.pdf>
- MORA, J. G. Y VIEIRA, M. J. (2007). *Governance and organisational change in higher education: barriers and drivers for entrepreneurialism*. Centre for the Study of Higher Education Management (CEGES); Valencia University. Recuperado el 5 de agosto, de: http://www.univnova.org/documentos/documento_ampliado.asp?id=156&a=4

- OLSEN, J. P. (2005). *The institutional dynamics of the (European) university*. Center for European Studies, University of Oslo, Working Paper, 15. Recuperado el 1 de agosto de: http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2005/papers/wp05_15.pdf
- POLLITT, C. (2007). *The New Public Management: An Overview of Its Current Status*. Public Management Institute, Katholieke Universiteit Leuven. Recuperado el 14 de agosto, de: http://www.ramp.ase.ro/en/_data/files/articole/8_01.pdf

Dirección de contacto: José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE). Hernando de Aguirre 731. Providencia. 7510216 Santiago de Chile. E-mail: josejoaquin.brunner@gmail.com

Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración

Government dilemmas in the Spanish universities: autonomy, structure, participation and desconcentration

Diego Castro

Georgeta Ion

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

Resumen

En este artículo analizamos los retos a los que se enfrenta el sistema de gobierno de las universidades públicas españolas. Para ello tomamos el concepto de «dilemas de gobierno» utilizado por Larsen et ál. (2009) y por Lazerson (2010). Concretamente se abordan los dilemas entre: la democracia representativa y la eficacia organizacional, los modelos de estructuras integradas y matriciales; las influencias externas o internas en la toma de decisiones y, entre la centralización y la descentralización en el contexto de la autonomía universitaria. Optamos por una metodología cualitativa en la que aplicamos entrevistas y grupo focal de discusión. Las entrevistas se realizaron a veintitrés informantes de cuatro universidades públicas españolas triangulándose tres perfiles diferenciados de informantes: académicos que ejercen funciones de dirección; expertos analistas del gobierno y gestión de la educación superior y personal de administración y apoyo al académico-gestor. Tras ellas organizamos un grupo focal de discusión con expertos. Los resultados obtenidos indican que los expertos defienden una mayor autonomía para los directivos y un menor control por parte de órganos colegiados de representación estamental. Por otro lado, la estructura matricial se aplica sabiendo que el profesorado asume temporalmente tareas de dirección y gestión, lo que puede confundir los límites entre ambos focos organizativos. El profesorado que ejerce en la actualidad funciones directivas considera que el modelo vigente es el más adecuado a las particularidades del sistema universitario español y, aunque se reconocen ciertas disfunciones en el modelo de representación estamental, lo

defienden ante un posible modelo de profesionalización externa. Concluimos que el modelo de análisis basado en los cuatro dilemas es capaz de reflejar los principales retos que debe asumir la universidad española en la actualidad.

Palabras clave: gobierno, universidad, autonomía, gestión universitaria, estructuras universitarias.

Abstract

The present paper aims at analyzing those challenges that public Spanish universities face nowadays. Hence, we will deal with the concept of «dilemma in governance» as used by Larsen et ál. (2009) as well as by Lazerson (2010). The present paper breaks down into four: dilemma between representative democracy and organizational effectiveness, dilemma between integrated management structures and dual management structures; dilemma between external and internal influence in institutional decision making; dilemma between centralization and decentralization in more autonomous universities. The research has been conducted by means of qualitative methods: survey and focus-group. The survey has targeted 23 respondents, selected from four public Spanish universities, made up of: university managers; governmental and higher educational management experts; administrative personnel and counselors. After this phase, a focus-group with experts was conducted. The results obtained show that experts prefer autonomy of regulations and less control from the state representatives. Moreover, the model applies taking into account the fact that didactic activity temporarily implies counseling and managerial tasks which may create confusion between the two organizational focuses. The didactic activity that nowadays carries out managerial functions views the current model as the most appropriate to higher educational Spanish system and, despite several drawbacks in the model, it is still observed by representatives. Finally the results show that representatives of the centralized bodies are reluctant to share and disseminate power among peripheral organizational structures such as departments and faculties for whom autonomy is still debatable. Summarizing we can consider that the four dilemmas reflect the current challenges that Spanish universities have to face.

Key words: governance, university, autonomy, higher education management, university structures.

Introducción

La profunda transformación a la que debe hacer frente la universidad en Europa (Eurydice, 2008) y en España (Tomàs, 2009) obliga a reflexionar sobre las decisiones que deben adoptarse en su reforma. En el contexto de los rápidos cambios de la sociedad que repercuten de manera invariable sobre la educación superior, los diversos países europeos han dado respuestas variadas a la necesidad generalizada de repensar las estructuras de gobierno de la universidad. Por eso los modelos de gobierno de las universidades públicas están siendo objeto de creciente debate en los últimos años. Sin embargo observamos que hay un cierto acuerdo sobre la necesidad de repensar la universidad contemporánea en directa relación con las demandas de la sociedad del conocimiento y las tecnologías. Por otra parte, el llamado proceso Bolonia (Espacio Europeo de Educación Superior-EEES) y sus efectos directos sobre el sistema de educación superior hacen replantear las políticas básicas institucionales para enfrentarse de manera más eficiente a los retos actuales de sus «clientes» y de la sociedad en general (Pausits y Pellert, 2009).

El análisis desarrollado por la literatura ha evidenciado diversas tensiones y temas no resueltos en algunas áreas clave (Sporn, 2003). Por otro lado el trabajo de Larsen et ál. (2009) hace una síntesis en la que se identifican las principales áreas de tensión en la reforma de la gestión universitaria a través de cuatro dilemas.

El concepto de gobierno se define en la literatura especializada desde varios enfoques. Baird (2007) adopta la definición ofrecida por la *Australian National Audit Office*: los procesos a través de los cuales las organizaciones se dirigen, controlan y rinden cuentas. Harman y Treadgold (2007) prefieren tomar como referencia a Neave (1998) cuando consideran que el gobierno del sistema universitario representa un marco conceptual para definir la manera en la cual los sistemas universitarios e institucionales se organizan y son gestionados.

Las diferentes áreas de gestión de las entidades públicas suscitan el interés de políticos y expertos. Muestra de este interés son los principios de la buena gobernanza propuestos por la Comisión Europea (European Commission, 2001) y aplicables a todos los niveles de gobierno. Estos eran: apertura, participación, rendición de cuentas, eficacia y coherencia. A pesar de que estos principios se aceptan por todos los actores implicados, esta evolución hacia lo que sería un buen gobierno está acompañada de un discurso específico para las instituciones públicas coherente en el campo de la educación superior (Godegebuure y Hayden, 2007).

Los dilemas en el gobierno de las universidades españolas

A continuación nos centraremos en comentar, tomando como referencia los cuatro dilemas propuestos por Larsen et ál. (2009), las principales características del gobierno universitario actual y su contextualización en el sistema universitario español.

Democracia representativa y eficacia organizativa

En las universidades europeas se muestra una preocupación cada vez más acentuada hacia las actividades de evaluación sistemática. La evaluación orientada a la rendición de cuentas presenta tensiones que afectan tanto al actual sistema en su conjunto como a cada institución en particular, determinando la creación de esquemas de evaluación según proponía Neave ya en 1998, citado por Larsen et ál. (2009). Estas tendencias determinan no solo una serie de tensiones de nivel externo en las iniciativas de las reformas, sino también un cambio en las estructuras internas universitarias. Actualmente el enfoque hacia los resultados, la eficiencia y la eficacia vienen como una reacción a las reformas anteriores (a finales de la década de los años sesenta), sobre todo dirigidas hacia la democratización de las estructuras (Boer y Stensaker, 2007, citados por Larsen et ál., 2009). Las universidades se han visto en la situación de seguir atendiendo a las demandas de incrementar la democracia en sus estructuras internas de toma de decisiones. De aquí la preocupación por analizar de manera más detallada la relación entre la democracia estructural y la eficiencia organizativa.

Tímidamente, el denominado *new managerialism* empieza a aplicarse con cierto éxito en la educación superior generando no pocas críticas aunque con resultados significativos. En su investigación con directores de departamento, decanos y otros cargos de gestión, Deem y Brehony (2005) concluyen que el concepto y uso del *managerialism* ha impregnado la manera de hacer de los órganos unipersonales representando un cambio en las relaciones de poder y dominancia. El *new managerialism* no supone una simple reforma técnica en las maneras de gobernar, sino que implica un cambio de conceptualización de la universidad, lo que esta hace y cómo se gobierna. El debate entre el modelo representativo y otros más orientados a la eficacia es constante y encuentra su punto débil en la financiación de las universidades. Existe una falta de recursos crónica para las universidades que las inhabilita para adaptarse a las nuevas demandas sociales.

Si representamos este dilema como una línea continua entre dos polos, la democracia representativa y la eficacia organizativa, el sistema de gobierno de la universidad española se sitúa claramente en el segundo extremo, la democracia representativa. Desde nuestra perspectiva, la democracia representativa incluye aspectos del modelo colegial y del modelo democrático, lo que supone la concentración del poder institucional en manos de la comunidad académica (Tejerina, 1999; Mora, 2000; Michavila y Embid, 2001). Esta forma de gestión se identifica con la denominada «burocracia profesional» de Mintzberg (2003), aunque ha incorporado, además, una estructuración basada en estamentos. Estos estamentos identifican al profesorado, al alumnado y al personal de administración y servicios.

Todo ello da como resultado una burocracia profesional con rasgos estamentales (Middlehurst, 2004). Este sistema ha hecho que los propios miembros de la academia elijan a sus directores-gestores entre el propio profesorado, generalmente el más veterano. El resultado es un modelo de gestión no profesional. Las consecuencias del modelo de democracia representativa y poco profesional en la universidad son las siguientes (Kogan, 1997):

- Crecimiento en el volumen total de trabajo administrativo y de gestión, tanto en el nivel institucional como supra-institucional.
- Cambio en las tareas y el poder relativo de los académicos y administradores universitarios.
- Un rango cada vez más amplio de tareas de los administradores y una sistemática asunción por parte de los académicos de tareas administrativas: la denominada burocratización de la academia.

El dilema entre las estructuras integradas y las estructuras duales

Este dilema pone de manifiesto el debate entre las estructuras de gestión integradas y las estructuras duales. El elemento determinante de este dilema consiste en la tendencia hacia la formalización y univocidad de los papeles y las responsabilidades en cuanto al ejercicio del liderazgo, combinado con una especialización excesiva de las tareas.

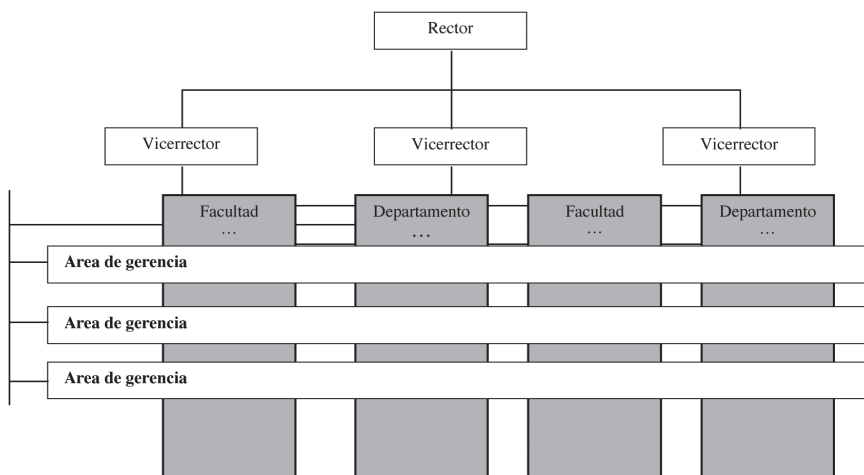
Las estructuras unitarias en comparación con las estructuras duales se refieren a la manera en la cual se organizan las funciones y la toma de decisiones en las áreas académica y administrativa. En el contexto de las reformas actuales, se tiende a

considerar que las estructuras de toma de decisiones «en competencia» se han de evitar para dar lugar a estructuras integradas capaces de generar procesos de decisión más transparentes, racionalizados y orientados a la rendición de cuentas.

La estructura dual se caracteriza por la existencia de dos jerarquías, una académica y otra administrativa, e implica la separación entre los actores y los cuerpos responsables de los aspectos administrativos y los académicos. En este escenario pueden aparecer conflictos entre los órganos de toma de decisión.

En relación a este dilema, Pedró (2004) identifica que en España se ha polarizado el poder en torno a dos focos diferenciados: por un lado la línea académica de facultades y departamentos (academia) y, por otro, el personal de administración y servicios (gerencia). Esto ha supuesto la generalización de las estructuras matriciales de tipo permanente (Mintzberg, 2003). Castro y Tomàs (2010) representan este diseño organizativo tal y como marca el Esquema I:

ESQUEMA I. Estructura matricial permanente de la universidad



Podemos sistematizar que en el sistema de gobierno de las universidades españolas se da, tal como se observa en el esquema, la cohabitación entre una línea académica, que incluye al personal docente e investigador, y otra línea gerencial, que incorpora a todo el personal de apoyo, administración y servicios. Sobre esa estructura matricial aparece una superestructura de tipo funcional o departamental con funciones y competencias globales en toda la institución.

El dilema entre la influencia interna y externa en la toma de decisiones

Las universidades han sido muchas veces criticadas por estar desconectadas de las realidades sociales, los cambios y las necesidades que tiene el contexto en el cual se encuentran (Amaral y Magalhães 2002; European Commission, 2006). Por otro lado, autores como Solé y Coll (1999) reclaman el papel de las universidades en el desarrollo regional. Este panorama ha ido acompañado por la tendencia de muchos países de organizar sus reformas hacia un modelo que transfiere el poder en la toma de decisiones desde los académicos hacia managers profesionales o *stakeholders* externos (Jongbloed et ál., 2008). Esta situación hace que el dilema más importante en el panorama de las reformas universitarias actuales es el que se refiere al balance entre los ejecutivos institucionales internos y externos (Larsen et ál., 2009). Esto se traduce en la práctica en el debate sobre las competencias que deben tener estos órganos de gobierno. En concreto, este dilema invita a reflexionar sobre preguntas como: ¿se necesita que los directivos sean seleccionados entre los profesionales o pueden ser académicos de otro contexto laboral?, ¿deberían los estudiantes estar incluidos en los órganos de gobierno de las universidades? y, si es así: ¿serían considerados miembros internos o externos? Estos interrogantes abren el debate sobre el tamaño y la composición de los órganos de gobierno respetando el equilibrio entre actores internos y externos (Woodfield y Kennie, 2007) y si la identidad de los miembros ha de estar influenciada por los antecedentes de estos (Whitchurch, 2006).

Las universidades españolas están sometidas a pocas influencias externas en el proceso de la toma de decisiones. Los grupos socialmente estratégicos están poco presentes en los órganos de gobierno. Solo existe un órgano colegiado de representación externa, el Consejo Social, que supervisa algunos aspectos de la gestión universitaria, especialmente en los temas económicos y de presupuestos. La mayor influencia a la que deben hacer frente las instituciones de educación superior es a la Administración pública de la que son claramente dependientes en sus recursos económicos y humanos.

En relación a su personal, cerca del 60% del profesorado a tiempo completo es funcionario de la Administración del estado. La figura del profesor-funcionario ha generado una estructura académica excesivamente rígida, incapaz de adaptarse a determinados cambios y sin necesidad de someterse a excesivas influencias de los *stakeholders* externos.

El dilema entre la centralización y la descentralización de las universidades

El dilema que tiene mayores consecuencias sobre los cambios en las estructuras de gobierno universitario es el que se refiere a la distribución de la autoridad (Amaral y Magelhães, 2002) por ello, se advierte que pueden aparecer posibles tensiones al plantearse cambios en la distribución del poder (Taylor, 2006). La tendencia de las reformas de los últimos años se ha orientado a ofrecer más autoridad a aquellos que mejor dominan el campo de la gestión y los retos que éste implica. La consecuencia inmediata del aumento de la autonomía es la centralización del poder hacia las estructuras internas de la universidad (Meister-Scheytt, 2007).

Este dilema cuestiona sobre: ¿qué tipo de poder y en qué medida se ha de manifestar en los diferentes niveles organizativos?, ¿cómo accionan los mecanismos de aseguramiento de la calidad en las universidades?, ¿qué consecuencias se pueden esperar?, ¿quién decide sobre el plan estratégico de la universidad?

Clark (1998) y Taylor (2006) han dedicado estudios a este tema, y este último considera que uno de los mayores retos de las universidades actuales es equilibrar la toma de decisiones en temas centrales con responsabilidades más orientadas hacia la organización.

Actualmente la universidad española está aumentando cotas de autonomía en algunos ámbitos, sobre todo en el ámbito académico y en el diseño de planes de estudio de grado y postgrado, aunque tradicionalmente la autonomía es más formal que real, ya que la alta dependencia del estado ha obligado a cumplir con muchos requisitos burocráticos y a observar estrictos sistemas de control administrativo. Podemos considerar que la autonomía es muy escasa en áreas como la económico-financiera y la organizativa.

Además la estructura organizativa (véase Tabla I) diferencia entre órganos colegiados y unipersonales además de órganos generales (de alcance para toda la universidad) y órganos periféricos o territoriales (como facultades, centros y departamentos) (Castro y Tomàs, 2010).

Para Mora (2001) el sistema español se encuentra probablemente entre los más democráticos, mientras otros sistemas como el americano carecen de democracia según la opinión de Trow (1998) (citado por Mora, 2001). El debate continúa abierto ya que no solo se trata de decidir sobre la capacidad de decisión que se les otorga a las universidades, sino también cómo se distribuye el poder en su interior. Actualmente, se están probando nuevos sistemas de gobierno en los que las organizaciones territoriales (centros, facultades y departamentos) asumen responsabilidades que tradicionalmente asumían los órganos centrales.

TABLA I. Clasificación de los diferentes tipos de órganos de gestión

		Composición	
		Colegiados	Unipersonales
Ámbito de influencia	Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Social • Consejo de Gobierno • Claustro • Junta Consultiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Rector • Vicerrectores • Secretario General • Gerente
	Periféricos	<ul style="list-style-type: none"> • Junta de Facultad/Escuela • Consejo de Departamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Decano • Director de Escuela • Director de Departamento

Metodología

Nuestro estudio tiene como finalidad realizar un análisis de los retos a los cuales se enfrenta el sistema de gobierno de la universidad española en la actualidad. Específicamente, nos interesa analizar de qué manera se manifiestan los cuatro dilemas descritos para ofrecer pautas de actuación orientadas a adaptar la universidad a los requerimientos de la sociedad actual. Con el propósito de alcanzar nuestros objetivos, proponemos un estudio centrado en una metodología de corte cualitativo aplicándose la entrevista y el *focus group*.

La entrevista se aplicó a veintitrés informantes de cuatro universidades públicas: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Politécnica de Cataluña y Universidad de Barcelona. La selección de la muestra se ha centrado en las universidades del área de Barcelona, además de por la facilidad en su acceso, por constituir, según De Miguel, Caïs y Vaquera (2001), un modelo de «universidad metropolitana» capaz de sintetizar las otras tipologías de universidad en España (uniprovinciales y gemelas). Además, el isomorfismo del propio sistema genera universidades de funcionamiento muy similar: idénticos órganos, composición, elección, problemáticas, etc. De igual forma, y en relación a su autonomía institucional, las universidades gozan de espacios de actuación más nominales que reales y el fuerte encorsetamiento legislativo no hace más que reproducir unas mismas pautas institucionales en los centros y departamentos.

Se han triangulado tres perfiles diferenciados de informantes: académicos que ejercen funciones de dirección en departamentos o facultades; expertos analistas del

gobierno y gestión de la educación superior y personal de administración y apoyo al académico-gestor. La muestra de informantes se estableció utilizando criterios no probabilísticos basados en su representatividad y utilizando el muestreo teórico de Flick (2004).

En el grupo focal de discusión participaron nueve académicos expertos en la temática de la dirección y gestión de instituciones de Educación Superior.

A cada uno de los dilemas analizados en el marco teórico le hemos asignado una serie de categorías de análisis a los cuales les corresponde una serie de códigos, tal como se puede observarse en la Tabla II:

TABLA II. Categorías de análisis

Dilemas	Indicadores de análisis	Categorías	Códigos	Frecuencia	%
Dilema entre democracia representativa y eficacia organizativa	Rendición de cuentas	Tendencias empresariales	GECO	315	10,38%
			GEEM	416	13,71%
			GREN	122	4,02%
	Representación y órganos colegiados	Control democrático	COAD	197	6,49%
Dilema entre estructuras integradas y estructuras duales	Gestión integrada y gestión matricial	Control	COOC	259	8,53%
			CCOM	357	11,76%
	Diferencia entre cuerpo académico y administrativo	Estructura matricial	EMFU	288	9,49%
			EMDI	170	5,60%
Dilema entre la influencia interna y externa en la toma de decisiones	Gestión interna (profesorado) o gestión externa (administradores profesionales)	Profesionalización	GACA	285	9,39%
			GESP	265	8,73%
El dilema entre centralización y descentralización	Grado de descentralización	Autonomía	AUIM	250	8,24%
	Desconcentración, autonomía para ejercerla	Órganos periféricos y centralizados	AUAD	111	3,66%

Resultados

Sobre el primer dilema encontramos diversidad de opinión entre los directivos en ejercicio y los expertos entrevistados. Mientras que los primeros consideran que el papel de control que ejercen los órganos colegiados es positivo y no resulta amenazante para su desempeño, los expertos defienden mayor autonomía para los directivos y un menor control por parte de órganos colegiados de representación estamental.

Los argumentos contra las nuevas tendencias en la gestión de tipo más empresarial (lo que nosotros hemos denominado anteriormente *new managerialism*) no se han hecho esperar: «falta de coherencia», «sistema de competencia mortal», o «modelo perverso» son algunos de los atributos que se han recopilado por parte de la comunidad académica.

Una universidad no es una empresa. Los criterios empresariales aplicados a la universidad pueden tener unos efectos muy catastróficos en muchos sentidos. La idea de competitividad ha de tener unas connotaciones muy diferentes si la aplicamos a la universidad pública. (Miguel, decano de facultad).

Por otro lado, los expertos consultados consideran que los órganos colegiados suponen un excesivo control sobre la labor de los mandos unipersonales y vierten críticas como la lentitud que adquieren algunos procedimientos, la gran cantidad de reuniones que implica, el exceso de burocracia y niveles de decisión o la necesidad de tener que convencer y explicar muy detalladamente los objetivos e intenciones ante todos los colegas, etc.

Yo pienso que hay que rendir cuentas y quien no cumpla con sus obligaciones que vaya a la cárcel. Es una barbaridad que para decidir cuatro temas se reúna a cincuenta personas en un consejo de departamento. (Ana, directora de departamento).

Por eso, los expertos defienden un modelo más empresarial que aumente la capacidad de actuación y la autonomía de gestión de los directivos universitarios. Aunque la autonomía debe ser controlada socialmente mediante mecanismos como la rendición de cuentas.

Creo que aquí hay una confusión del concepto democracia, es decir, yo estoy en contra de todos los sistemas de elección actual de las asambleas para temas

que no lo necesitan. Estamos gestionando cosas y para ello no se utilizan asambleas en ningún lugar del mundo que funcione bien; excepto en la universidad, aunque eso no tiene nada que ver con la democracia. Es decir, sí hay que rendir cuentas, pero eso no es lo mismo que gestionar. (Miguel, experto).

La rendición de cuentas es un sistema de evaluación de tipo social y externo con muy buena acogida tanto por los directivos como por los expertos entrevistados. Todos defienden que la responsable última de la labor de gestores y resultados institucionales es la sociedad y, muy especialmente en el sector público. Consideran que la rendición de cuentas debe establecerse como un sistema que garantice la transparencia, el control y la mejora, aunque demandan que se implemente de forma consensuada y poco burocratizada.

En el segundo dilema se constata que la diversificación de las líneas académica y administrativa en la estructura universitaria está bien valorada tanto por los expertos como por los directivos entrevistados. Consideran que eso permite diferenciar los papeles y evitar confusiones y conflictos entre los diferentes intereses de la gerencia y el cuerpo académico. Lo que sí apuntan los expertos es que, en el caso español, la estructura matricial o dual se aplica sabiendo que el profesorado asume temporalmente tareas de dirección y gestión, lo que puede confundir los límites entre ambos focos organizativos. Esa particularidad puede acarrear algunas dificultades como la transformación del cargo de dirección académica, que debería ser de corte eminentemente político y táctico, y convertirlo en un perfil más operativo y de gestión –en el sentido más procedimental del término–.

A veces te confunden con un gestor. Toda la Administración pública es burocrática porque has de hacer papeles y más papeles para cualquier cosa que hagas. A mí no me preocupa tanto la burocracia como tener que hacer tantos papeles que te impida hacer las cosas propias de una directora y que te encuentres que no tienes la agilidad suficiente para tomar decisiones y solucionar problemas concretos de tu facultad. (Nuria, directora de escuela universitaria).

Posiblemente sea la cuestión de la cohabitación entre el cuerpo académico y el de administración uno de los que mayor discrepancia ha generado entre los informantes entrevistados. Si bien la opinión de directivos y expertos es muy parecida, la discrepancia es diametral con el personal de servicios y administración. Uno de los expertos revelaba que:

Yo creo que no hay problemas de convivencia porque no hay convivencia. Son dos mundos absolutamente separados con dos lógicas distintas y con dos culturas muy diversas. Por lo menos en mi experiencia, en mi universidad ha sido muy difícil que colaboremos y ahora en este momento en el proceso de convergencia sí que se está intentando incorporar más al PAS a lo que son las problemáticas docentes. (Ginés, experto).

Por su parte, el PAS considera que la existencia del doble foco organizativo es saludable y beneficia a la institución.

Yo creo que la estructura (matricial) es absolutamente necesaria. Yo estoy absolutamente convencida de que la docencia e investigación, aunque los cargos académicos sean docentes, no podrían subsistir sin una estructura administrativa potente y fuerte. Y no me parece que sea un problema sino más bien al contrario. (Verónica, administradora de centro).

Los académicos en ejercicio de la dirección unipersonal universitaria consideran imprescindible la labor administrativa y de gestión que en la actualidad realiza el PAS. Entienden que la complejidad de la universidad requiere de un soporte administrativo que debe ser potente y profesionalizado, aunque al actual diseño matricial le achacan importantes desajustes que inciden en su acción directiva. En este análisis coinciden plenamente con los expertos entrevistados.

Se debe lograr un equilibrio entre las figuras de un gestor profesional y la labor de un profesor que hace de decano o director de departamento. Supondría diferenciar entre la dirección ideológica del decano y la gestión más operativa y técnica que debe delegarse en una gerencia competente. (Santiago, gerente).

Los directores entrevistados además se quejan de la falta de ascendente real que tienen sobre el PAS, en la medida que este posee su propia línea de dependencia jerárquica. Esto supone una cierta disfunción, ya que el personal de administración y servicios tiene una doble dependencia: por un lado tiene la dependencia de la gerencia (dependencia orgánica) y, por otro, del cargo académico que le puede llegar a indicar sobre el contenido de su trabajo (dependencia funcional).

No te lo sabría decir, pero yo creo que no soy su jefa. Seguramente yo soy su jefa funcional pero no orgánica, sino que dependen del administrador de centro. (Ana, directora de departamento).

La falta de posibilidades de dirigir de forma directa y efectiva al PAS supone, junto con el fuerte sentimiento corporativista de este, que a menudo ambos colectivos no converjan a la hora de definir sus objetivos y prioridades institucionales.

El PAS tiene una manera de funcionar, tiene sus derechos, sus propios intereses, sus necesidades que yo dudo que el decano entienda. Y al mismo tiempo dudo que el decano sepa gestionar desde lo administrativo. Se rigen por cánones diferentes. (Miguel, experto).

Los directivos entrevistados consideran que nunca nadie se ha encargado de unificar y llevar al máximo entendimiento al profesorado y al PAS. Representan mundos diferentes, dos colectivos de profesionales que trabajan en la misma institución. Las culturas de ambos colectivos son realmente dispares y el reto está en que se entiendan y que se retroalimenten para conseguir más efectividad y eficiencia.

Yo siempre he pensado que en el PAS como colectivo hay pocos que hagan este trabajo por vocación. Por tanto, ellos se están rigiendo por otros condicionantes y otras variables que vosotros los profesores, que lo hacéis por vocación. Pero también creo que se podría establecer mayor comprensión entre ambos mundos. (Rosa, administradora de centro).

Sobre el tercer dilema cabe destacar que la percepción sobre la posibilidad de que en el gobierno universitario participen agentes externos es muy dispar entre los diferentes colectivos entrevistados. Así, mientras el profesorado considera que la gestión es una función inherente a su desempeño profesional, los expertos abogan por la profesionalización de personal académico interno y el PAS por la incorporación de gestores externos al mundo universitario. Veámoslo por partes.

El profesorado que ejerce en la actualidad funciones directivas considera que el actual modelo es el más adecuado con las particularidades del sistema universitario español. Reconocen ciertas disfunciones en el modelo de asambleas representativas, e incluso algunos proponen ciertas reformas para su mejora, pero, globalmente se defiende de forma asertiva.

Yo pienso que las cosas están bien así. Porque a pesar de que hay cosas de gestión que han de estar en manos de técnicos, es muy importante que los profesores universitarios nos hagamos cargo de la gestión de nuestras cosas. No hay

ningún técnico que pueda hacerse cargo de cómo se gestiona la docencia, de qué líneas de docencia han de ser prioritarias o no, de cómo se han de enfocar los programas, etc. Un técnico puede gestionar cosas pero no puede gestionar las ideas y por tanto tiene que haber alguien que se cuide de la gestión de siempre. (José María, director de departamento).

Los expertos entrevistados se muestran abiertos a realizar importantes ajustes en el modelo actual. Reconocen los avances que en materia de participación y democratización supuso la LRU aunque consideran que el modelo que representa ya está agotado. Los principales argumentos son, por un lado, las disfunciones detectadas en el sistema vigente, especialmente el riesgo que supone una gestión endogámica a causa de la escasa presencia de agentes sociales externos. De hecho, los representantes sociales sólo participan en los Consejos Sociales; y por otro lado, la perspectiva internacional. Los sistemas universitarios más prestigiosos de Europa y del mundo presentan sistemas de gestión profesionalizada y externa. Por ello consideran que solo los académicos más preparados o con mayor prestigio deberían asumir funciones de gobierno y dirección tanto de órganos centrales como de facultades y departamentos. Sería una profesionalización interna de algunos académicos.

Podríamos pensar que los puestos de responsabilidad política de la universidad los ocupen profesores con un gran bagaje docente e investigador y que puedan hablar a todos de tú a tú, de igual a igual. Estos profesores se podrían especializar en su madurez profesional en temas de gestión para dirigir los centros y departamentos aunque la contrapartida es que se les debería reconocer y compensar de manera significativa, si no un profesor de prestigio no abandonaría su carrera investigadora y docente. (Amparo, experta).

El personal de servicios y administración opina que las universidades, como otras grandes instituciones sociales, deben gestionarse por profesionales no necesariamente del mundo académico. Es el colectivo que se muestra más disconforme con el actual modelo y el que plantea los cambios de mayor calado. Los argumentos esgrimidos apuntan a la falta de preparación con la que acceden los profesores a sus responsabilidades directivas, la rotación de los cargos académicos de dirección, que impide desarrollar decididamente determinadas políticas, la imposibilidad de iniciar determinadas acciones por parte del profesorado ante el temor de caer en la impopularidad entre sus propios colegas, etc.

Si queremos ir hacia una universidad más profesional y más competitiva, habría que decantarse por otro sistema más profesional. Porque el profesional si lo hace bien se puede quedar y si no pues lo puedes echar. La pega del profesor es que viene y se va y entonces no puedes actuar con total libertad. Un profesional, en cambio, tomará la decisión que le parezca más correcta en función de los objetivos que se hayan marcado por el propio departamento o por la propia facultad. Cuando la gestión es consensuada es más lenta y menos competitiva. (Santiago, gerente).

Sobre el cuarto dilema los entrevistados se muestran de acuerdo al afirmar que las funciones que le han venido siendo asignadas a los órganos territoriales (centros, facultades y departamentos) son de escasa trascendencia en el gobierno y política universitaria; además son funciones que no ejercen de manera exclusiva sino compartida y mediatizada por otros implicados u órganos colegiados. Se reconoce la libertad para que los órganos de gobierno de las unidades descentralizadas puedan fijar sus directrices más globales aunque supeditadas a las prioridades de los órganos generales de gobierno universitario. Igualmente, los recursos económicos que manejan son escasos y deben obedecer a determinadas prioridades prefijadas.

Yo me veo en la paradoja de que algunos profesores mueven por sus proyectos más dinero que el presupuesto de toda una facultad. En realidad hay poca autonomía, si es que no hay ninguna y como no tenemos dinero pues tampoco tenemos autonomía. Resumiendo, que si no puedes manejar presupuesto ni personal casi no te queda margen de maniobra para nada. (Rosa, decana).

Desde el punto de vista académico los entrevistados muestran un elevado índice de unanimidad al valorar el nivel de autonomía del que gozan los órganos de gestión unipersonal. Además los directores de departamento mantienen cierta autoridad en relación a determinados temas de personal, especialmente en lo concerniente a la contratación.

La autonomía interna aún se da de forma poco decidida y los órganos centrales son reticentes a desconcentrar el poder en las unidades organizativas periféricas como los departamentos o facultades. Esto lleva a reproducir las mismas dinámicas que se dan entre los departamentos y facultades con el gobierno general de la universidad, con las que se dan entre las universidades y las administraciones educativas. La consecuencia es una tensión constante entre la demanda de mayores espacios de decisión y la tendencia a mantener homeostáticamente la situación inicial.

La tendencia homogeneizadora es muy fuerte; es la tendencia natural de quien manda, poner órdenes, poner leyes, es decir, poner procedimientos que sean homogéneos. Por tanto es una tendencia difícil de romper, pero la verdad es que sí que se hacen acciones y se deciden políticas que quieren dejar que cada facultad en función de su idiosincrasia o de sus necesidades o de sus peculiaridades, sean diferentes. Se tiende hacia un mayor margen de maniobra todo y que la tendencia a homogeneizar es muy grande siempre; (Ginés, experto).

Discusión y conclusiones

Los dilemas presentados y su contextualización en el ámbito universitario español son una muestra de la complejidad que encontramos en el sistema de gobierno en la educación superior actual. El problema del gobierno universitario quizás consiste, no necesariamente, en optar por uno u otro de los modelos sino en encontrar la mejor manera de organizar el servicio público, acercándolo a los retos que la sociedad actual le plantea.

Por un lado observamos que el sistema español es un modelo predominantemente colegial que atiende a los intereses generales, pero también a los de sus propios colectivos profesionales según señalan desde 1999 estudios de Perez y Peiró.

Los académicos se decantan por un sistema de gestión institucional altamente representativo y muy participativo, mientras que rechazan las diferentes formas de presión o control en cualquiera de sus manifestaciones informales. El apoyo de los órganos colegiados es bien recibido siempre y cuando hayan sido elegidos democráticamente respetando la representatividad estamental y se constituyan como órganos formales. También consideran que este sistema colegiado les somete a fuertes tensiones por parte de grupos de presión que actúan a través de micropolíticas forzando relaciones informales tanto en áreas económicas como académicas.

Los resultados de nuestra investigación sitúan a las universidades públicas españolas en un modelo que se describe como de autogestión y estamental formalmente compensado por una representación sociopolítica externa en el Consejo Social (Mintzberg, 1984; Vallés, 1996, y De Luxán, 1998).

Sin resolver este dilema, podemos hablar de una tendencia hacia una especie de hibridación, cuando las dimensiones democrática y de eficacia en la gestión institucional

existen de manera conjunta, pero con grandes contradicciones y tensiones entre ellos (Whitchurch, 2006). En las palabras de Prichard y Willmott (1997), las universidades son siempre «una mezcla de la organización de prácticas, que son históricamente resistentes a ser todo corazón derrocado por los nuevos gerentes». En esta situación, el nuevo director-académico puede ser considerado como mediador entre los distintos intereses (Larsen et ál., 2009) y como se muestra en Aasen y Stensaker (2007) el director académico parece desarrollar una identidad dual entre el ideal clásico de la gobernanza académica y el ideal de gestión moderna.

Pero la universidad cambia y los cambios en las relaciones de poder en la educación superior en relación a los órganos de gobierno y los *mánager* académicos se convierte en un aspecto profundo y real de la toma de decisiones (Lazerson, 2010). Aunque sea difícil en este momento identificar hacia donde se dirige el sistema de gobierno de las universidades españolas, es cierto que la gobernanza ha cambiado, y la continua transferencia de poder hacia órganos de gobierno continuará teniendo lugar. Esta tendencia se detecta también en otros sistemas universitarios teniendo como resultado la concentración del poder en manos de un número pequeño de personas que actúan de manera más eficiente y más eficaz y que se centra en criterios políticos y presupuestarios en la toma de decisiones (Lazerson, 2010). El corporativismo académico explica también por qué el modelo colegial es tan rígido, y se ajusta bastante a lo que Mintzberg denomina burocracia profesional, pues tras la reivindicación de que solo los afectados saben lo que hay que hacer se esconde con frecuencia la pura defensa de intereses.

En cuanto al segundo dilema, nuestros resultados coinciden, por un lado, con los de Pérez y Peiró (1999) cuando sostienen que la estructura matricial combina en términos de relativa independencia e igualdad los departamentos y los centros o facultades. Coinciden por otro lado con Castro y Tomàs (2010) cuando afirman que el doble foco organizativo en la universidad establece una diferenciación entre la línea académica y la gerencial. Por ello, sería más acertado apuntar que la estructura de la universidad española viene definida por una doble matriz: la que se establece entre centros y departamentos, y la que se establece entre la línea académica y la línea de gerencia. Esta doble matriz estaría supeditada a su vez a una estructura de tipo departamental que asumiría los aspectos generales de la universidad. Por lo que encontraríamos un tercer eje matriz entre los órganos periféricos y los órganos generales.

Este tipo de estructura del sistema de gobierno de las universidades españolas tiene sus pros y sus contras. Por un lado se considera una estructura que presenta una serie de ventajas dado que propone un modelo flexible que permite una reubicación

rápida de recursos y un uso compartido de recursos humanos. Sin embargo, para que este modelo tenga el éxito esperado, autores como Davies y Lawrence (1977) señalan requisitos como la creación de una cultura acorde con los objetivos, principios y funciones subyacentes a la estructura y al sistema planteados. De hecho, si no se logra la transformación cultural, el sistema matricial puede llegar a ser disfuncional.

En relación al tercer dilema analizado, podemos considerar que supone más interrogantes que puntos de consenso. Por lo menos en cuanto al sistema español hay una diversidad de opiniones sobre el modelo más adecuado aunque se reconoce que los últimos años han marcado cambios importantes hacia la mejora de la transparencia en la toma de decisiones a través de la incorporación de los «beneficiarios» externos en el gobierno universitario.

Al ponerse en manos de los académicos buena parte de las decisiones, confiando en su mejor conocimiento profesional de los temas docentes y de investigación, se corre el riesgo de que se dé al gobierno de las instituciones una orientación en la que predominen el punto de vista y los intereses corporativos de los profesores, en detrimento de la vocación de servicio público que debe prevalecer (Pérez y Peiró, 1999).

El dilema está lejos de ser resultado a nivel internacional, donde la combinación de actores externos de varios organismos de toma de decisiones en las instituciones de educación superior y de cultura interna, normas y tradiciones de la institución en particular, ha dado lugar a tensiones en los sistemas de gobernanza de las universidades en muchos países. Un número cada vez más grande de grupos de interés externos están directamente involucrados en la toma de decisiones intra-institucionales (Jongbloed et ál., 2008). En algunos países, los nuevos órganos de gobierno se han creado y comprenden solo miembros externos que representan la política exterior en general, o de otras instituciones de educación superior. En otros países, ha habido un aumento en el papel de los *stakeholders* externos sobre los grupos de interés internos, como es el caso de Finlandia o Suecia tal como explican Larsen et ál. (2009).

En todo caso, los análisis recientes en los países europeos ponen de manifiesto que los niveles de participación de los componentes internos ha disminuido, mientras que los *stakeholders* exteriores se han convertido en más visibles (véase, por ejemplo Stensaker, Enders y Boer, 2007; Santiago et ál., 2008 y Ferlie et ál., 2008).

La discusión sobre el cuarto dilema demuestra que en las universidades españolas hay poco acuerdo sobre el nivel de autonomía. Mientras se considera que el nivel de autonomía que tienen los órganos unipersonales es bastante elevado, los órganos centrales demuestran un índice relativamente bajo de confianza en cuanto a la posibilidad de desconcentrar el poder hacia las facultades o los departamentos. Las universidades

estudiadas representan el modelo general de la universidad española, de tradición napoleónica, donde los poderes públicos no han acertado a valorar la importancia clave que tenía el desarrollo eficaz de las dos nuevas instituciones (Consejos Sociales y Consejo de Universidades) según considera Montserrat (1998).

Concluyendo podemos considerar que el sistema actual de gobierno de las universidades se encuentra en un proceso de cambio. En esa línea de cambio nuestra investigación permitiría proponer una serie de consideraciones relativas a cada uno de los dilemas del gobierno universitario aquí abordados.

- Se debe superar el monopolio de concentrar el poder en manos de los propios académicos. De la misma manera que es un organismo externo el que valida los programas de grado y postgrados o acredita el currículo de los profesores, el sistema de gobierno debe abrirse a nuevas fórmulas como las que proponen Deem y Brehony (2005) en el *new managerialism*.
- Actualmente la estructura universitaria responde a tres focos diferenciados: la división entre centros y departamentos, la división entre academia y burocracia y la división entre órganos generales y órganos periféricos. Mantener esta triple lógica en la estructura es inviable y obliga a atomizar la toma de decisiones en innumerables órganos, lo que termina por diluir las responsabilidades entre unos y otros.
- Las cuotas de autonomía que ganan las universidades con respecto a la administración educativa no generaran diferenciación institucional si terminan por concentrarse en los órganos generales. La diferenciación y la adaptación a cada contexto debe hacerse a través de la desconcentración a las unidades periféricas representadas por los centros, departamentos e institutos.
- Se debe resituar la relación de la universidad con la sociedad, dándole a esta segunda una mayor representatividad y protagonismo en la vida universitaria. La rendición de cuentas debe convertirse en el principal sistema por el que los responsables universitarios expliquen los resultados y procesos generados por sus decisiones. La evaluación social o rendición de cuentas debería convertirse en el catalizador entre la autonomía universitaria, los *stakeholders* y los gestores universitarios.

Referencias bibliográficas

- AASEN, P. & STENSAKER, B. (2007). Balancing Trust and Technology, Leadership Training in Higher Education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 417-433.
- AMARAL, A. Y MAGELHÃES, A. (2002). The Emergent Role of External Stakeholders. En A. AMARAL, G.A. JONES Y B. KARSETH (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp. 1-23). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- BAIRD, J. (2007). Taking it on Board: Quality Audit Findings for Higher Education Governance. *Higher Education Research y Development*, 26(1), 101-115
- BOER, H.F. DE & STENSAKER, B. (2007). An Internal Representative System: the Democratic Vision. En P. MAASSEN Y J.P. OLSEN (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 99-117). Dordrecht: Springer.
- CASTRO, D. Y TOMÁS, M. (2010). El desempeño de la dirección en la universidad: el caso de decanos y directores de departamento. *Educación XXI*, 13(2), 217-239.
- CLARK, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- DAVIS, S.M. & LAWRENCE, P.R. (1977). *Matrix*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- DE LUXAN, J.M. (Ed.) (1998). *Política y Reforma Universitaria*, Barcelona: Cedecs.
- DE MIGUEL, J., CAÍS, J. Y VAQUERA, E. (2001) *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- DEEM, R. & BREHONY, K. (2005). Management as Ideology: the Case of 'New Managerialism' in Higher Education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- EUROPEAN COMMISSION (2001). *European Governance: a White Paper*. Brussels: Commission of the European Communities.
- (2006). *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Brussels: Commission of the European Communities.
- EURYDICE (2009). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards*, Brussels: Eurydice.
- FERLIE, E., MUSSELIN, C. & ANDRESANI, G. (2008). The Steering of Higher Education Systems: a Public Management Perspective. *Higher Education*, 56(3), 325-348.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GOEDEGEBUURE, L. & HAYDEN, M. (2007). Overview: Governance in Higher Education- Concepts and Issues. *Higher Education Research and Development*, 26(1), 1-11.

- HARMAN, K. & TREADGOLD, E. (2007). Changing Patterns of Governance for Australian Universities. *Higher Education Research y Development*, 26(1), 13-29.
- JONGBLOED, B., ENDERS, J. & SALERNO, C. (2008). Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.
- KOGAN, M. (1997). *University-State Relations: a Comparative Perspective*. Paper presented in the OCDE-IMHE Workshop. Helsinki.
- LARSEN, I.M, MAASSEN, P. & STENSAKER, B. (2009). Four Basic Dilemmas in University Governance Reform. *Higher Education Management and Policy*, 21(3) 41-58.
- LAZERSON, M. (2010). *Higher Education and the American Dream: Success and its Discontents*. Budapest: Central European University Press.
- MEISTER-SCHeyTT, C. (2007). Reinventing Governance: The Role of Boards of Governors in the New Austrian University. *Tertiary Education and Management*, 13(3), 247-261.
- MICHAVILA, F. Y EMBID, A. (2001). *Hacia una nueva universidad*. Tecnos: Madrid.
- MIDDLEHURST, R. (2004). Changing Internal Governance: a Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities. *Higher Education Quarterly*, 58(4), 258-279.
- MINTZBERG, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- MONSERRAT, J. (1998). Los apoyos del sistema. En J.M^a DE LUXÁN (Ed.). *Política y Reforma Universitaria* (pp. 191-198.). Barcelona: Cedecs.
- MORA RUIZ, J.G. (2000). El gobierno de las universidades: entre la autonomía y la eficacia. *International Seminar on University Governance and Management*. Barcelona: EAIR.
- (2001). Governance and Management in the New University. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 95-110.
- NEAVE, G. (1998). The Evaluative State Re-Considered. *European Journal of Education*, 33, 265-284.
- PAUSITS, A. & PELLERT, A. (2009). The Winds of Change: Higher Education Management Programmes in Europe. *Higher Education in Europe*, 34(1), 39-49.
- PEDRÓ, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- PÉREZ, F. Y PEIRÓ, J.M. (1999). *El Sistema de Gobierno de la Universidad Española*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- PRICHARD, C. & WILLMOTT, H. (1997). Just How Managed is the McUniversity? *Organisation Studies*, 18(3), 287-316.

- SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E. & ARNAL, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Paris: OECD.
- SOLÉ, F. Y COLL, J. (1999). The Responses of Higher Education Institutions to Global Challenge: Innovative Universities and Human Resources Development. *Higher Education in Europe*, 24(1), 67-79.
- SPORN, B. (2003). Management in Higher Education. Current Trends and Future Perspectives in European Colleges and Universities. En R. BEGG (Ed.), *The dialogue between Higher Education Research and Practice* (pp. 97-107). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- STENSAKER, B., ENDERS J. & DE BOER, H.F (2007). *Comparative Analysis, Final report of the project: the Extent and Impact of Governance Reform across Europe*. Brussels: European Commission.
- TAYLOR, J. (2006). «Big is Beautiful». Organizational Change in Universities in the United Kingdom: New Models of Institutional Management and the Changing Role of Academic Staff. *Higher Education in Europe*, 31(3), 251-273.
- TEJERINA, F. (1999). Alternativas y propuestas de Reforma de los órganos de gobierno de las universidades españolas. En SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.), *Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 299-304). Madrid: Consejo de Universidades.
- TOMÁS, M. (Coord.) (2009). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.
- TROW, M. (1998). Governance in the University of California: The Transformation of Politics into Administration. *Higher Education Policy*, 11(2), 201-215.
- VALLES, J.M. (1996). Gobierno universitario: entre la autogestión estamental y la responsabilidad social. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 5-6, 59-67.
- WHITCHURCH, C. (2006). Who Do They Think They Are? The Changing Identities of Professional Administrators and Managers in UK Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159-171.
- WOODFIELD, S. Y KENNIE, T. (2007). Top Team Structures in UK Higher Education Institutions: Composition, Challenges, and Changes. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 331-348.

Dirección de contacto: Diego Castro. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España. Campus de la UAB. 08193 Bellaterra. E-mail: diego.castro@uab.cat



Investigaciones y estudios

Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria¹

Gender barriers in the professional development of women university graduates

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-021

Trinidad Donoso

Pilar Figuera

María Luisa Rodríguez Moreno

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico. Barcelona, España.

Resumen

La finalidad de la investigación presentada es identificar aquellos factores que actúan de barreras de género para las estudiantes universitarias en relación a su proyecto profesional. Los objetivos son: (a) identificar la importancia que el alumnado universitario le concede al trabajo y la percepción de roles de género en el mundo laboral; (b) establecer las aspiraciones al liderazgo de las mujeres de la muestra y su relación con el miedo a la evaluación negativa y (c) analizar las actitudes ante las redes sociales y su valor en el desarrollo profesional. La investigación se llevó a cabo con un grupo de 298 estudiantes de las Facultades de Pedagogía y de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

La metodología que se utilizó es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, de carácter exploratorio, combinando estrategias de recogida de información cualitativas y cuantitativas. El estudio cuantitativo se realizó mediante un cuestionario elaborado expresamente para la investigación (QBP). Este primer análisis se complementó con un estudio cualitativo a través de

⁽¹⁾ Este trabajo forma parte de una investigación financiada por el Institut Català de les Dones en la convocatoria 2006-07.

cuatro grupos de discusión en el que participaron un total de 53 estudiantes. Las conclusiones apuntan a que las estudiantes universitarias presentan elevadas metas profesionales, pero buscan compatibilizar el trabajo con otros roles vitales. En relación a las aspiraciones de futuro, se posicionan a favor de un liderazgo de tipo experto frente a un liderazgo empresarial; quizás, por ello no están inclinadas a crear redes sociales con fines exclusivamente profesionales y abogan por redes más cooperativas. Por último, el miedo a la evaluación negativa podría ser, a la luz de los resultados, la barrera que más condicionará el progreso profesional de la mujer universitaria. En cuanto a las técnicas empleadas, el *focus group* ha aparecido como una técnica extremadamente valiosa, al configurarse como un espacio de creación de conocimiento colectivo y de estímulo reflexivo.

Palabras clave: mujer, estudiantes universitarios, desarrollo profesional, aspiraciones ocupacionales, situaciones de género, barreras de género, redes sociales, aspiraciones al liderazgo.

Abstract

The purpose of the research is to identify the factors that act as gender barriers for university students as regards their professional project. The objectives are: (a) to identify the importance university students give to work and the perception of gender roles in the labour market; (b) to establish how the women in the sample aspire to leadership and their relationship with the fear of a negative assessment, and (c) to analyze attitudes to social networks and their value in professional development. The research was carried out amongst a group of 298 students from the Faculties of Pedagogy and Teacher Training at the University of Barcelona.

The methodology used was what is typical for an exploratory descriptive/comprehensive study, combining qualitative and quantitative data collection strategies. The quantitative study was carried out using an ad hoc questionnaire specifically prepared for the research (QBP). This first analysis was complemented with a qualitative study in the form of four discussion groups in which a total of 53 students participated. The conclusions show that university students have high professional goals but seek compatibility between their work and other vital roles. In connection with future aspirations, they are positioned in favour of leadership of an expert type as opposed to corporate leadership. Perhaps for this reason, they are not inclined to create social networks for exclusively professional purposes and advocate more cooperative networks. Finally, and in the light of the results, fear of a negative assessment may be the barrier that could most condition the professional progress of women university graduates. As regards the techniques used, the focus group has proven to be an extremely valuable tool, acting as a space for the creation of collective know-how and reflexive stimulus.

Keywords: woman, university students, professional development, occupational aspirations, gender issues, gender barriers, networking, leadership aspirations.

Las barreras de género a lo largo del desarrollo profesional de la mujer

En estos últimos veinte años se ha desarrollado un importante corpus de investigación, de ámbito nacional e internacional, que permite documentar la persistencia de barreras que impiden el desarrollo profesional de las mujeres universitarias (destacamos los recientes trabajos de Meyer, 2003; Belle, 2002; Mattis, 2004; Cubillo y Brown, 2003; Fernández y Cabral-Cardoso 2006; Coronel 2005; Muñoz Soler, 2004; Suárez, 2006). Dichas barreras son el resultado de fenómenos discriminatorios comunes y tradicionalmente admitidos sin que hombres y mujeres sean necesariamente conscientes de ellos (Meyer, 2003). Sus consecuencias quedan patentes en aquellos momentos clave del proceso de desarrollo de la carrera profesional de las mujeres: a la hora de decidir y en las transiciones académicas y profesionales; en la integración en las organizaciones y, de manera significativa, en la consolidación de su carrera profesional.

El estudio de las barreras de género que obstaculizan el desarrollo profesional de las mujeres se justifica por dos motivos principales. A nivel económico, su importancia radica en la necesaria optimización de los recursos humanos existentes, por su peso en la economía actual. A nivel social, porque las cargas emocionales anexas a la subordinación de género implican gran desgaste de energía y de capital humano (Walby, 2002). ¿En qué medida es consciente la mujer universitaria de que la dimensión «género» afecta su identidad y su desarrollo profesional? No cabe duda que la explicitación y la visibilidad de este tipo de filtros es un primer paso en la eliminación de estas barreras.

El término barrera hace referencia a aquellos factores que impiden, dificultan o, como mínimo, no facilitan el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres (Rodríguez-Moreno, 1992). Una parte de estas se han construido socialmente y en cada cultura existen, como señalan Le Pors y Milewski (2002), representaciones consensuadas e implícitas sobre lo que son y deben ser hombres y mujeres. Estos estereotipos de género representan el conjunto estructural de creencias sobre las características que generalmente se piensa que son propias y deseables en la mujer y en el hombre.

Desde la investigación se han elaborado tipologías de barreras atendiendo a: (1) si son internas o externas –línea difícil de determinar como se comprueba en los estudios–; (2) si pueden calificarse de sociales, interpersonales, actitudinales o interactivas; (3) si actúan antes o después de la inserción; (4) o si son producto de la interactividad de factores combinados en diferentes momentos de la carrera profesional (Harmon, 1977; Farmer, 1985, 1997; Swanson y Woiatke, 1997; Swanson y Tokan, 1991; Phillips y Imhoff, 1997; Russell y Burgess, 1998; Fitzgerald y Rounds, 1993; Melamed, 1995).

Ya en un principio las elecciones académicas muchas veces se hacen sesgadas o estereotipadas. La influencia del género en este aspecto queda demostrada en trabajos clásicos como el de Borderias y Carrasco (1994), o los más recientes de Ballarín (2001), Elejabeitia y López (2003) y se aportan evidencias en informes presentados por diversos Institutos especializados (Instituto de la Mujer, 1999, 2000; Instituto Andaluz de la Mujer, 1999; e Instituto Navarro de la Mujer, 2000 entre otras muchas publicaciones).

En la incorporación laboral sigue todavía suficientemente extendida la discriminación informal en los procesos de selección, promoción y compensación laboral, muy difícil de evaluar y/o de medir (Bom, 1994). Y es que la investigación aplicada ha demostrado que, mientras los candidatos competentes son preferidos a los incompetentes, los hombres muy competentes son preferidos a las mujeres muy competentes (Melamed, 1995; Butler y Skattebo, 2004). La discriminación inadvertida o disimulada puede estar sutilmente presente en los instrumentos diagnósticos de selección, evaluación y promoción (tests, escalas e instrumentos de medida) (Alimo-Metcalfe, 1995; Espín y otras, 2005).

En el puesto de trabajo, a las barreras ya estabilizadas en las organizaciones empresariales (Morrison y Von Glinow, 1990) hay que añadir la multiplicidad de roles a los que deben enfrentarse las mujeres a lo largo de su vida. La jornada múltiple no es sólo una suma de jornadas sino, por tomar la expresión de Coria et ál. (2005), *una superposición* de estas, con todas las problemáticas que conlleva.

Desde la perspectiva psicopedagógica incluimos estas situaciones en el marco de la orientación para las transiciones (Riverin-Simard, 1993; Rodríguez Moreno, 2003). Los trabajos desarrollados desde esta perspectiva han evidenciado que las mujeres muestran una serie de peculiaridades y de obstáculos propios (Gimeno y Rocabert, 1998; Suárez, 2006) que llevan a cuestionar la aplicabilidad de las teorías de desarrollo profesional diseñadas para hombres, a las mujeres (Sterrett, 1999).

Barreras internas que afectan al desarrollo profesional de las mujeres universitarias

En la perspectiva del desarrollo de la carrera profesional y de las trayectorias de las jóvenes universitarias, tratamos de analizar aquellas barreras que, en estudios anteriores, aparecen como más significativas en relación a la percepción que tienen las

estudiantes de su vida profesional futura (Benjumea y Aragón, 2005; Fernández y Cabral-Cardoso, 2006). En esta presentación dejaremos de lado las elecciones profesionales y los estereotipos de género que han estado presentes en estas elecciones (en nuestro contexto destacamos los trabajos del Instituto Navarro de la Mujer, 2000; González, 1999; Universidad de Navarra, 2000; y López Sáez, 1995).

Importancia concedida al trabajo y perspectiva del rol de género en el mundo del trabajo

La centralidad del rol se define como la importancia que una persona concede al trabajo como rol vital. Las investigaciones apuntan al género como variable moduladora entre la importancia de un rol (*rol salience*) y los conflictos con otros roles (Amatea et ál., 1986). De manera generalizada, los hombres asignan un papel relevante al trabajo, mientras que las mujeres tienden a asignar gran importancia y centralidad a otros muchos roles (Reitzes y Mutran, 2002). La centralidad de rol se considera vital en la valoración de las dificultades que se pueden experimentar en la combinación trabajo/familia y estará, por lo tanto, estrechamente relacionada con los conflictos de roles y con la compatibilización de vida laboral y vida familiar.

Las investigaciones muestran que mayor satisfacción laboral conlleva mayor importancia del trabajo. Ahora bien, en el caso de las tituladas universitarias, este incremento no interfiere en la importancia que se da a las otras áreas vitales, y los datos apuntan hacia un establecimiento más globalizado de todos los roles vitales (Figuera, 1996; Paterna Martínez, 2002). En las últimas investigaciones sobre esta temática realizada con población universitaria se concluyó que las mujeres participantes con altos niveles de identidad con un rol (la familia) presentaban altos niveles de conflicto de roles en comparación con los hombres (Biggs y Brough, 2005; Van Vianen y Fischer, 2002).

Aspiraciones al liderazgo

Sigue estando presente en el colectivo universitario la cuestión de las pocas mujeres implicadas en la dirección y en la gestión. Las cifras sitúan en un 20% el porcentaje de mujeres con altos cargos en la administración pública; y en un 33% el porcentaje de mujeres que ostentan cargos de gerencia en empresas (según cifras del INE, 2008). Algunas de las razones aducidas podrían ser las amplias fracturas socio-económicas que presenta la evolución de hombres y mujeres, los estereotipos sexistas (Espín, et ál.,

2005; Fleming, 2005) y otras variables debidas a los atavismos familiares que todavía perduran (Cubillo y Brown, 2003). Por otro lado, autoras como Muñoz Soler (2004) han observado la existencia de diferentes tipologías de liderazgo que tienen representación diferente en función del género.

La creación de capital social. Redes sociales y actitud hacia el Networking

La creación de capital social o desarrollo de las redes sociales aparece cada vez más como objeto de estudio, e incluso en propuestas formativas, debido principalmente a la importancia que esta variable tiene en el acceso al mercado de trabajo y en la promoción dentro de la profesión (véase la revisión exhaustiva sobre este tema realizado por Villar, 2006). Desde el ámbito universitario, los estudios coinciden en destacar como principal vía de acceso al trabajo los contactos personales (Universidad de Navarra, 2000; Figuera et ál., 2007), con un nivel de efectividad muy superior a las vías formalizadas (como los servicios de inserción o la prensa). Más allá del acceso, la influencia de las redes sociales en la promoción profesional está, también, ampliamente documentada (Villar, 2006).

Un dato importante es que los comportamientos y actitudes hacia el *networking* entre hombres y mujeres son marcadamente diferentes y, como consecuencia, son diferentes también los efectos sobre las carreras profesionales de ambos grupos sociales, ya que las acciones de networking se traducen en una ganancia de visibilidad interna y en una participación en actividades profesionales. El efecto de estas variables es acumulativo, en el sentido de que las actitudes hacia la creación de redes sociales influirán sobre los comportamientos o acciones de networking y, estos, a su vez, determinarán la calidad y características finales de las redes de la persona y su función en el progreso profesional.

El miedo a la evaluación negativa

Finalmente, de aquellas barreras actitudinales próximas a las características de la personalidad y directamente relacionadas con los niveles altos de calificación, así como en las de promoción, se destaca el miedo a la evaluación negativa (Watson, y Friend, 1969; Welch, 1997). Esta barrera, muy desarrollada en la década de los 70 (Powell, 1991) ha pasado a considerarse por algunas autoras una barrera más inventada que

real (Barbera, Sarrió y Ramos, 2000). A pesar de estos planteamientos las investigaciones siguen haciéndose eco de esta variable y los resultados apuntan a que el miedo a la evaluación negativa está inversamente relacionado con las ejecuciones de las mujeres en puestos de mando (Boatwright y Egidio, 2003; Moreno Sánchez, 2004; Carrasco Macías, 2004).

La finalidad de esta investigación es identificar los factores que actúan de barreras de género para una muestra de estudiantes universitarias en relación a su proyecto profesional. Tiene como objetivos:

- Identificar la importancia que el alumnado universitario le concede al trabajo y la percepción que tiene de roles de género en el mundo del trabajo;
- Establecer las aspiraciones al liderazgo de las mujeres de la muestra y su relación con el miedo a la evaluación negativa.
- Analizar las actitudes ante las redes sociales y su valor en el desarrollo profesional.

Metodología

La metodología que se utilizó es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo de carácter exploratorio, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas para atender a los diferentes objetivos específicos de la investigación. Se utilizaron dos técnicas de recogida de información: el Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP) y cuatro grupos de discusión con el objetivo de complementar los resultados obtenidos con el cuestionario.

El cuestionario QBP fue cumplimentado por un total de 298 estudiantes de las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Se seleccionaron grupos de los diferentes niveles y estudios de las facultades señaladas. El acceso a la muestra fue a partir de las asignaturas del área metodológica. El perfil de la muestra corresponde fundamentalmente a mujeres (88%) pues los estudios que cursan están muy feminizados al igual que sus salidas profesionales. La muestra se distribuyó entre las distintas titulaciones que se imparten de la siguiente manera: Pedagogía (38%), Formación de Profesorado (32%) y Educación Social (23%). Y, con menor presencia, de Trabajo Social (5%) y Psicopedagogía (2%).

El Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP)

El Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP) está estructurado en dos apartados. El primer apartado referido a variables contextuales: académicas, sociodemográficas, laborales y sociofamiliares. El segundo apartado incluye un total de cinco escalas que miden las variables investigadas: aspiraciones al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa, la actitud hacia las redes sociales y la percepción del rol de género. Todas las escalas son de tipo Likert con cinco alternativas de respuesta.

La Escala de Aspiraciones al Liderazgo, *Career Aspiration Scale* (CAS) (O'Brien et ál., 1996) incluye dos subescalas: aspiraciones formativas y aspiraciones de liderazgo. Consta de diez ítems que miden la intención de promocionar, formar y dirigir a otros y ser reconocido/a como líder en el campo profesional propio.

La Escala de Actitudes hacia el *Networking* está recogida del trabajo de Villar (2006) sobre la construcción de capital social en las universidades. Está compuesta de 10 ítems que reflejan las creencias o esquemas implícitos respecto a las consecuencias sociales (costos y beneficios) que pueden derivarse de la realización de conductas proactivas orientadas a la creación de *vínculos sociales* (Op. cit: 80).

La Escala de Relevancia del Trabajo (Figuera, 1995) mide la importancia personal asignada a la actividad laboral como rol vital, definida como la implicación y el compromiso que una persona expresa con un proyecto profesional y con el éxito del mismo. La base conceptual de la escala proviene del concepto de *saliency* de rol, de Super y cols., y tiene en cuenta las dos dimensiones de la relevancia del rol: la importancia o significado del éxito en la vida profesional y la implicación personal en la consecución de las metas laborales, entendida como la disposición a invertir tiempo y energía para su consecución. Para la elaboración de los ítems se partió de la escala *The Life Role Saliency Scales* (LRSS) de Amatea et ál. (1986).

La escala breve de Miedo a la Evaluación Negativa (Brief Fear Negative Evaluation Scale, BFNE) (Leary, 1983; Collimore et ál. 2006) mide la angustia que produce la evaluación negativa de los otros y las expectativas de que los otros puedan evaluarnos negativamente. Consta de 12 ítems.

La escala PRGT (*Percepciones de Rol de Género en el Trabajo*) fue elaborada específicamente para la investigación. Consta de 24 ítems o preguntas que representan rasgos comportamentales de las personas en el mundo del trabajo, todos ellos relacionados en mayor o menor medida con estereotipos sobre hombres y mujeres.

El análisis psicométrico del cuestionario se realizó con una validación interjueces y una prueba piloto a una muestra de 83 alumnos y alumnas. Los análisis estadísticos demostraron una adecuada consistencia interna de fiabilidad estimada con el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos resultados oscilan entre 0,874 y 0,668. Así mismo, el análisis empírico de los ítems ha mostrado consistencia interna significativa en relación al resto de los ítems que conformaban cada escala, además de que todos han resultado ser discriminatorios (véase Rodríguez, Freixa y Vila, 2008).

Los grupos de discusión

Se constituyeron cuatro grupos de discusión, con una duración de dos horas a dos horas y media, conducidos por una dinamizadora y una observadora. En los grupos de discusión participaron un total de 53 mujeres que colaboraron voluntariamente con el estudio. Las estudiantes procedían de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía. Las escalas del cuestionario QBP son, a la vez, el punto de partida en la dinamización del grupo de discusión; es decir, se usan las mismas dimensiones del cuestionario para generar las respuestas del alumnado.

Análisis de datos

El análisis de datos del cuestionario se hizo mediante el paquete informático SPSS aplicando procedimientos estadísticos descriptivos y de contraste. Los datos recogidos a partir de los grupos de discusión se utilizaron para crear narrativas colectivas alrededor de las percepciones de roles de género que tenía el alumnado.

Resultados

Se presentan primero las correlaciones de las cuatro escalas entre sí para pasar, a continuación, a exponer los resultados obtenidos en cada escala tanto en la investigación por encuesta como en los grupos de discusión.

Correlaciones de las escalas entre sí

Las escalas *Liderazgo*, *Relevancia del Rol del Trabajo* y *Actitudes* hacia el *Networking* correlacionan todas entre sí a un nivel de significación del 1%. Ninguna de las tres correlaciona con *Miedo a la Evaluación Negativa*, hecho por otra parte comprensible.

TABLA I. Correlaciones de las cuatro escalas analizadas

	PREDISPOSICIÓN AL LIDERAZGO	REDES SOCIALES NETWORKING	RELEVANCIA DEL ROL DEL TRABAJO	MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA
PREDISPOSICIÓN AL LIDERAZGO		,264 (***)	,459 (***)	,075
REDES SOCIALES NETWORKING	,264 (***)		,250 (***)	,044
RELEVANCIA DEL ROL DEL TRABAJO	,459 (***)	,250 (***)		,052
MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA	,075	-,044	,052	

* La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral)

En el análisis de las correlaciones entre las escalas, diferenciando por mujeres y hombres, los resultados apuntan a un mayor nivel de correlación entre las escalas de *Liderazgo* y *Networking* en los hombres que en las mujeres (bastante diferentes los valores) y un nivel de correlación también más alto entre *Liderazgo* y *Relevancia del Rol* para los hombres que para las mujeres, resultados que confirmarían las investigaciones analizadas y las fuentes documentales analizadas. En el caso de las actitudes de chicas y chicos hacia el *Networking* y la *Relevancia del rol del trabajo*, el valor de la correlación es más alto en el grupo de chicos; la diferencia en el número de la muestra explicaría que sólo en el caso de las chicas resultara estadísticamente significativa.

Aspiraciones al liderazgo

La escala de aspiraciones al liderazgo *Career Aspiration Scale* (CAS) (O'Brien et ál., 1996) incluye, como se ha indicado, dos subescalas: aspiraciones formativas y aspiraciones de liderazgo. Las puntuaciones teóricas máxima y mínima oscilan entre 10 y

50 puntos. La muestra obtiene una media de 33,17 puntos que indica que, a nivel de la muestra total, el alumnado tiene unas aspiraciones moderadas hacia el liderazgo.

TABLA II. Análisis de los ítems y medias por sexo de la escala de aspiraciones al liderazgo

Nº ÍTEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	19,1%	31,2%	2,82	2,76
2	25,1%	25,8%	2,98	2,69
3	8,4%	79,7%	1,98	2,03
4	48,5%	13,9%	3,48	3,32
5	56,4%	11,6%	3,49	3,95
6	75,4%	4,4%	4,03	3,41
7	92,6%	0,7%	4,41	4,30
8	78,7%	2,4%	4,09	3,95
9	54%	6,8%	3,64	3,51
10	10,7%	62,4%	2,32	2,24

No se ha encontrado una significación estadística que diferencie entre hombres y mujeres en la muestra, pero las diferencias en las puntuaciones de ambos grupos (véase Tabla II) abre las puertas a una comprensión diagnóstica.

La media general de la escala es más alta para las mujeres que para los hombres. En la misma línea, los ítems tienen una puntuación más alta entre las mujeres que entre los hombres. Desde esta perspectiva las aspiraciones de las mujeres al liderazgo son superiores a las de sus compañeros de la muestra, excepto en los ítems tres y cinco.

Ítem 3. Estaría satisfecho/a simplemente haciendo mi trabajo en una carrera en la que estoy interesado/da.

Ítem 5. Cuando esté establecido/a en mi carrera me gustaría instruir a otras personas.

En el ítem tres se ve una opción más clara entre hombres y mujeres a la hora de valorar el trabajo. En el ítem cinco hay un deseo de reproducir el propio modelo. Valoración muy interesante que no se da en las mujeres.

Llama la atención el elevado índice de atracción que tiene para el alumnado el ítem siete, seguido del ítem ocho:

Ítem 7. Pienso continuar mi formación para ir consiguiendo nuevos objetivos.

Ítem 8. Pretendo convertirme en un experto/a en mi área de trabajo.

Relacionados ambos con el tema de la formación y con el hecho de convertirse en experto, una dimensión del liderazgo muy específica y concreta. Esto pone de manifiesto la importancia de la formación para la muestra. El alumnado manifiesta fuertes aspiraciones hacia la formación y el logro de competencias profesionales.

No se puede decir que el resto de ítems tenga medias altas. Hay un ítem con un elevado índice de rechazo, el ítem tres, que indica que la mayoría no «Estaría satisfecho/a simplemente haciendo mi trabajo en una carrera en la que estoy interesado/da», lo que demuestra que la carrera profesional es un aspecto importante pero no lo único que se plantea el alumnado universitario.

Cuando se cruza esta escala con las diferentes variables de entrada del cuestionario, sólo aparece una correlación significativa y de tipo negativo con la variable edad (-0,255) de manera que el alumnado más joven expresa más nivel de aspiraciones al liderazgo que sus compañeros de mayor edad.

En los grupos de discusión, las participantes consideran que la característica de liderazgo no es de su interés. No obstante, señalan que ellas –por el hecho de ser mujeres– deben demostrar muchas más cosas que los hombres. Tienen una percepción del mercado laboral como de más presión hacia las mujeres y quizás, esta presión, influye en el hecho de no querer, o no estar interesadas, en ocupar cargos de poder o liderazgo. También creen que la sociedad, a veces, castiga a las mujeres que llegan a ocupar cargos altos con el desprestigio representado por expresiones como por ejemplo: «quien sabe lo que habrá hecho para llegar allá». Por lo tanto, consideran que no hay una imagen positiva en relación a la mujer que asume posiciones de poder o liderazgo, puesto que siempre han de estar demostrando su valor para justificar el hecho de haber llegado tan alto en su trabajo. Creen, por último, que el liderazgo tiene un componente vocacional que se potencia en la educación de los chicos pero no en la de las chicas.

Las participantes no tienen una percepción positiva del liderazgo, prefieren y se sienten más cómodas hablando de responsabilidad compartida y de solidaridad.

Actitud hacia el Networking

La escala de actitudes hacia al networking está recogida del estudio de Villar (2006) sobre la construcción de capital social en las universidades. Las puntuaciones teóricas mínima y máxima de la escala oscilan entre 10 y 50. El alumnado de la muestra obtiene en esta escala una puntuación mediana de 37,07, que denota una actitud intermedia o ambivalente hacia las redes sociales.

TABLA III. Índices y medias por sexo de la Escala de Actitud hacia el *Networking*

Nº ITEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	92,3%	0,7%	4,40	4,43
2	74,8%	4,4%	4,05	3,86
3	89,2%	1,3%	4,43	4,08
4	87,5%	2%	4,38	4,14
5	75,5%	3,7%	3,94	3,95
6	28,7%	25,3%	3,06	3,03
7	69,7%	2%	3,90	3,65
8	20,8%	49,7%	2,52	2,41
9	45%	22,5%	3,24	3,24
10	41,7%	11,1%	3,35	3,31

Analizando las medias para los dos sexos resulta que las mujeres puntúan más alto que los hombres en todos los ítems menos en el ítem uno, aunque con una diferencia muy pequeña.

Ítem 1. Es bueno entrar en contacto, y mantenerlo, con personas que tienen las mismas afinidades intelectuales que tú y que comparten intereses o inquietudes.

Los resultados de los grupos de discusión apuntan a que la mayoría de las participantes consideran que se han de establecer redes sociales que les puedan abrir puertas. Algunas universitarias denominan a esto «establecer una red sana»; es decir, cooperativa en

lugar de competitiva. Por el contrario, todas ellas tienen una imagen negativa del hecho de mantener o instaurar relaciones amistosas sólo por interés profesional.

Relevancia del rol del trabajo

Las puntuaciones teóricas mínima y máxima de la escala oscilan entre 12 y 60, siendo 36 la puntuación neutra. Los y las estudiantes de la muestra obtienen en la escala de relevancia del rol del trabajo una puntuación mediana de 36,75, por lo que se puede afirmar que en general le otorgarían una importancia relativa al rol del trabajo. Dato que se matiza al analizar los ítems de la escala.

TABLA IV. Análisis de ítems y medias por sexo de la escala de Relevancia del Rol del Trabajo

Nº ÍTEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	32,2%	32,2%	3,00	2,97
2	39,1%	30,4%	3,16	2,57
3	74,8%	6,4%	3,92	3,57
4	78,5%	5%	4,01	3,43
5	1%	87,5%	1,65	1,65
6	48%	16,1%	3,44	3,03
7	6,8%	75,4%	1,93	1,76
8	60,1%	9,8%	3,66	3,27
9	57,3%	14,5%	3,60	3,38
10	25,1%	44,3%	2,65	2,70
11	39,9%	32,6%	3,12	3,14
12	24,9%	37,6%	2,87	2,32

Al observar los índices de atracción y rechazo de los ítems, llaman la atención los elevados índices de rechazo de los ítems 5 y 7 (ambos negativos):

Ítem 5. Sentirme bien es más importante que progresar y triunfar en mi profesión.

Ítem 7. Yo quiero trabajar, pero no me interesa una vida profesional absorbente.

Lo que muestra que, aunque consideran muy importante el trabajo, no desean o están poco predispuestas a que éste sea absorbente o no les haga sentirse bien.

En los grupos de discusión las participantes señalan que aspiran a tener un buen trabajo que les permita trabajar en lo que les gusta sin renunciar a tener tiempo libre para disfrutar del ocio y de su vida personal. También indican que hay personas que escogen los estudios pensando en obtener un buen futuro profesional y no tanto porque les guste la carrera, pero afirman que esto, en general, en el ámbito social y educativo no pasa.

Miedo a la evaluación negativa

La escala breve de Miedo a la Evaluación Negativa (BFNE) (Leary, 1983, Collimore et ál., 2006) mide la angustia que produce la evaluación negativa de los otros y las expectativas de que los otros pudieran evaluarnos negativamente. Las puntuaciones teóricas mínima y máxima de la escala oscilan entre 12 y 60, siendo 36 la puntuación neutra; el estudiantado de la muestra obtiene una puntuación media de 37,29, lo cual permite explicar, en general, una actitud que se inclina hacia el miedo a la evaluación negativa.

TABLA V. Análisis de ítems y medias por sexo de la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa

Nº ÍTEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	41,7%	25,5%	3,19	2,89
2	52,4%	15,1%	3,44	3,51
3	26,8%	40,9%	2,82*	2,35
4	45,3%	16,4%	3,38	3,11
5	32,7%	33,7%	3,01*	2,51
6	31,1%	32,8%	2,97*	2,58
7	55,7%	13,1%	3,51	3,38
8	24,9%	37,4%	2,85	2,68
9	40,7%	24,4%	3,16	3,03
10	46,8%	19,9%	3,31	3,38
11	40%	36,6%	3,13*	2,58
12	47,8%	24,2%	3,32*	2,78

*Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)

Las mujeres obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en los ítems que están relacionados de una manera muy estrecha con «el que dirán los otros» y «miedo a que la gente te evalúe».

- Ítem 3. A menudo me da miedo que la gente note mis defectos.
- Ítem 5. Me preocupa que otros no aprueben mi manera de actuar.
- Ítem 6. Me preocupa que la gente encuentre faltas (o errores) en mí.
- Ítem 11. A veces creo que me importa demasiado lo que otras personas piensen de mí.
- Ítem 12. A menudo me preocupa decir o hacer cosas equivocadas.

Todas las medias de los ítems son más elevadas en las chicas que en los chicos, exceptuando los ítems dos y diez. Los ítems dos y diez son negativos e indican poco miedo a la evaluación negativa; los hombres manifiestan menos miedo o angustia en relación a lo que puedan pensar o decir los demás de ellos.

- Ítem 2. No me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí.
- Ítem 10. Saber que alguien me está juzgando, me afecta poco.

Los resultados de esta escala demuestran una destacable diferencia en relación al género y las implicaciones en las conductas de inserción laboral y desarrollo profesional. Según modelos socio-cognitivos, (Lent et ál., 2000; Donoso y Figuera, 2007) la angustia o ansiedad mediatiza la relación entre aspiraciones y conductas, es decir, entre aspiraciones y posibilidades de logro; esta angustia emerge como una barrera interna de las mujeres que obstaculizará tanto el acceso al mercado de trabajo como su desarrollo posterior.

Las participantes de los grupos de discusión afirman que a las mujeres les preocupan más las críticas y son más sensibles a la mirada de los otros. También, consideran que a las mujeres se les perdonan menos los errores, sobre todo si cometen errores en los cargos de poder.

Percepciones de rol de género en el trabajo (PRGT)

La Escala de Percepciones de *Roles de Género* en el trabajo detecta cómo mujeres y hombres perciben o ven el rol masculino y femenino dentro del mercado de trabajo. En todos los ítems existe una diferencia estadísticamente significativa en las medias de los rasgos atribuidos a hombres y mujeres en el mundo del trabajo excepto en cuatro de ellos. La mayoría de las barreras internas descritas en la literatura sobre la temática

siguen siendo percibidas por el alumnado en general (para una extensión de los resultados de esta escala puede consultarse Donoso, Figuera y Rodríguez-Moreno, 2008).

Los resultados obtenidos permiten categorizar los rasgos atribuidos a hombres y a mujeres en: rasgos neutros, rasgos estereotipados femeninos y rasgos estereotipados masculinos. Esta categorización está construida en base a las diferencias de medias encontradas en los distintos rasgos y a la valoración que la muestra hace de las características. Esta categorización reproduce ciertos estereotipos de roles sociales y, en este sentido, conviene ser conscientes de la valoración positiva que la sociedad otorga a los roles masculinos dentro del mundo del trabajo (véase tabla siguiente).

TABLA VI. Categorización de las percepciones de rol de género en el mundo del trabajo

Rasgos neutros	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa y afrontamiento de riesgos. • Tiempo de dedicación al trabajo. • Satisfacción con el trabajo bien hecho. • Disponibilidad, en el lugar de trabajo, de modelos de personas con tareas de responsabilidad que actúen como referentes para su trayectoria profesional.
Rasgos estereotipados femeninos	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor relevancia e implicación en los roles familiares. • Esfuerzo por compatibilizar roles familiares y laborales. • Aceptación con más frecuencia de trabajos de menor remuneración económica que los hombres. • Mayor capacidad de organización y planificación de las tareas laborales que los hombres.
Rasgos estereotipados masculinos	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor autoestima personal. • Mejores expectativas de éxito profesional. • Atribución de los errores laborales a los demás. • Atribución de los éxitos laborales a sí mismos. • Valoración más alta al prestigio y al poder dentro de la organización. • Mayor confianza profesional en las propias competencias. • Más disponibilidad horaria que las mujeres.

Conclusiones

¿Qué aspiraciones al liderazgo tienen las estudiantes de la muestra?

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto un nivel medio de aspiraciones hacia al liderazgo en las mujeres universitarias. Aun así, se debe decir que estos resultados han de matizarse teniendo en cuenta los dos tipos de liderazgo que se ana-

lizaban: el liderazgo de tipo empresarial y el liderazgo competencial o de persona experta. Las universitarias de la muestra se inclinan hacia este segundo tipo de liderazgo. De hecho, consideran que sus aspiraciones encajan preferentemente en una función facilitadora, en la cual es imprescindible el trabajo en equipo, la gestión y organización y el desarrollo de un buen clima de trabajo. Similares resultados encontró Muñoz Soler (2004) en su tesis doctoral trabajada con directivas en empresas gerundenses.

Los resultados obtenidos con el cuestionario se confirman con los de los grupos de discusión, donde aparece claramente un rechazo de la figura del líder, entendido también como un líder empresarial que basa su función en un sistema piramidal y de decisiones individuales. Las participantes no tenían una percepción positiva del liderazgo; preferían y se sentían más cómodas hablando de responsabilidad compartida y de solidaridad que de liderazgo en el sentido antes expuesto.

Se confirman los resultados del estudio previo de Boatwright y Egidio (2003) respecto a la asociación entre edad y liderazgo: las promociones más jóvenes, sobre todo mujeres, han vivido su infancia presidida por modelos menos jerarquizados y han podido tener más protagonismo que las más mayores. Por lo tanto, justo en el punto de partida de acceso al mundo laboral, las mujeres no se sienten en condiciones inferiores para poder ejercer tareas de liderazgo en el trabajo. Probablemente, más tarde, cuando su carrera profesional vaya discurriendo, intervendrán nuevos factores, como, por ejemplo, la compatibilización de los diversos roles (Alvira, 1995; Barberá, Sarrió y Ramos, 2000; Cuadrado, 2003 y Benjumea y Aragón, 2005). De hecho, la asunción de estos valores es sentida por todo el grupo ya que, como se ha visto en este estudio, tanto los chicos como las chicas destacan que el tiempo de atención a la familia y al hogar y el esfuerzo por compatibilizar familia y trabajo atañen más a las mujeres. (Rodríguez-Hernández y Santana-Bonilla, 2006).

¿Qué importancia tiene el trabajo para el colectivo de estudiantes universitarias?

El rol del trabajo aparece como un tema clave e importante para chicos y chicas, pero sobresalen, con diferencia significativa, la importancia del éxito profesional y el nivel de compromiso en la consecución de las metas profesionales (esto último alcanzado gracias a la constancia y al método más desarrollados en las chicas que en los chicos). Como la bibliografía argumenta, las mujeres están, y se sienten, muy comprometidas con su trabajo pero equiparan el valor del desempeño de este rol a otros roles vitales.

Las participantes en los grupos de discusión también señalan que aspiran a tener un buen trabajo, en aquello que les guste, sin renunciar al tiempo libre para disfrutar del ocio y de su vida personal. Los resultados apuntan a que en el ámbito social y educativo, en general, las personas escogen los estudios porque les gustan y no tanto pensando en obtener un buen futuro profesional.

Los resultados obtenidos alrededor de este tema arrojan cuatro premisas básicas:

- Las mujeres valoran alto el mundo profesional pero buscan compatibilizar el trabajo con otros roles vitales.
- Igual que en otras investigaciones consultadas (ver la revisión realizada por Padilla, 2001), el desempeño de múltiples roles contribuye a la adaptación y a la satisfacción profesional de las mujeres apasionadas con sus carreras.
- Pero la satisfacción se produce cuando estas mujeres han planificado su trayectoria profesional anticipándose a los conflictos de roles. De lo contrario, el resultado es una sobresaturación de roles que acaba generando un conflicto de rol (Padilla, Ob. cit.)
- Aun así, en las circunstancias actuales, el sistema habría de intentar aplicar medidas de equilibrio para dar respuesta a estas necesidades de las mujeres universitarias.

Hemos de mencionar la correlación significativa que entre Liderazgo y Relevancia del rol de trabajo, más alta en los chicos que en las chicas, aunque en ambos casos son correlaciones muy altas. Este resultado indica la importancia de la relación que se establece entre puntuaciones altas en aspiraciones al liderazgo y en importancia del trabajo, en chicos.

¿Qué significado tienen las redes sociales en las aspiraciones profesionales de la muestra?

La muestra analizada en esta investigación no presenta una actitud muy positiva hacia la creación de capital social o networking con fines puramente profesionales. El análisis más detallado realizado en los grupos de discusión permite comprobar que las chicas conciben las redes sociales como un sistema de ayuda mutua en el sentido de

que al mismo tiempo que «recibes de los otros, tú también compartes tus contactos, conocimientos y apoyo». Denominan a este fenómeno «establecer una red sana»; es decir, cooperativa en vez de competitiva².

De hecho, los resultados obtenidos con el cuestionario son, en algunos aspectos, similares a los de Villar (2006) en la universidad gerundense: las mujeres están predispuestas a crear redes sociales con más facilidad que los hombres siempre y cuando sean redes de amistad o relacionales en general y no redes que puedan introducirlas, acompañarlas y promocionarlas en el mercado laboral; pero en nuestra cultura, uno de los elementos clave para incorporar trabajadores, son las relaciones informales, como ha quedado desarrollado en párrafos anteriores.

El miedo a ser evaluadas: ¿una etiqueta o una realidad?

El *miedo a la evaluación negativa* ha surgido como una auténtica barrera. Es la única escala donde las mujeres puntúan más alto de una manera estadísticamente significativa en relación a los chicos de la muestra. Las diferencias están relacionadas estrechamente con «el que dirán los otros» y miedo «a que la gente te evalúe». Además, los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa se complementan. Las participantes de los grupos de discusión afirman que a las mujeres les preocupan más las críticas y son más sensibles a la mirada del otro. También consideran que a las mujeres se les perdonan menos los errores, sobre todo si se equivocan cuando ocupan cargos de poder. Por lo tanto, las mujeres son conscientes de esta barrera y de sus consecuencias.

¿Los roles percibidos en el mundo del trabajo obedecen a estereotipos?

La construcción social de roles femeninos y masculinos es una realidad que parece, a la luz de los datos detectados, traspasar las diferencias de género, los estudios o las generaciones. Chicos y chicas universitarios han elaborado un perfil similar, estereotipado y marcadamente diferente de roles para hombres y mujeres dentro del mercado de trabajo.

²⁾ No se ha de olvidar que las discusiones que se establecen en un grupo de discusión son dinámicas, abiertas y las dinamizadoras, además de aclarar puntos, tenían un papel catalizador. Pero todas las participantes tienen una imagen negativa del hecho de mantener o instaurar relaciones de amistad sólo por interés profesional.

Limitaciones y prospectiva

La investigación presentada ha permitido acercarnos al conocimiento de algunos de los factores que actúan de barreras de género para las estudiantes universitarias en relación a su proyecto profesional. El grupo de discusión ha aparecido como una técnica extremadamente valiosa en el contexto de esta investigación porque supera los límites de la simple recogida de información propia de los procesos de campo, a la vez que se configura como un espacio de creación de conocimiento colectivo y de estímulo reflexivo.

No obstante, el estudio deja una serie de cuestiones abiertas. Deberíamos seguir profundizando sobre barreras de género en los momentos de transición y acceso. Está claro que la relevancia del rol del trabajo debe seguir investigándose, no solamente sobre el contenido y el significado que las mujeres atribuyen al éxito profesional, sino sobre cómo relacionan ese éxito con otros aspectos de su vida. Las intervenciones socioeducativas y los contextos de aprendizaje, en general, no pueden olvidar estos mecanismos psicológicos que están actuando durante el desarrollo profesional de la mujer (Donoso, 2006; Donoso, 2007; Colás y Jiménez Cortés, 2006).

Por último, este estudio es de carácter exploratorio, por lo que sería interesante la realización de estudios con una muestra representativa, así como replicar este mismo estudio en otras Facultades o entre el alumnado de carreras técnicas, en las que hubiera predominio de hombres, pues en los aspectos medidos se podrían obtener otro tipo de resultados.

Referencias bibliográficas

- ALIMO-METCALFE, B. (1995). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Women in Management Review*, 10 (2), 3-8.
- ALVIRA, F. (1995). La empresa del futuro y el acceso de la mujer a puestos directivos. En *Síntesis de estudios e investigaciones 1990-1994* (pp. 232-239). Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- AMATEA, E. S., CROSS, E. G., CLARK, J. E. & BOBBY, C. L. (1986). Assessing the work and family role expectations of career-oriented men and women: the life role salience scales. *Journal of Marriage and Family*, 48, 831-838.

- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- BARBERÁ, E., SARRIÓ, M. & RAMOS, A. (Coords.). (2000). *Mujeres directivas: promoción profesional en España y el Reino Unido*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BELLE, F. (2002). Women managers and organizational power. *Women in Management Review*, 17, 151-156.
- BENJUMEA, M. & ARAGON, S. (2005). *Mujer y empleo. Opciones y decisiones*. Madrid: Círculo de Progreso.
- BIGGS, A. & BROUGH, P. (2005). Investigating the moderating influences of gender upon role salience and work-family conflict. *Equal Opportunities International*, 24 (2), 30-41.
- BOATWRIGHT, K. J. & EGIDIO, R. K. (2003). Psychological Predictors of College Women's Leadership Aspirations. *Journal of College Student Development*, 44 (5), 653-669.
- BOM, W. (1994). *Abrirse paso. Orientación laboral y profesional para mujeres*. Barcelona: El Roure Editorial.
- BORDERIAS, C. & CARRASCO, C. (1994). *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icària.
- BUTLER, A. B. & SKATTEBO, A. (2004). What is acceptable for women may not be for men: the effect of family conflicts with work on job-performance rating. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (4), 553-564.
- CARRASCO MACÍAS, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI. Revista de Educación*, 6, 75-87.
- COLÁS, P. Y JIMÉNEZ CORTÉS, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación (Madrid)*, 340, 415-444.
- CORONEL, J. M. (Coord.). (2005). *La mujer en la dirección de los centros escolares. Estudio de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y análisis cualitativo de los procesos implicados en la puesta en práctica de políticas de gestión y liderazgo escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CORIA, C., FREIXAS, A. Y COVAS, S. (2005). *Los cambios en la vida de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- CUADRADO, I. (2003). *Estilos de liderazgo y género: una perspectiva psicosocial*. La Cañada de San Urbano: Universidad de Almería.
- CUBILLO, L. & BROWN, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*; 41 (3), 278-291.
- DONOSO, T. (2006). *Violencia: Tolerancia Cero. Programa de apoyo psicosocial para mujeres*. Barcelona: Fundación la Caixa y Edicions 62.

- DONOSO, T., FIGUERA, P. Y RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (2008). Percepciones del rol de género en el mundo del trabajo. Un estudio con alumnado universitario. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Zaragoza, España.
- ELEJABEITIA, C. Y LÓPEZ SÁEZ, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: CIDE, Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESPÍN, J., RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. ET AL. (1995). *Análisis de los recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- ESPÍN, J. ET AL. (2005). *Publicitat i sexisme: la mirada crítica de l'alumnat universitari*. Informe de Recerca. (Recerca finançada per l'Institut Català de les Dones. Resolució PRE/293/2005).
- FARMER, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychologist*, 32 (3), 363-390.
- (1997). Women's motivation related to mastery, career salience, and career aspiration: a multivariate model focusing on the effects of sex role socialization. *Journal of Career Assessment*, 5 (2), 355-381.
- FERNANDES, E. & CABRAL-CARDOSO, C. (2006). The social stereotypes of the Portuguese female and male manager. *Women in Management Review*, 21 (2), 99-112.
- FIGUERA, P. (1995). Elaboración de una escala de relevancia del rol del trabajo. En AIDIPE (Ed.). *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 255-259). Valencia: Universidad de Valencia.
- (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- FIGUERA, P., DORIO, I. Y TORRADO, M. (2007). Funcionament dels processos d'accés al mercat qualificat. En A. Serra Ramoneda (Coord.), *Educació superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció laboral* (pp. 187-240). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català.
- FITZGERALD, L. F. & ROUNDS, J. (1993). Women and work: Theory encounters reality. En W. WALSH & S.H. OSIPOW (Eds.). *Career Counseling for Women* (pp. 327-354). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- FLEMING, M. (2005). Género y autonomía en la adolescencia: las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los dieciséis años. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3 (2), 23-35.
- GIMENO, M. J. Y ROCABERT, E. (1998). Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional. *Revista de Orientación y Psicopedagogía. AEOP*, 9 (5), 25-36.

- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. M. (1999). *La situación de las mujeres ante los estudios universitarios técnicos*. Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- HARMON, L. W. (1977). Do gender differences necessitate separate career development theories and measures? *Journal of Career Assessment*, 5 (4), 463-470.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1999). *La situación de la mujer en la toma de decisiones*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2000). *Informe sobre el estudio «Trabajadoras y trabajos en la Andalucía rural. La situación laboral de la mujer rural en Andalucía»*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de Asuntos Sociales.
- INSTITUTO NAVARRO DE LA MUJER (2000). *Itinerarios formativos y laborales de las tituladas universitarias de Navarra (1994-1999)*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- INE (2008). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- LEARY, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. & HACKETT, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- LE PORS, A. & MILEWSKI, F. (2002). *Piloter l'accès des femmes aux emplois supérieurs*. Documentation française. Rapports officiels. Ministère de la fonction publique.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MATTIS, M. C. (2004). *Women entrepreneurs: out from under the glass ceiling*. *Women in Management Review*, 19 (3), 154-163.
- MELAMED, T. (1995). Barriers to women's career success: human capital, career choices, structural determinants or simply sex discrimination. *Applied Psychology: An International Review*, 44 (4), 295-314.
- MEYER, L. (2003). Economic globalization and women's status in the labor market: A cross-national investigation of occupational sex segregation and inequality. *Sociological Quarterly*, 44 (3), 351-383.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2004). Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas. *XXI Revista de Educación*, 6, 111-121.
- MORRISON, A. M. & VON GLINOW, M. A. (1990). Women and minorities in management. *American Psychologist*, 45 (2), 200-208.
- MUÑOZ SOLER, M. D. (2004). *Dones directives i lideratge: el cas de les empreses gironines*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona. (Inédita).

- O'BRIEN, K. M., GRAY, M. P., TOURAJDI, P. P. & EIGENBRODE, S. P. (1996). *The operationalization of women 's career choices: The Career Aspiration Scale (CAS)*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, (August). Canada: Toronto.
- PADILLA, M. T. (2001). Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional de la mujer. *Portularia* 1, 223-232.
- PATERNA, C. Y MARTÍNEZ, C. (2002). Tradicionalismo de los roles maternos y la relevancia del trabajo. *Intervención Psicosocial*, 12 (1), 83-93.
- PHILLIPS S. D. & IMHOFF, A. R. (1997). Women and career development: a decade of research. *Annual Review of Psychology*, 48, 31-59.
- POWELL, G. N. (1991). *Women and Men in Management*: Thousand Oaks: Sage.
- REITZES, D. C. & MUTRAN, E. J. (2002). *Self-concept as the organization of roles: Importance, centrality, and balance*. *Sociological Quarterly*, 43 (4), 647-667.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1993). *Transitions professionnelles. Choix et stratégies*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, J. A. Y SANTANA-BONILLA, P. J. (2006). Maestros y maestras: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas. *Revista de Educación*, 340, 873-922.
- RODRÍGUEZ LAJO, M., VILA, R. Y FREIXA, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 45-72.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M^a L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- (2003). La orientación profesional no discriminatoria. En A. SEBASTIÁN, (Coord.). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida* (pp. 539-541). Madrid: Dykinson.
- RUSSELL, J. E. A. & BURGESS, J. R. D. (1998). Success and women's career adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6 (4), 365-387.
- STERRETT, E. (1999). A Comparison of Women's and Men's Career Transitions. *Journal of Career Development*, 25 (4), 249-259.
- SUÁREZ, M. (2006). *La construcción del proyecto profesional/vital de mujeres adultas: un reto para la intervención orientadora*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla (Inédita).
- SWANSON, J. L. & TOKAN, D. M. (1991). A college students perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92-106.
- SWANSON, J. L. & WOITKE, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women. Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5 (4), 443-462.

- UNIVERSIDAD DE NAVARRA (2000). *Situación laboral de las tituladas universitarias*. Navarra: UN.
- VAN VIANEN, A. E. M & FISCHER, A. (2002). Illuminating the glass ceiling: The role of organizational culture preferences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 315-337.
- VILLAR, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades*. Girona: Universitat de Girona.
- WATSON, D. & FRIEND, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- WELCH, N. C. (1997). *The development and validation of a scale measuring the construct of connectedness*. (doctoral dissertation). Texas: University of Texas at Austin. Dissertation Abstracts International, 59, 0085.

Fuentes electrónicas

- COLLIMORE, K. C., CARLETON, N. I. & ASMUNDSON, G. (2006). *Validity of the Revised Brief Fear of Negative Evaluation Scale*. Recuperado el 23 de febrero de 2007 de: <http://dev.www.uregina.ca/anxiety/>
- DONOSO ET AL. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Revista Fuentes*, nº 7. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://www.revistafuentes.org>.
- DONOSO, T. & FIGUERA, P. (2007). Levels of Diagnosis in Labour Market Placement and Professional Orientation. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>.
- WALBY, S. (2002). *Gender and the New Economy: Regulation or deregulation*. Paper presented to an ESRC Seminar on the New Economy. Recuperado el 14 de julio de 2006 de: www.lse.ac.uk/collections/worklife/Walbypaper.pdf.

Dirección de contacto: Trinidad Donoso Vázquez. Universidad de Barcelona. Departament MIDE. Edifici Llevant, 2ª planta. Passeig de La Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona, España.
E-mail: trinydonoso@ub.edu

La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad

Attention to cultural diversity in Catalonia: exclusion, segregation and inter-culturality

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022

Jordi Garreta Bochaca

Universidad de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Lleida, España.

Resumen

La diversidad cultural se ha incrementado notablemente en los centros escolares españoles por la llegada de alumnado de origen inmigrado y esto, más los discursos de toma en consideración de las diferencias culturales que han realizado la Unión Europea y las administraciones autonómicas, ha contribuido a la aparición del discurso intercultural. Este artículo presenta la evolución realizada hasta llegar al discurso dominante actual basándose en un trabajo empírico de análisis de documentación editada por la Generalitat de Cataluña sobre política de integración y de escolarización de los inmigrados y entrevistas en profundidad a políticos y técnicos de los diferentes niveles de la administración catalana. De ello se concluye la existencia de tres etapas en la política de integración de los inmigrados en Cataluña: un primer momento de mera observación del fenómeno; una segunda etapa en la que sin abandonar la observación se insiste en la organización vertical y horizontal de la administración para trabajar de forma coordinada un fenómeno que empieza a despertar preocupación; y, una tercera, en la que sin abandonar la necesaria observación y organización, el énfasis se sitúa en la intervención. Estas fases son el marco de lo realizado a nivel educativo donde observamos la dificultad de traducción del discurso intercultural a la práctica cotidiana de los centros escolares, de los noventa, es necesario incrementar los esfuerzos para incorporar al alumnado de origen inmigrado en el dominio de la creencia de que la educación intercultural (en contra de lo que esta implica) es cuestión que deben trabajar los centros con inmigrantes y, ante la presión existente en las aulas

(por el incremento del alumnado, la matrícula viva, etc.), el retorno a prácticas potencialmente segregacionistas que nos recuerdan actuaciones implementadas para escolarizar a los gitanos años atrás. Sin negar los avances realizados desde mediados aulas y centros de Cataluña.

Palabras clave: diversidad cultural, inmigración, gitanos, políticas de incorporación de la inmigración, educación intercultural, segregación escolar, Comunidad Autónoma de Cataluña.

Abstract

Cultural diversity has increased notably in Spanish schools thanks to the arrival of immigrant-origin pupils. This, plus the recommendations of the European Union and Spain's regional governments to take cultural differences into consideration, has contributed to the appearance of the inter-cultural discourse. This article presents the evolution that has led to the current dominant discourse, based on an empirical study and analysis of the documentation published by the Catalan government (the Generalitat) on integration policies and the schooling of immigrants and in-depth interviews with politicians and experts from the different levels of the Catalan administration. From this, the conclusion has been drawn that there have been three stages in the integration policy for immigrants in Catalonia: a first moment of mere observation of the phenomenon; a second stage in which, without abandoning this observation, emphasis is placed on the administration's vertical and horizontal organization in order to work in a co-ordinated manner on a phenomenon that is beginning to arouse concern; and a third, in which, without abandoning the necessary observation and organization, emphasis is placed on intervention. These phases form the framework of what has taken place at an educational level in which we observe the difficulty of translating the inter-cultural discourse into everyday practice in schools, the dominance of the belief that intercultural education (in contrast to what this implies) is a question to be worked on by the centres with immigrant children and, given the pressure in the classroom (due to the rise in pupil numbers, ongoing enrolment, etc.), a return to potentially segregationist practices that remind us of policies implemented years ago to school gypsies. Without denying the progress made since the mid 1990s, it is necessary to increase efforts to incorporate immigrant-origin pupils into schools and classrooms in Catalonia.

Key words: cultural diversity, immigration, gypsies, policies to incorporate immigration, inter-cultural education, pupil segregation, Autonomous Region of Catalonia.

Exclusión, segregación e inserción escolares de la diversidad cultural en España

La diversidad cultural no es un fenómeno de nueva aparición entre los muros de la escuela, pero sí que ha habido cambios en la manera de considerarla. Se ha pasado¹ de modelos que postulaban que la segregación era lo más adecuado, a aquellos para los que la integración en una sociedad ha de experimentar la asimilación –al grupo dominante– de los culturalmente diferentes, llegando a los discursos más actuales de reconocimiento y valoración, en mayor o menor medida, por parte de la sociedad y de la escuela, de las *otras culturas*.

En el caso español, la evolución constatada en otras sociedades tampoco nos es ajena, aunque el ritmo y el momento no coinciden. Aunque es cierto que aún queda mucho camino para que podamos referirnos a España como una sociedad en la que se ha impuesto la educación intercultural –también es cierto que los discursos van en esta dirección (ver Garreta, 2003, 2006; Aguado et ál. 2003 y Aguado, 2004)–; hoy en día, como intentaremos mostrar, la asimilación, la compensación y, parcialmente, el pluralismo cultural (además de transmitir la cultura dominante se empiezan a tener en cuenta las culturas y las lenguas minoritarias, pero manteniendo las distancias) sí parecen haberse practicado². Pero no es así en cuanto a la educación intercultural, que llevaría implícita la idea de interacción y enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad ya que en la actualidad parece tratarse más de discursos que de prácticas.

En España referirse a la multiculturalidad evoca, como indicaba Carabaña (1993), al éxito escolar diferencial de los grupos sociales –que dio lugar a programas compensatorios–; al bilingüismo en determinadas Comunidades Autónomas, a los gitanos y a la llegada de inmigrantes. Aunque como sugiere nuestro análisis muy a menudo los discursos interculturales se dirigen a estos últimos no incorporando, salvo excepciones, al resto.

Los gitanos son el colectivo con una identidad étnica más resistente y respecto a los cuales en más ocasiones se ha pensado que había que hacer algo para integrarlos –en la mayoría de casos cabría decir *asimilarlos*– en la sociedad y en la escuela. Además, dado que la llegada de un importante volumen de inmigrantes de origen extranjero es relativamente reciente, las primeras actuaciones que encontramos respecto a la diversidad

⁽¹⁾ En algunos lugares, pues en otros la mencionada evolución no se ha dado o se ha dado en otras direcciones.

⁽²⁾ Respecto a estos enfoques ver, entre otros: N. Tarrow (1990), Ouellet (1991), entre otros.

cultural se dirigen especialmente a los gitanos. Para Fernández Enguita (1996) históricamente se pueden diferenciar tres etapas de lo desarrollado en relación a la atención a la diversidad. En una primera etapa fueron simplemente excluidos de la institución escolar al igual que en otras esferas institucionales y sociales; en un segundo momento se pasa de la exclusión a la segregación ya que las llamadas escuelas-puente se convirtieron, a pesar de su nombre, en una forma de escolarización segregada no transitoria; y el tercer momento señalado es la incorporación en el aula ordinaria con el apoyo de programas de educación compensatoria. Como veremos, a mediados de los noventa coinciden programas compensatorios con discursos interculturales.

Si nos remontamos tiempo atrás, desde la Real Pragmática de Medina del Campo (1499), a diferencia de otros países, se pretende que los gitanos abandonen toda particularidad y que pasen inadvertidos, y la exclusión sólo aparece como solución alternativa a los que no quieren fundirse con su entorno. Posteriormente se pasó a la reclusión de los resistentes. Como indica Liégeois (1987), en la mayor parte de los Estados la política de exclusión pierde vigor durante el siglo XIX, por lo general hasta 1950, cuando los asuntos gitanos pasan a ser contemplados dentro de las medidas generales de vigilancia y control. En estos años se va sustituyendo, por las consideraciones humanitarias a partir de 1945 y la gestión de la sociedad cada vez más tecnocrática, la reclusión por la inclusión.

Durante gran parte del periodo educativo franquista (1939-1975), podríamos decir que, más que una exclusión conscientemente buscada, los gitanos pasaron por un período de no obligatoriedad de la escolarización. En cierta medida se puede decir que acudían a la escuela en tanto que ellos y sus familias querían –y ello en función de los pasos realizados en el proceso de aculturación dentro del *mundo payo* renunciando total o parcialmente a su identidad y a su grupo (Fernández Enguita 1996)-. Esta idea la avala San Román (1984), que constata que la aparición y el relativo incremento de la instrucción y educación significa, entre el mencionado colectivo, una mayor aculturación e integración social, mientras que el analfabetismo es signo de aislamiento étnico.

La sociedad española de los años 60 y 70 se caracterizó por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello fueron los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades, con efectos tanto para unas como para otras. A nivel educativo el panorama se podría definir como de importantes carencias, masificación y fracaso escolar elevado y desescolarización de sectores minoritarios marginados. Es en este contexto en el que aparece la política educativa compensatoria en el texto de la Ley General de Educación de 1970, con la que se aspira a conseguir que el sistema educativo

funcione sobre bases más justas (Grañeras et ál. 1997). Como afirman Calero y Bonal (1999), el legado del franquismo en educación dejó un sistema educativo profundamente desigualitario; dualizado entre una escuela privada que escolarizaba al alumnado de las clases acomodadas y una pública de ínfima calidad y cantidad; obsoleto en cuanto a contenidos de la enseñanza y formación del profesorado; autoritario en la toma de decisiones dentro de las instituciones y en la concepción de la interacción pedagógica, etc. Hallamos una práctica segregadora maquillada bajo un discurso de búsqueda de la inserción.

Así, en 1978 se firmó un convenio entre Secretariado Nacional de Apostolado Gitano y el Ministerio de Educación y Ciencia por el que se creaban las escuelas-puente. Este convenio duró hasta 1986, año en que se decidió finalmente escolarizar al alumnado gitano en centros ordinarios, si bien, dice Mariano Fernández Enguita (1996), todavía subsistían con carácter excepcional algunas escuelas-puente. En éstas se pretendía facilitar el acceso de los gitanos a la escuela mediante centros ubicados junto a sus zonas de residencia dedicados específicamente a ellos y adaptables a sus circunstancias³. En el trabajo realizado por el Secretariado Nacional Gitano en 1982, se pone de manifiesto que la problemática educativa de la población escolar gitana se encuentra relacionada con las consecuencias de su marginación (trabajo precoz, carencia de hábitos sociales, discriminación escolar, falta de puestos escolares, desfase pedagógico, desventaja en el sistema educativo y discordancias entre el hogar y la escuela) y se justifica una intervención como las escuelas-puente. De hecho, se afirma que:

La creación de escuelas especiales no es fruto de la discriminación, sino que la meta es incorporar a la infancia gitana a la escuela común, y aquellas escuelas reciben tal nombre, porque tratan de prepararlos, para que los niños gitanos puedan incorporarse a las generales; es una etapa transitoria (p. 16).

Así, el balance, a pesar de la segregación, la perpetuación de la situación y que no se conseguían los objetivos pretendidos, no siempre es negativo ya que también sirvieron para escolarizar a aquellos que de otra manera nunca lo habrían estado y dieron lugar al surgimiento de un pequeño sector de docentes preocupados por la cuestión (Fernández Enguita, 1996). Finalmente, el mismo Secretariado Nacional Gitano, a pesar

³ Por ejemplo, el curso 1981-1982 en el territorio español existían 182 escuelas puente, 11 de ellas en Barcelona y otras, sin concretar, en Hospitalet (Secretariado Nacional Gitano 1982).

de que hiciera un balance positivo de las mismas (aunque criticara su perpetuación), se sumó a la idea de suprimirlas e incorporar a los niños gitanos a escuelas ordinarias.

Simultáneamente, como apuntamos, una de las primeras actuaciones que surgen al superar, en gran parte, las anteriores políticas de exclusión y segregación y, por tanto, apostar por la incorporación en el aula ordinaria es la creación del programa de educación compensatoria⁴. En España, aunque el marco legal se encuentre en la Ley General de Educación de 1970, la educación compensatoria se desarrolla en 1983 (Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo) con la creación de un programa específico para beneficiar a las zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requerían una atención educativa preferente (Centro de Investigación Documentación y Evaluación 1992 y 2000). El programa no se plantea la desaparición de las desigualdades como objetivo inmediato, sino el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades que lleve paulatinamente a que los resultados educativos no estén determinados por variables como vivir en medio rural o pertenecer a las clases sociales desfavorecidas⁵. Citando a Samper, Garreta y Llevot (2001), en líneas generales, el proyecto español estaba directamente inspirado en la experiencia laborista de las *Educational Priority Areas*. El Programa de Educación Compensatoria, que desarrollaba el derecho de los alumnos a recibir ayudas para compensar posibles carencias de tipo familiar (reconocido por la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares, LOECE⁶, derogada por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE⁷), no hacía referencia en sus fundamentos al origen étnico o a la diversidad cultural como factor de desigualdad ante el sistema educativo, pues hablaba de la proyección *compensatoria e integradora* de la política educativa en relación con los desfavorecidos por su *capacidad económica, nivel*

⁴ Para la comprensión de este programa y su desarrollo en España es necesario recurrir a la Sociología de la Educación y, concretamente, al estudio de las desigualdades sociales ante la educación que se inicia en los años 50 en Gran Bretaña y que fue durante más de dos décadas centro de atención. Surge la noción de igualdad de oportunidades al tiempo que la educación compensatoria es considerada una de las estrategias más importantes de política educativa. Eso sí, a lo largo del tiempo se fue modificando por la aparición de trabajos de investigación que repercutieron en ella, ejemplo de éstos son el informe Coleman (1966), el estudio de Jenks y sus colaboradores (1972), el surgimiento de teorías que cuestionaban la posibilidad de que la educación produjera cambios en la sociedad (la *nueva sociología de la educación*, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, etc.), etc. Cada uno de estos momentos supuso un avance o un retroceso de estas políticas y, en cualquier caso, un cambio cualitativo en la forma de entender la compensación y su práctica (Grañeras et alii, 1997). En el caso español, como expondremos a continuación, el desarrollo de estos programas se realizó más tarde en el tiempo que en la citada Gran Bretaña y su evolución fue diversa.

⁵ Los objetivos y actuaciones que debería realizar dicho programa eran principalmente: creación de un servicio de refuerzo escolar, incentiación del profesorado destinado a zonas poco atractivas, organización de cursos de formación profesional para jóvenes no escolarizados de catorce a quince años, erradicación del analfabetismo, creación de becas o ayudas para el estudio...

⁶ Ley Orgánica de 19 de julio de 1980.

⁷ Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio.

social o lugar de residencia. Eso sí, el programa incluía a las *minorías culturales* como un área específica de actuación orientada a la escolarización de la población infantil, la regularización de la asistencia a clase y la evitación del abandono temprano (Terrén, 2001).

Posteriormente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, LOGSE⁸, a diferencia de la LGE de 1970 que articulaba un sistema educativo con actuaciones compensatorias paralelas al mismo, pretende ser un sistema educativo compensador de las desigualdades educativas en sí mismo, sin actuaciones paralelas (Grañeras et ál. 1997). Para Terrén (2001) se trata de la primera ley educativa española -que afecta a todo el territorio nacional, como la Ley de Calidad a la que nos referiremos más adelante- que hace mención de la necesidad de luchar contra las discriminaciones etnoculturales y de género y, en línea con las directrices del Consejo de Europa⁹, abrió la puerta a la implantación de programas de educación intercultural. Las leyes siguientes, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOECE)¹⁰ y la Ley Orgánica de Educación (LOE)¹¹, han ido y van permitiendo el desarrollo de programas de educación compensatoria para inmigrantes en diferentes Comunidades Autónomas que siguen aplicándolos, mientras que en otras se han abandonando tomando una perspectiva más global.

Cataluña ha seguido la evolución descrita pero también es cierto que en los últimos años ha ido tomando una perspectiva propia respecto a la integración de los inmigrados y su escolarización. A continuación nos detendremos primero en el marco general que situará la evolución de las políticas de acomodación de la inmigración y, posteriormente, en la evolución realizada en políticas educativas respecto a la diversidad cultural que se sitúa dentro del marco anterior.

⁽⁸⁾ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre.

⁽⁹⁾ Respecto al discurso inicial del Consejo de Europa se puede consultar: Conseil de l'Europe 1983 y 1989.

⁽¹⁰⁾ LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm 307 de 24/12/2002. El principio de equidad (que garantiza, según el documento, una igualdad de oportunidades de calidad) y el derecho del alumno a recibir ayudas precisas para compensar las carencias de tipo familiar, económico, social y cultural que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Además, dedica especial atención (capítulo VII, sección primera) al alumnado extranjero por tener necesidades educativas específicas. Para ellos se potenciará la creación de programas de aprendizaje y aulas específicas con la intención de favorecer su integración, así como se adoptarán las medidas necesarias para asesorar a los progenitores sobre sus derechos, deberes y oportunidades.

⁽¹¹⁾ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 de 04/05/2006. Sobre la compensatoria ver el Capítulo II.

Cataluña: políticas de integración de los inmigrados versus políticas de escolarización¹²

De la observación de la inmigración a la intervención

La gestión de flujos, la definición de las políticas de integración y de intervención socioeducativa respecto a la inmigración son cuestiones que han preocupado a los gobiernos que han vivido o viven el fenómeno desde hace décadas. Si en cuanto a flujos, a menudo se ha contemplado la necesidad de control del volumen y, por tanto, tener la posibilidad y la forma de ejercer este control, respecto a la integración y a las estrategias de intervención, los debates se centran en qué modelo seguir y en definir la sociedad que se pretende construir. Evidentemente España no escapa a estos debates y dudas, principalmente desde inicios de los noventa, como evidencia la extensa bibliografía. Cataluña, como ejemplo del camino recorrido en España (aunque el ritmo no sea idéntico en todas las Comunidades Autónomas), ha realizado pasos importantes en la elaboración de Planes respecto a la inmigración y la implementación de los mismos pero aún es insuficiente si se pretende una correcta gestión del fenómeno migratorio. Esta afirmación no desmerece los esfuerzos realizados ya que es cierto que han topado con no pocas resistencias.

Cataluña inicia a partir de 1993 una política global de inmigración que se consolidará en el año 2000 con la creación de la *Secretaria per a la Immigració* (Solé Aubia, 2002). Este comienzo (también de debate sobre hacia dónde debe ir Cataluña en cuanto a la inmigración) fue acompañado por una creciente sensibilización de

⁽¹²⁾ Lo que a continuación se presenta es el resultado de un trabajo de investigación propio financiado por el Instituto de Estudios Autonómicos de la Generalitat de Cataluña (DOGC nº 4147 de 4 de junio de 2004) consistente en el análisis de la documentación editada por la Generalitat de Cataluña y la realización de entrevistas en profundidad a representantes de los diferentes niveles de la administración catalana, desde la autonómica hasta la local. Concretamente, la muestra obtenida, distribuida por toda la geografía catalana, diferenciaba entre consells comarcals y ayuntamientos con diferente presencia de inmigración y diferente momento de trabajo (es decir, pretendíamos representar a aquellos que acababan de emprender el camino en la gestión de la acomodación de la población inmigrada y los que ya llevaban años trabajando). La muestra incluyó a 12 representantes de consells comarcals y 10 representantes de ayuntamientos de diferente tamaño de población. Por otro lado, realizamos entrevistas a tres representantes políticos de la administración con implicación sobre inmigración (concretamente uno del Departament d'Educació, otro del de Política Lingüística y un tercero de la Secretaria per a la Immigració). En último lugar se entrevistó a representantes políticos (los que el propio partido indicó que eran los más adecuados para hablar de la posición de partido sobre la cuestión de la inmigración) de los partidos representados en el Parlament (CiU, PSC, ICV, PP y ERC). En este apartado sintetizaremos algunas conclusiones hallándose la transcripción de los documentos estudiados y las entrevistas en profundidad en el informe de la investigación (Garreta, 2009).

algunos sectores de población implicados en organizaciones no gubernamentales que ya veían las dificultades que tenían los inmigrantes¹³ y por los propios inmigrantes que lentamente fueron consolidando su, aún no definida y establecida actualmente, estructura asociativa (Garreta, 1999, 2003; Garreta et ál. 2008).

La llegada de inmigrantes cada vez más numerosa y de diferente perfil (aunque visto desde la actualidad fuera el inicio del fenómeno) comportó la creación de la *Comissió Interdepartamental pel seguiment i la coordinació de les actuacions en matèria d'immigració*, que elaboró en 1993 el primer *Plan Interdepartamental de Inmigración* con el objetivo de favorecer la consecución de las condiciones adecuadas para el desarrollo personal y social de las personas de origen inmigrado. Algunos años después, se elaboró un segundo Plan (2001-2004; *Secretaría per a la Immigració* 2001) que tendría como principal rasgo distintivo del anterior la voluntad del gobierno autonómico de articular una *vía catalana de integración*, que se podría definir, tal como expuso en su presentación el conseller en cap de aquel momento, Artur Mas, como un modelo que consiga el máximo equilibrio entre el respeto a la diversidad y el sentimiento de pertenecer a una sola comunidad. Este modelo tenía como objetivo lograr que los inmigrantes asumieran la importancia de respetar la convivencia democrática, la lengua y cultura catalanas, respetando y valorando, a su vez, el origen e identidad de éstos. Garantizándose los derechos de los inmigrantes, especialmente la sanidad, la enseñanza y los servicios sociales se reconoce que la inmigración no sólo es de paso y se destaca lo positivo de que sea así (desde el punto de vista económico, demográfico y social). Durante la vigencia del Plan se realizaron los *Debates para la Inmigración en Cataluña* (Secretaría para la Inmigración 2003) generadores de propuestas de actuación que se consideraron básicas para una buena gestión del fenómeno migratorio en Cataluña¹⁴.

El cambio más importante se da con la redacción, ya en el gobierno tripartito (Partit Socialista de Catalunya, Esquerra Republicana de Catalunya e Iniciativa-Verds), del *Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008* (Secretaría para la Inmigración 2005), que sigue considerando válida la perspectiva integradora de la cohesión social y la incorporación

⁽¹³⁾ El *Grup de Recerca sobre Immigració i Innovació Política* (2003, p. 33) afirma que a principios de los noventa, especialmente en Cataluña, el sector asociativo ya había comenzado a madurar y se encontraba en un momento idóneo para reivindicar la situación y el trato al que estaban sometidos los inmigrantes por parte de las diferentes administraciones. El documento más influyente de esta iniciativa fue el *Informe Girona: 50 propuestas sobre inmigración*. En este texto, publicado en julio de 1992, se recogían las reivindicaciones y propuestas elaboradas por la Comisión de Asociaciones y ONG de las comarcas de Girona.

⁽¹⁴⁾ Entre éstas destacaríamos las siguientes necesidades: más competencias; una acción política consensuada; liderazgo político; políticas integrales; dar relevancia a la sociedad civil (especialmente a las redes asociativas que trabajan en el campo de la inmigración, y la necesidad de cohesionar las actuaciones ya que la fragmentación no comporta más que ineficacia); y la regulación del mundo laboral.

de la población de origen inmigrante en los mecanismos de participación ciudadana, eso sí, afirmando la necesidad de elaborar instrumentos internos (variables e indicadores) para la evaluación de estos objetivos políticos y evidenciando la desconexión entre los programas de actuación. El documento evidencia la necesidad de definir las prioridades (generales, sectoriales y programas de actuación) de buscar coherencia entre los principios generales y su desarrollo práctico (necesidad de articulación; Garreta, 2004a y de la coordinación horizontal y vertical para actuar eficientemente).

Sintetizando, los Planes existentes y los Debates de 2005 han supuesto el inicio de la definición de la dirección tomada por Cataluña y nos indican la existencia de diferentes etapas en este desarrollo. Hasta la creación de la Secretaría per a la Immigració (Decret 293/2000, de 31 de agosto), la calificaríamos *de observación* del fenómeno y de las actuaciones que desde diferentes instituciones y niveles de la administración se venían realizando. A partir de la creación de la Secretaria se insistió en la definición, la acción más decidida y la mayor coordinación intra e interdepartamental y entre los diferentes niveles de la administración de Cataluña, lo que caracterizaríamos como *etapa de observación/organización*. La última etapa, recientemente iniciada, sería la de observación/organización/intervención, es decir, a partir *del Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008*¹⁵ que, poniendo en evidencia el aislamiento entre programas y objetivos políticos y la necesidad de intervenir en el territorio a través de planes y programas específicos, se apuesta por dotar económicamente (no sin evidentes limitaciones) el despliegue de estos objetivos.

El camino seguido ha sentado la base de la nueva situación, aparentemente tomando más conciencia de la necesidad de coordinar la intervención y con dotación económica para intervenir desde lo local, se pretende desarrollar una política de incorporación de la inmigración antes de que se convierta en un problema social mayor. Por su parte, la educación ha llevado un desarrollo paralelo, como veremos, y ha sido considerado la clave para la futura cohesión social.

La definición del modelo de escolarización del alumnado de origen inmigrante: un proceso en constante construcción

Si a finales de 1990 se firmó el convenio por el que el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat asumía el programa de Educación Compensatoria en Cataluña con el

¹⁵ Que ya se observaba en el Debate de inmigración en Cataluña del año 2003.

objetivo de prestar apoyo a la plena integración del alumnado con problemática de marginación social, poco a poco el programa fue derivando su atención hasta llegar a ser exclusiva, a la población escolar gitana y de origen inmigrado (Llevot, 2005; Garreta, 2006). Además, posteriormente fue apareciendo el discurso intercultural que iría impregnando levemente el programa. Así, en 1992 cuando el *Departament d'Ensenyament*, al definir el currículum de la educación primaria (*Departament d'Ensenyament* 1992) y secundaria obligatoria (*Departament d'Ensenyament* 1992a), ya hace referencia a «la interculturalidad». Para el *Departament* es necesario que las innumerables opciones que diariamente se toman sean coherentes con un proyecto educativo que tienda hacia una sociedad intercultural -sin definirla- y que fomente la capacidad de relación interpersonal y la de inserción y actuación social. Pero es en el año 1993 cuando se da un hecho que desembocará, años después, en la concreción de la apuesta intercultural: la aprobación del citado Plan Interdepartamental de Inmigración; documento que preveía actuaciones del *Departament d'Ensenyament*, además de otros departamentos, en el campo de la interculturalidad, concretamente en la formación de formadores. Por otro lado, uno de los motivos del desarrollo del discurso intercultural en Cataluña, y en España, se debe al notable incremento del alumnado de origen inmigrado en las aulas, especialmente en los centros públicos, y a la influencia de la Unión Europea, ya que a lo largo de los cursos 1993-94 y 1995-96 se harían públicas diversas orientaciones y resoluciones del Consejo de la Unión Europea sobre la respuesta de los problemas del racismo y la xenofobia¹⁶. Pero, en la práctica, la respuesta dada por la administración catalana a la diversidad cultural en la escuela fue mantener prácticamente intacto el currículum oficial y limitar la práctica pedagógica de los maestros a las líneas curriculares que impone la institución escolar, que es unicultural y uniforme, tanto si entre el alumnado hay presencia de minorías como si no (Pascual, 1992). Eso sí, debe tenerse en cuenta la aportación del Programa de Educación Compensatoria que trabajaba, aunque con limitaciones desde hace años; las diversas experiencias -fruto de la creciente sensibilidad hacia la toma en consideración de las diferencias culturales-; los cursos de formación en este tema y el apoyo de movimientos, asociaciones e instituciones diversas, los convenios y apoyos de carácter internacional, y los materiales y recursos que se van elaborando para ser utilizados por el profesorado (Bartolomé, 1997; Llevot, 2005).

Pero es en 1996, con la publicación del *Eix transversal sobre educació intercultural*, cuando se realiza una apuesta más clara para avanzar hacia este modelo. En este documento

¹⁶ Ver Peo Hansen (1998).

(*Departament d'Ensenyament*, 1996) se afirma que la educación ha de preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes respecto a la cultura propia y la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela: arraigo en la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. En este marco se invita al profesorado a introducir en las escuelas estos planteamientos y que no lo vean como una sobrecarga añadida a la tarea docente que genera problemas y estrés. Éste dejar en manos de la *buena voluntad*, como veremos, ha sido una de las principales dificultades de desarrollo. Además, la educación intercultural está pensada para todo el alumnado para lograr la citada «competencia cultural» y para todo centro y aula¹⁷; en general, los docentes seguían creyendo que debían resolver la situación si tenían el *problema* en sus centros y aulas.

Para Paludàrias (1998) la comprensión del discurso intercultural era difícil ya que se debían articular las prácticas anteriores, esencialmente asimilacionistas, y los cambios que suponía la traducción a la praxis del discurso intercultural. Esto comportó, entre otras cosas: que el profesorado hubiese promovido pocas prácticas y orientaciones nuevas y realmente interculturales y que cuando se hacían se entraba en la dinamización de acciones escolares en torno a las *otras culturas* sin demasiada reflexión previa, cayendo a menudo en el folklorismo -lo que Banks (1986) denominaba adición-. Los docentes, en los que descansaba la materialización del discurso, estaban poco o mal formados, eran en gran parte resistentes al discurso intercultural y su desarrollo y creían que era una cuestión de los centros con este *problema* y representaba una sobrecarga de trabajo en una ya de por sí compleja realidad escolar (Garreta, 2003). Es decir, aquellos que tienen el *problema* y no huyen del mismo¹⁸ buscan soluciones que otros quieren copiar (lo que ahora llamamos *buenas prácticas*). Paludàrias (2002) también reconoce que algunos profesionales, más que los programas oficiales, han avanzado hacia actuaciones más próximas a la educación

⁽¹⁷⁾ Para F Ouellet (1991), la posición tomada en este documento por la Generalitat de Catalunya respondería en gran medida al modelo de «toma en consideración de las diferencias culturales», que postula que es necesario preparar al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. De esta forma son coincidentes los principales objetivos de este modelo: buscar la participación e implicación de los padres en el proyecto educativo, sensibilizar respecto a la diversidad cultural, promover la implicación del profesorado y considerar importante la lengua materna.

⁽¹⁸⁾ De hecho, en dos trabajos (Garreta et ál., 2007; Garreta, 2008) hemos detectado que existe un proceso de reestructuración docente en los centros escolares a medida que viven el fenómeno de concentración de alumnado de origen inmigrado. En este proceso una parte de los docentes con posibilidades de trasladarse a otros centros o servicios «más tranquilos» opta por la «huida» (concepto que a menudo es aplicado a las familias y alumnado y no al profesorado que evita centros que exigen mayor esfuerzo y dedicación).

intercultural que meramente compensatorias pero existen docentes resistentes y muchos poco formados.

El año 2004, ya con un gobierno tripartito, dentro de la lógica de pensamiento de lo que sería poco después el *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-08*, se creó el Plan de Lengua y Cohesión Social (Departamento de Educación 2004, 2004a y 2004b)¹⁹, que supuso la desaparición del programa de educación compensatoria e inició camino el curso 2004-05 con la creación de los equipos LIC (*Llengua i Cohesió Social*), que serían los máximos representantes del cambio en el ámbito educativo. El documento pivota sobre la idea de la cohesión social que articulará la dirección tomada por la Generalitat a partir de esta fecha y afirma que la cohesión social debe partir del reconocimiento de la pluralidad existente y de la voluntad de construir vínculos de solidaridad y el fomento de la convivencia entre la ciudadanía en los valores democráticos. En este marco, la educación intercultural se plantea como necesaria para todos los centros (insistiendo, como en documentos anteriores, en que no se trata de una educación para los que tienen diversidad cultural entendida como inmigración; situando a los gitanos y las lenguas minoritarias en el documento en un anexo otorgándoles poca relevancia) y debe impregnar el currículum para preparar a un alumnado que debe vivir en una sociedad culturalmente diversa. El documento sigue atribuyendo elevada responsabilidad a los docentes y aunque va más allá a nivel organizativo (designación de un coordinador/a lingüístico de interculturalidad y cohesión social en cada centro, así como un tutor/a de acogida en los centros con aula de acogida) deja excesivamente abierta la forma de actuar. Los docentes deberán formarse para adecuar sus competencias actuales a la nueva realidad y, aunque es cierto que se estructura la formación propuesta y las modalidades, actualmente aún están claramente necesitados para desarrollar su trabajo cotidiano.

Un trabajo aún inédito (Garreta et ál., 2007) nos indica que los docentes siguen valorando el cambio que supone la llegada de alumnado y familias de origen inmigrado como un incremento de trabajo y un esfuerzo, al que muchos se refieren como una angustia sobre todo en los momentos iniciales, cuando tuvieron que hacer frente a esta nueva situación sin recursos específicos y formación adecuada. A pesar de que los docentes hacen una valoración positiva de las aulas de acogida y de la función que realizan, respecto al alumnado recién llegado, facilitando su adaptación y acelerando el proceso de competencia lingüística, también es prácticamente unánime el reconocimiento de que

⁽¹⁹⁾ www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf

son necesarios más recursos para resolver con eficiencia las situaciones planteadas. Se echan en falta recursos de todo tipo, pero especialmente humanos y formación específica para desarrollar la idea de la educación intercultural²⁰. En las escuelas con matrícula viva estas carencias son especialmente relevantes, el aula de acogida no puede realizar su función debido a la llegada continua de nuevo alumnado, deben ir *dando el alta* a los que llegaron algunos meses o días antes sin completar el proceso de adaptación ya que deben atender a otros más recientes. Al saturarse las aulas de acogida tienen graves dificultades para realizar su función ya que al masificarse no pueden prestar atención individualizada ni continuada durante el proceso de adaptación. Las necesidades existentes sobrepasan en mucho los recursos destinados.

Dada esta situación, se pusieron en marcha a partir del citado Plan de Lengua y Cohesión Social los llamados planes educativos de entorno²¹, la potenciación y difusión de buenas prácticas, la mejora de la formación de los docentes, la mejora de la acogida en los centros escolares (se habla del centro acogedor), etc.²². Además, el *Departament d'Educació* a inicios de 2008 realizó una polémica propuesta: la creación de un sistema de acogida inmediata en espacios transitorios para el alumnado que llega iniciado el curso escolar. Esta propuesta, que comenzó el curso 2008-09 en dos poblaciones catalanas con elevada presencia de población de origen extranjero (Reus y Vic), pretendió intensificar la atención global al citado alumnado y sus familias y complementar las aulas de acogida²³ creando centros en los que se ubicó al alumnado extranjero que fue llegando y que recibió clases de catalán y castellano, hábitos sociales, derechos y deberes, etc. La temporalidad de la estancia es la cuestión más importante pero la menos concretada, aunque en su conjunto pocas cuestiones respecto a esta nueva propuesta lo han sido y aunque se plantea como de breve estancia, diferentes voces (como SOS Racismo, una parte de los especialistas en educación de las universidades catalanas y los socios de gobierno²⁴) afirman que se trata de una medida segregadora y que puede alargarse en el tiempo dada la situación existente en determinados centros y aulas.

²⁰ Para ampliar respecto a la dificultad de armonizar discurso intercultural y práctica en los centros y aulas en otras sociedades se puede recurrir a: Leeman y Reid, 2000; Leeman y Ledoux., 2003; Luciak, 2006; Coulby 2006..

²¹ Un análisis de los planes educativos de entorno se puede hallar en Alegre y Collet (2008).

²² Esta información se encuentra actualizada en: www.xtec.es/lic/documents1.htm

²³ Un análisis de las aulas de acogida se puede hallar en: Garreta, Palaudàrias et ál. (2007) y Alegre, Benito, González (2009).

²⁴ De hecho, Esquerra Republicana de Catalunya e *Iniciativa per Catalunya-Verds*, socios de gobierno del *Partit Socialista de Catalunya*, se mostraron en contra de la iniciativa por segregadora (*El Periódico*, 19 enero de 2008), mientras que el principal partido de la oposición (*Convergència i Unió*) lo valora positivamente (*El Punt*, 17 de enero de 2008) siempre que no exceda la estancia de tres meses y se apliquen otras medidas complementarias.

Esta presión, más la que sufren las aulas de acogida, es visible entre el profesorado que recibe un número importante de alumnado de origen inmigrado y ha comportado el retorno a la segregación temporal del alumnado recién llegado (actuación que nos recuerda los ya citados centros y aulas segregadas para gitanos en los que el tiempo de estancia fue polémico ya que de transitorios pasaron a permanentes). Sin afirmar que esto será así, lo cierto es que ni la segregación de corta duración parece ser lo adecuado para incorporar a este alumnado ya que dilata en el tiempo la inserción normalizada (eso sí, descongiona temporalmente la situación) y siempre existe el temor de que se alargue este proceso en aras de beneficios futuros. Parece que el péndulo regresa hacia prácticas segregacionistas temporales ante las resistencias y dificultades de trabajar con un número importante de alumnado de origen inmigrado de múltiples orígenes y que llegan a los centros y aulas en diferentes momentos del curso y de su escolarización. Los trabajos recientes que hemos realizado y citado anteriormente indican que hay otras formas de gestionar el fenómeno, existen equipos de docentes que superan los escollos y convierten situaciones difíciles en éxitos notables. Así, centros en los que se podría prever, por la elevada presencia de alumnado de origen inmigrado, dificultades, las dinámicas generadas a partir del incremento de recursos humanos, de buenas relaciones entre equipo directivo, docentes, asociaciones de madres y padres de alumnos, etc. han convertido, no sin esfuerzo, una situación que invitaba al abandono (*buida* de parte del alumnado, de sus familias y de docentes) en un referente para otros centros con similar *problemática*.

Conclusiones

Como hemos presentado, España, y en particular Cataluña, ha ido realizando pasos hacia la presencia y valoración de la diversidad cultural en sus aulas. Si inicialmente, respecto a los gitanos, lo común era la despreocupación por su escolarización, se fue evolucionando hasta llegar a la inclusión de este alumnado en el aula ordinaria, si bien pasando por experiencias segregadoras. Los años 80 y 90 serían años de escolarización, con el apoyo de programas compensatorios, con el objetivo de mejorar las oportunidades y facilitar el proceso de integración -asimilación para la mayoría de los autores citados-. A mediados de los noventa, el incremento de alumnado de origen inmigrante y las orientaciones del Consejo de Europa, así como la dinámica interna

seguida por la Administración catalana (Planes Interdepartamentales) ha comportado la apuesta por la educación intercultural. Pero aunque es cierto que algunas actuaciones se han llevado a cabo, parece (como invitaba el documento de 1996) que se deja en exceso la responsabilidad del desarrollo a la iniciativa de los docentes. Unos docentes que ya creen estar sobrecargados de responsabilidades –en línea con el conocido texto de Hargreaves (1996)– y entre los que a pesar de haber cuajado el discurso, mayoritariamente, no saben cómo traducirlo a la práctica y aquellos que toman iniciativas, innovan, se convierten en referentes (buenas prácticas) que el resto intenta copiar, sobre todo aquellos que tienen el *problema* en su centro o aula, ya que sigue predominando la idea de que no es un tema que deban trabajar todos los centros a pesar de que el enfoque tomado así lo afirme. En esta situación parece del todo necesario desarrollar un discurso que vincule la educación intercultural con la preparación para convivir en una sociedad culturalmente diversa, de forma que todos los centros escolares perciban la importancia de formar a su alumnado para la convivencia cotidiana y el respeto a la diversidad cultural dentro y fuera de la escuela.

En un contexto de presión (por el incremento de la diversidad cultural en las aulas, llegada en diferentes momentos del curso y de escolarización del alumnado, formación docente insuficiente, etc.), los equipos que apoyan el trabajo de los docentes no consiguen aliviar esta sensación de carga. A pesar de los esfuerzos realizados en las aulas de acogida, por los equipos psicopedagógicos o por los de cohesión social la tensión existente ha conducido a que, como válvula de escape, se recuperasen anteriores estrategias de segregación temporal (que nos evocan a los centros o aulas para gitanos y sus problemas). Es decir, la presión quedaría contenida en otros centros y aulas durante un cierto tiempo a la espera de que, cuando se incorpore este alumnado, lo haga con un cierto conocimiento de la lengua y aportando menores dificultades al aula ordinaria. Ahora bien, no se piensa en si la incorporación a una de estas aulas perjudica la acomodación de este alumnado al sistema educativo, y sin el debate necesario se ha optado por una descongestión de urgencia.

Además, observamos que, cuando relacionamos el abanico de actitudes existentes entre los docentes con las intervenciones que establece para la educación intercultural la Generalitat de Cataluña, el futuro no parece muy esperanzador. Si realmente el discurso quiere llevarse a la práctica, parece del todo necesaria una apuesta más clara por el desarrollo del modelo propuesto, que no es más que el reflejo lógico del discurso que se debe realizar, al mismo tiempo que se reivindica una valoración de la propia diferencia en un contexto más amplio. Convencidos de la necesidad de una educación inclusiva y, por tanto, de la necesaria decidida apuesta

por la incorporación del alumnado de origen inmigrado, creemos que más allá de las medidas que pueden ser vistas y convertirse en segregadoras hay que priorizar la formación del profesorado para atender la diversidad, mejorar las ratios y el apoyo de profesionales en el aula para atender la diversidad, potenciar aún más aquellos equipos de docentes que están innovando y definir con mayor claridad el modelo de intervención educativa (también política y social) en el que debe basarse el trabajo en los centros escolares.

Referencias bibliográficas

- BANKS, J.A. (1986). Race, Ethnicity and Shoolding in the United States: Past, Present and Future. En J.A. BANKS & J. LYNCH (Ed.). *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 30-50). New York: Praeger.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña. En M. BARTOLOMÉ (Coords.). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 27-81). Barcelona: Cedecs.
- CALERO, J. Y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CARABAÑA, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación (Madrid)*, 302, 61-82.
- CARBONELL, F. (2000). L'educació obligatòria i els infants immigrants extracomunitaris. En F. CARBONELL (Coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 85-155). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- CARRASCO, S. (1999). Formación de formadores y formadoras en el campo de la interculturalidad. Una experiencia desde la Administración Educativa de Cataluña. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 16-17, 47-58.
- CARRASCO, S., SOTO, P. Y TOVÍAS, S. (1997). Un programa interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)*, 264, 44-47.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1992). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Office of Education.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- (1989). *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- COULBY, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 17, 3, 245-257.
- CRESPO, R. 1997. Inmigración y escuela. En DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *II Informe sobre inmigración y trabajo social* (pp. 625-663). Barcelona: Diputación de Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1992). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2002). *Dades de l'inici del curs 2002-2003. Dossier de Premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya [no publicado]
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- GARCÍA, F. J., BARRAGÁN, C., GRANADOS, A. Y GARCÍA-CANO, M. (2002). Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales. Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el Estado español. En F. CHECA (Ed.), *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales* (pp. 209-256). Barcelona: Icaria.
- GARRETA, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (inmigrantes y gitanos)*. Barcelona: Anthropos.
- (2006). Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 2, 261-279.
- (2007). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-145.

- (2008). *La relació de la família immigrant i l'escola primària a Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundació Jaume Bofill [no publicado].
- (2009). *Sociedad multicultural e integración de los inmigrantes en Cataluña: discursos y prácticas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GARRETA, J., SAMPER, L., MAYORAL, D., LLEVOT, N., MOLINA, F., LAPRESTA, C., SERRA, C., PALAUDÀRIAS, J.M. NOTARIO, G., SALINAS, E., MONCLÚS, X. Y CREIXELL, N. (2007). *La relació família d'origen immigrant i escola: l'Islam en els centres educatius de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida (Proyecto ARIE2005) [no publicado].
- GARRETA, J., SAMPER, L., LLEVOT, N., DOMINGO, J., MATA, A., LÓPEZ, M.P., BERNAD, O., PALAUDÀRIAS, J.M., SERRA, C. Y ESPINAL, N. (2008). Asociacionisme i acomodació dels immigrants d'origen africà a Catalunya. En SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ, *Recerca i immigració* (pp. 103-118). Barcelona: Secretaria per a la Immigració.
- GRAÑERAS, M., LLAMELAS, R., SEGALERVA, A., VÁZQUEZ, E., GORDO, J. L. Y MOLINUEVO J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GRAÑERAS, M., GORDO, J. L., LAMELAS, R., VILLA, N. Y DEREJIL, M. (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- HALSEY A. H. (1977). Towards Meritocracy? The Case of Britain. EN J. KARABEL Y A. H. HALSEY (Ed.), *Power and Ideology in Education* (pp. 173-186). New York: Oxford University Press.
- HANSEN, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En X. BESALÚ Y J.M. PALAUDÀRIAS (Comp.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 67-92). Barcelona: Pomares-Corredor.
- HARGREAVES, D. H. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- JENKS, C. S., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B. & MICHELSON, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- LEEMAN, Y. & REID, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherland. *Compare*, 36, 1, 57-72.
- LEEMAN, Y. & LEDOUX, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14, 3, 279-291.

- LIÉGEOIS, J. P. (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana.
- (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- LUCIAK, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17, 1, 73-80.
- LLEVOT, N. (2005). Del programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers. Revista de Sociología*, 78, 197-214.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (1998). Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya. En X. BESALÚ, G. CAMPANI Y J.M. PALAUDÀRIAS (Comp.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 171-180). Barcelona, Pomares-Corredor.
- (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers. Revista de Sociología*, 66, 199-213.
- PASCUAL, J. (1992). La socialització dels fills de magrebins a Osona. En J. L. ALEGRET, J. BOTEY ET ÀL., *Sobre interculturalitat* (pp. 139-146). Girona: Sergi.
- SAMPER, L., GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2001). Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane (Espagne). *Revue des Sciences de l'Éducation de la Université de Montreal*, 3, 543-568.
- SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ (2001). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004. Vol 1*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2001a). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004. Vol. 2*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2003). *Debats d'immigració a Catalunya. Aportacions de la societat civil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SECRETARIADO NACIONAL GITANO (1982). *La escuela «puente» para niños gitanos*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.
- TARROW, N. (1990). *A Tri-level Model of Intercultural Education in Two Regions of Spain*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- TERRÉN, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña.

Fuentes electrónicas

- ALEGRE, M. A., BENITO, R. Y GONZÁLEZ, S. (2009). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Barcelona, IGOP. Recuperado el 30 de abril de 2009, de: www.migracat.cat/categoria/recerques/reerca_a_fons
- ALEGRE, M. A. Y COLLET, J. (2009). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Recuperado el 30 de abril de 2009, de: www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11.03&colleccio=12012007040643
- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B., GIL, I., HERNÁNDEZ, C., MALIK, B., MATA, P., DEL OLMO, M., SÁNCHEZ Y MF, TELLEZ, J.A. (2003). *Proyecto Inter. Análisis de necesidades. Programa Comenius, Comisión Europea*. Recuperado el 24 de julio de 2008, de: www.uned.es/interproject
- AGUADO, T. (2004). *Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Recuperado el 24 de julio de 2008, de: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646
- GARRETA, J., PALAUDÀRIAS, J. M, SERRA, C., SAMPER, LL., LLEVOT, N., LÓPEZ, M. P., NOTARIO, G., CEREZA, J.M., SALINAS, E., CREIXELL, N., LAPRESTA, C. Y MONCLÚS, X. (2007). *La relació família d'origen immigrant i l'escola: l'acollida. Lleida, Universitat de Lleida* [no publicado]. Recuperado de: www.geosoc.udl.es/recerca/grid.htm

Dirección de contacto: Jordi Garreta Bochaca. Universitat de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Plaça de Víctor Siurana, 1. 25003 Lleida, España. E-mail: jgarreta@geosoc.udl.cat

Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio

Globalization and educational policy: mechanisms as a method of study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-023

Aina Tarabini Castellani

Xavier Bonal Sarró

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona, España.

Resumen

Este artículo analiza las repercusiones que supone la globalización para el estudio de la política educativa. La hipótesis de partida es que la investigación contemporánea de los sistemas y las políticas educativas no se pueden desarrollar sin contemplar las diversas formas en que la globalización repercute sobre la educación. Desde nuestro punto de vista, reconocer la importancia que tienen los procesos de globalización sobre las diferentes dimensiones de la política educativa obliga a replantearse tanto las preguntas de investigación como las metodologías para su contrastación. En este contexto, el objetivo del artículo es doble: por una parte, explora las implicaciones teóricas y metodológicas que genera la globalización para el análisis de las políticas educativas; por otra parte, analiza diversos ejemplos que permitan ilustrar los efectos generados por la globalización sobre las diferentes dimensiones de la política educativa. Para ello, el artículo se sirve de la sociología de la política educativa de Roger Dale, explora la estructuración de una agenda educativa global y presenta el concepto de mecanismos propuesto por el autor. Los mecanismos, de hecho, representan las diversas formas en que la agenda global repercute sobre las políticas nacionales. Se trata de un concepto de gran utilidad para el análisis contemporáneo de la política educativa; un método de estudio fundamental para explorar las relaciones entre el nivel nacional y supranacional. Paralelamente, el artículo presenta dos ejemplos de conexión entre niveles nacional y global: la estructuración de una agenda global

de lucha contra la pobreza impulsada por el Banco Mundial y la aplicación del Método Abierto de Coordinación por parte de la Unión Europea. El artículo refleja la insuficiencia de la escala nacional para analizar la política educativa en un contexto de globalización e ilustra las posibilidades que proporcionan los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa.

Palabras clave: globalización, política educativa, organismos internacionales, cambio educativo, investigación educativa, metodología de investigación.

Abstract

This article analyzes the effects of globalization on the study of educational policies. The article's hypothesis is that current research on educational systems and policies cannot be developed without taking into consideration the different ways in which globalization affects education. From our point of view, recognizing the importance of globalization processes for the different dimensions of educational policy necessarily leads to a reformulation of both the research questions and the methodologies used for their testing. In this context, the article has two main objectives: on the one hand, it explores the theoretical and methodological implications of globalization for the analysis of educational policies; on the other hand, it analyzes several examples that illustrate the effects generated by globalization on the different dimensions of educational policy. For this, the article uses Roger Dale's sociology of the educational policy, explores the structuring of a global educational agenda and presents the concept of «mechanisms» developed by the above-mentioned author. In fact, the mechanisms represent the different ways in which the global agenda affects national policies. It is a highly useful concept in the contemporary analysis of educational policies, an essential method of study for exploring relations between the national and the supranational scales. At the same time, the article presents two examples of the connection between the global and national levels: the structuring of a global agenda in the fight against poverty led by the World Bank and implementation by the European Union of the Open Method of Co-ordination. The article reflects the limits of the national scale for analyzing educational policies in a context of globalization and illustrates the possibilities offered by the mechanisms as a method of study of the relations between globalization and educational policy.

Key words: globalization, educational policy, international bodies, educational change, educational research, research methodology.

Introducción

No hay duda de que si algún concepto ha sacudido las ciencias sociales en los últimos años este ha sido el de *globalización*. A pesar de su notable ambigüedad conceptual y de su carácter polisémico, el término *globalización* ha constituido a menudo un recurso para dar sentido a profundas transformaciones en el terreno económico, político o cultural que alteran la casuística de los fenómenos sociales y, en consecuencia, obligan a replantearnos tanto determinadas hipótesis sobre la realidad social como las metodologías para su contrastación.

La educación no es, por supuesto, un terreno que haya permanecido alejado de estas transformaciones. Intentar captar los cambios que hoy observamos en los sistemas y las políticas educativas no puede llevarse a cabo sin atender a las diversas formas en que esa *globalización* altera los procesos y las relaciones educativas de diverso modo. Así, es difícil entender la emergencia de un programa como el PISA y las consecuencias que está teniendo sobre las políticas educativas nacionales, comprender los cambios en la prima salarial de los diversos niveles de calificación o valorar las tendencias en los procesos de mercantilización educativa sin apelar, de forma explícita o implícita, a un conjunto de cambios sociales que avenimos en denominar *globalización*.

Constatar la importancia de la *globalización* y sus impactos educativos no significa, sin embargo, disponer de las claves para realizar sociología de la política educativa, análisis comparado de sistemas educativos o evaluación de los efectos de la política educativa sobre la eficiencia o la equidad social. Y es precisamente aquí donde creemos que se sitúa una de los retos epistemológicos y metodológicos actuales más importantes de las ciencias de la educación. En efecto, reconocer la importancia que tienen los procesos de *globalización* sobre las diferentes dimensiones de la política educativa no puede reducirse a un simple cambio de contexto o de escenario para a continuación mantener los mismos instrumentos de análisis. La profundidad de los cambios obliga a replantearse preguntas y métodos de análisis y, demasiado a menudo, observamos cómo el término *globalización* sirve únicamente como nuevo escaparate de análisis que no cambian, y no como proceso que altera los objetos de estudio o, sobre todo, las metodologías de análisis.

Paradójicamente, existe un cierto paralelismo reduccionista entre dos posiciones opuestas: entre aquellas posiciones escépticas que consideran que no hay nada nuevo en la supuesta *globalización* que altere los fenómenos sociales contemporáneos (Hirst y Thompson, 1999) y aquellas posiciones que se sitúan en la denominada *hiperglobalización* para proclamar la *muerte* del Estado, el cosmopolitismo global o la convergencia

cultural mundial (Ohmae, 1995; Held et ál., 1999). Los primeros invitan a que nada cambie en los análisis, porque en realidad, la globalización es más supuesta que real. Los segundos atribuyen tal potencia a los procesos de globalización que invitan a dar un salto analítico que ya no pasa por transformar objetos y métodos, sino por eliminarlos por completo. Sin duda, donde más explícitamente se proyecta este reduccionismo es en el papel otorgado al Estado como agente fundamental o marginal de política educativa. La primera posición lo defiende como nivel de decisión clave en la política educativa, mientras que la segunda reclama prescindir de él para entender cómo es la nueva política educativa.

Entre estos extremos opuestos se sitúa una posición reflexiva que invita a considerar las transformaciones que la globalización genera en el estado-nación, y por extensión, en la política educativa. Según esta posición, ni puede considerarse que la globalización no altere las formas en que el Estado interviene en educación ni se debe prescindir del Estado como nivel fundamental de intervención política. La globalización tiene efectos que modifican las bases de intervención del Estado en educación, pero este sigue preservando, en la mayoría de países, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación. A nuestro juicio, nadie resume mejor esta posición que Roger Dale. Es por ello que nos servimos de sus propuestas para analizar las implicaciones que conlleva la globalización para el estudio de la política educativa.

El artículo se estructura en cinco apartados que siguen a esta introducción. En el primer y segundo apartado utilizamos la sociología política de la educación de Dale para explorar las implicaciones teóricas y metodológicas del concepto de globalización sobre el análisis de las políticas y sistemas educativos. El primer apartado explora la estructuración de la política educativa en un contexto de globalización, mientras que el segundo se centra en el análisis del concepto de mecanismos propuesto por el autor. En el tercer y cuarto apartado analizamos algunos ejemplos que ilustran las posibilidades que proporcionan los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa. Para ello tomamos dos ejemplos de conexión entre niveles nacional y global: por una parte, analizamos -en el tercer apartado- la estructuración de una agenda global de lucha contra la pobreza y su proyección en políticas educativas nacionales; por otra parte, -y como objeto del cuarto apartado- exploramos el Método Abierto de Coordinación de la UE como mecanismo de relación entre Estados y de definición de objetivos comunes de política educativa. En el último apartado, y a modo de conclusión, retomamos algunas de las ideas centrales del artículo y reflexionamos sobre las implicaciones teóricas y metodológicas que genera la globalización para el estudio de la política educativa.

La estructuración de la política educativa: de la escala nacional a la global

En 1989 Dale publicó *The State and Education Policy*, una significativa aportación al estudio de la política educativa y, especialmente, a la comprensión del cambio en la lógica de formación de la política educativa. En este trabajo Dale desarrolló una compleja teoría para realizar sociología de la política educativa. Partiendo de la constatación de la educación como aparato de Estado, Dale analiza en su libro las contradicciones del Estado en el capitalismo contemporáneo e identifica los problemas fundamentales a los que este se enfrenta. Favorecer el proceso de acumulación de capital, garantizar un contexto adecuado para su reproducción y legitimar el sistema y a sí mismo son los problemas básicos que debe resolver el Estado en su quehacer político.

Estos problemas son, según Dale, estructurales, y no agotan en absoluto la agenda de actividades del Estado. Más que delimitar qué es lo que debe hacer el Estado en educación, los problemas fundamentales establecen los márgenes de lo posible en política educativa y aseguran, sobre todo, la exclusión de medidas y procesos que puedan perjudicar el éxito en esas funciones. Sin embargo, nos señala Dale, la resolución simultánea de los problemas es más contradictoria que complementaria. A menudo, una política educativa que responda a los problemas de acumulación capitalista puede colisionar con una política encaminada a asegurar las necesidades de legitimación del Estado en educación. Por ejemplo, una política rígida de *numerus clausus*, encaminada a formar pocos alumnos en excepcionales condiciones de calidad puede colisionar con aquellas medidas políticas dirigidas a garantizar el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades (Dale, 1989).

Las colisiones entre los problemas básicos del Estado se gestionan en gran medida por medio de lo que Dale denomina el *mandato* de los sistemas educativos, es decir, aquello que se considera deseable y legítimo que cumpla el sistema educativo (Dale, 1989). El mandato viene fijado por las condiciones históricas de cada momento y puede, obviamente, cambiar en función de las circunstancias históricas. Junto con el mandato, Dale desarrolla los conceptos de *capacity* y de *governance* de los sistemas educativos. Por *capacidad* Dale entiende la posibilidad efectiva de cumplir el mandato, esto es, la autonomía y los márgenes reales del Estado para conducir el sistema educativo hacia los objetivos establecidos. Por *governabilidad* se refiere a los procedimientos para conseguir los objetivos deseados, es decir, a los sistemas de gestión de la política educativa.

El análisis realizado por Dale en 1989 restringe los conceptos de mandato, capacidad y gobernabilidad al ámbito del Estado. Es en el nivel estatal en el que estos tres

conceptos son definidos y depende también del Estado la regulación de los cambios en el mandato, la capacidad o la gestión de los sistemas educativos. En trabajos más recientes, sin embargo, Dale se pregunta hasta qué punto la globalización obliga a replantear unos instrumentos de análisis pensados exclusivamente desde una lógica nacional. En diversos textos Dale revisa determinados aspectos de su propia teoría (Dale, 1997), se pregunta si la globalización es una invitación a revisar los métodos de la educación comparada (Dale, 2000a), critica el planteamiento sobre globalización y educación de la denominada escuela de Stanford (Dale, 2000b) o explora los mecanismos de influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales (Dale, 1999).

En este artículo nos centraremos en dos dimensiones de la obra de Dale que pueden ayudarnos a esclarecer qué supone considerar los efectos de la globalización sobre la educación. Ambas dimensiones permiten entender que la globalización conlleva cambios en el papel del Estado en educación y que dichos cambios son, por lo general, una erosión de su centralidad como agente clave en la dirección de la política educativa.

Por una parte, Dale revisa cómo la globalización altera los conceptos de mandato, capacidad y gobernabilidad que él mismo utiliza en *The State and Education Policy*. Recurriendo a la economía política internacional, Dale observa el auge de lo que algunos autores han denominado *Estado competitivo* (Cerny, 1997) por contraposición al Estado Keynesiano de Bienestar. La globalización supone el paso progresivo a un Estado competitivo que debe priorizar el proceso de acumulación para mantenerse atractivo al capital extranjero y garantizar su competitividad en un marco de mayor interdependencia global y de extrema movilidad del capital financiero e industrial. El advenimiento del Estado competitivo modifica las condiciones bajo las cuales se elabora el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos. El mandato se modifica porque el sistema educativo tiene que responder más que nunca a los requisitos del proceso de acumulación. Pero la erosión de los derechos sociales conduce a los sistemas educativos a tener que asegurar también una función de contención social y de formación de una ciudadanía que se adapte a las reglas del juego. La capacidad, por otro lado, en un entorno de Estado competitivo, se puede esperar que se reduzca como consecuencia de la contención del gasto público educativo, mientras que la gestión de los sistemas de enseñanza, la gobernabilidad, está sujeta a cambios derivados del desplazamiento de responsabilidades o administración del sistema a través de la descentralización o por una mayor presencia de las instancias supranacionales en los marcos de decisión política. Pero no se trata solamente de cam-

bios en los niveles de decisión públicos, las nuevas formas de gobernabilidad generan nuevas formas de gestión entre sector público y privado y fragmentan las funciones de provisión, regulación y financiación de la educación entre el Estado, el mercado y la comunidad (Dale, 1997, 2000a).

Según Dale, las alteraciones que la globalización produce en el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos invitan a repensar la política educativa desde una escala exclusivamente nacional a un análisis que incorpore una aproximación multinivel. El Estado no desaparece en absoluto de la escena política, pero sí pierde autonomía de decisión y aumenta su dependencia respecto a otras instancias de decisión.

Por otro lado, Dale sostiene que los factores que median la capacidad de intervención del Estado en educación no agotan los efectos de la globalización sobre la educación. Existen efectos directos que se proyectan a nivel organizativo y sectorial que son producto de la existencia de una nueva agenda educativa global. Como contraposición al planteamiento de la escuela de Stanford en torno a la *cultura educativa común*, representada por los trabajos de Meyer, Ramírez o Boli, Dale defiende la existencia de una agenda educativa que se estructura globalmente (*Globally Structured Educational Agenda- GSEA*). Frente a la lógica del isomorfismo institucional de Meyer (2000), según el cual la educación constituye un recurso para la consolidación del estado-nación, Dale contrapone la existencia de un interés directo sobre la educación, no como recurso, sino como objeto de interés para las distintas formas de poder (Dale, 2000b, p. 428). La globalización otorga, en este sentido, un creciente protagonismo a los organismos internacionales como agentes de estructuración de la política educativa. Si el isomorfismo de Meyer invita a pensar en la globalización como intensificación de la emulación institucional entre Estados y la convergencia en unos valores universales y en una cultura común, la existencia de una agenda global conduce a pensar en la globalización como un proceso guiado por el capitalismo según el cual este es el principal motor del cambio. La estructuración de la agenda educativa global no es solo conducida por factores materiales, pero sí sitúa en el nivel material el motor que en última instancia explica los desplazamientos *hacia arriba* y *hacia abajo* en las prioridades de política educativa (Dale, 2000b, p.438)¹.

⁽¹⁾ A pesar de que el enfoque de la GSEA sitúa en la dimensión material el eje explicativo de la agenda educativa global, no excluye la importancia de otros factores de tipo social, político o cultural. De hecho, la GSEA reconoce explícitamente que la globalización es un proceso multidimensional que va más allá de su dimensión económica-material. El hecho de enfatizar dicha dimensión, por consiguiente, debe entenderse como una respuesta al isomorfismo institucional que ubica en la dimensión cultural la fuerza explicativa de los cambios contemporáneos en educación.

La GSEA que defiende Dale invita a pensar en las relaciones entre globalización y política educativa a partir de la existencia de un cambio de paradigma representado por una globalización que modifica sin precedentes el papel del Estado a escala nacional e internacional. Este cambio se proyecta por medio de diferentes mecanismos que permiten entender a través de qué medios la globalización impacta, directa e indirectamente, sobre las políticas educativas nacionales (Dale, 1999). La globalización, por tanto, implica un cambio en la naturaleza de los problemas del Estado y en su capacidad de dar respuesta a dichos problemas. Un cambio de mandato, capacidad y gobernabilidad expresado fundamentalmente a través de una cesión de soberanía (voluntaria u obligatoria) a agencias supranacionales.

Los mecanismos como método

Es en la idea de *mecanismos* donde Dale relaciona teoría y metodología. Los mecanismos son para Dale la expresión de las diferentes formas en las que la GSEA influye sobre las políticas educativas nacionales. Son el nexo entre el nivel supranacional y el nacional; un nexo que la globalización altera radicalmente. Si las formas tradicionales de relaciones políticas en educación se basaron fundamentalmente en el *préstamo* o el *aprendizaje* de medidas políticas (*policy borrowing* y *policy learning*), la globalización supone una mayor intensidad cualitativa y cuantitativa de relaciones entre los niveles nacional y supranacional y la proliferación de nuevos mecanismos de influencia. Dale no defiende la absoluta novedad de los mecanismos, pero sí que su intensidad supone un salto cualitativo en las relaciones internacionales educativas.

Los mecanismos pueden distinguirse en función de diferentes variables: la autonomía estatal en la relación con el organismo supranacional, el impacto sobre los procesos y/o sobre los objetivos educativos, el terreno educativo en el que se localiza la influencia (organización, currículo, gestión), etc. De este modo, Dale (1999) llega a distinguir entre cinco mecanismos *nuevos* que reflejan las formas en las que la globalización impacta sobre las políticas educativas: imposición, estandarización, armonización, instalación de interdependencia y disseminación. La capacidad política de los distintos organismos internacionales y su lógica interna de funcionamiento explican las diferencias en un tipo u otro de mecanismos y los distintos usos de los mismos.

Los distintos mecanismos reflejan, por consiguiente, posiciones desiguales en las relaciones de poder internacionales y sus consecuencias sobre las posibilidades de unos y otros

países tanto para intervenir en la *forma* que adopta la globalización como en las posibilidades de seguir o no seguir determinadas agendas. Estos mecanismos se visibilizan claramente en las formas concretas que adquiere la *agenda educativa global* en distintas partes del globo y en la capacidad demostrada por las distintas naciones para seguirla o adulterarla. No es lo mismo, por ejemplo, el impacto que ha supuesto el Consenso de Washington en las agendas educativas de los países del sur, que lo que significó en su día el Tratado de Maastricht en la orientación de las políticas educativas de los países europeos. Tampoco es lo mismo ni tiene las mismas consecuencias sobre la política educativa la nueva prioridad de la función social de la educación para luchar contra la pobreza que se define en los Objetivos del Milenio, que la importancia que la estrategia de Lisboa concede a la educación como motor de competitividad y de cohesión social. En ambos espacios converge la necesidad de buscar estrategias que superen la escala nacional y en ambos casos es visible que el proceso de globalización orienta discursos, agendas e incluso instrumentos, pero los mecanismos de impacto y las consecuencias políticas de estas agendas son diferentes y desiguales.

De este modo, aún a riesgo de simplificar, es fácil identificar que el mecanismo de imposición es el que mejor define las formas en que la agenda educativa global se ha instalado en las políticas educativas del sur. La dependencia y el mecanismo de crédito condicionado han asegurado un cumplimiento muy alto de las prioridades y estrategias definidas por el Banco Mundial (BM) y otros organismos internacionales de desarrollo y ha repercutido en tendencias de reforma educativa hacia la descentralización, el aumento de la oferta privada de educación y las políticas de recuperación de costes. Aunque la capacidad de negociación de cada país ha sido distinta, la convergencia en las prácticas ha sido elevada. No así los impactos, puesto que la aplicación de las mismas agendas en diferentes contextos está lejos de generar los mismos resultados.

El caso europeo se sitúa en el otro extremo en lo que se refiere a las necesidades de seguimiento de la agenda educativa global. Existen mecanismos indirectos y menos explícitos que aseguran que los países miembros participan de la convergencia en los objetivos de las políticas, y cada vez más también el contenido de las *mejores* políticas. Pero formalmente, el criterio de voluntariedad, asegurado mediante el derecho de veto, otorga una posición y una voz distinta a los Estados miembros. De este modo, el mecanismo que ha predominado en los procesos de convergencia hacia una agenda educativa global para el desarrollo europeo ha sido el de la armonización de políticas². Enfrentarse a la globalización supone en el espacio europeo, igual que en los países

⁽²⁾ En los últimos años el mecanismo de estandarización también ha tenido un papel predominante dentro de la Unión debido, sobre todo, a la aplicación de instrumentos de evaluación educativa tales como el Programa PISA.

dependientes, converger hacia metas y medios comunes, pero el contenido de esas metas y especialmente, de los medios para conseguirlas, difiere notablemente de las prescripciones que emanan del Consenso de Washington.

A continuación analizaremos con detalle dos ejemplos que sirven para ilustrar las posibilidades de análisis de los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa.

La agenda global de lucha contra la pobreza: entre la diseminación y la imposición

Desde la década de los noventa numerosos gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales han definido la educación como una herramienta clave para luchar contra la pobreza. Bajo esta lógica se entiende que la educación genera importantes beneficios económicos (la educación tiene repercusiones sobre los ingresos y la productividad laboral), sociales (la educación es una herramienta para promover la cohesión social) y culturales (la educación aumenta el capital cultural familiar y repercute sobre aspectos tan importantes como la salud, la fertilidad o la organización familiar) que la convierten en una herramienta clave para el desarrollo nacional (Tarabini, 2008). Las conferencias internacionales desarrolladas a lo largo de la década, tanto en materia educativa como social (las conferencias internacionales de Jomtien 1990 y Dakar 2000, Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, etc.), han contribuido a consolidar este orden de prioridades, definiendo claramente el mandato de la política educativa de los países del sur.

En este apartado analizaremos el origen y significado de esta agenda y revisaremos su capacidad de influencia sobre el diseño y aplicación de políticas educativas nacionales. En particular nos centraremos en el caso de América Latina, donde el BM ha tenido una gran capacidad de influencia tanto en la definición de la agenda como en la proposición de políticas concretas para conseguir las metas previstas en ella. Hay que tener en cuenta que una misma agenda puede tener, y de hecho tiene, impactos profundamente diferentes en función del lugar de aplicación. La posición que ocupa una determinada región en el sistema global y las particularidades económicas, sociales y políticas de los países que la componen son dos elementos claves para entender los *procesos de recontextualización* de las agendas internacionales (Robertson, et

ál., 2002). Para entender las particularidades que adopta la agenda internacional en la región latinoamericana, por tanto, será necesario contemplar algunas características estructurales de la región, así como su relación con los organismos de financiación internacional (Tarabini, 2007).

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la agenda de lucha contra la pobreza se enmarca dentro de lo que se ha conocido como *Post-Washington Consensus* y que su origen no se puede desvincular del significado y de los impactos que tuvieron los Planes de Ajuste Estructural en toda la región latinoamericana. Después de más de una década de políticas de reducción de costes, privatización y descentralización y dada la creciente sensibilidad internacional respecto a la dureza del ajuste, el BM se vio *obligado* a modificar algunos puntos de su agenda que le aseguraran la legitimidad necesaria para dar continuidad a su programa.

El *World Development Report* de 1990, publicado con el título de *Poverty*, planteó por primera vez la posibilidad de aplicar estrategias complementarias al modelo de desarrollo centrado en el mercado y reconoció la excesiva dureza de los programas de ajuste sobre los sectores más pobres de la sociedad. La lucha contra la pobreza se convertía, así, en el objetivo prioritario del Banco, estableciendo una doble estrategia para conseguirlo: por un lado, promocionar un crecimiento basado en el uso intensivo de la mano de obra mediante la apertura de las economías y la inversión en infraestructuras; por otro, suministrar servicios sociales básicos de salud y educación para la población pobre (World Bank, 1990).

El nuevo discurso de lucha contra la pobreza, no obstante, no se replantea en ningún caso la condicionalidad impuesta para acceder a los créditos y sigue considerando que los efectos del ajuste son puramente transitorios y temporales, asociados fundamentalmente a la falta de crecimiento de los países de origen. De lo que se trata, por tanto, no es de cambiar las políticas de estabilización y reforma estructural, sino de buscar estrategias complementarias a dichas reformas que permitan a los pobres *participar* del proceso de desarrollo. Bajo esta óptica, se da una importancia crucial a la provisión educativa para la población pobre, entendida como un mecanismo clave para impulsar su *activación* y, así, aumentar la productividad laboral, el crecimiento económico y el desarrollo social. El mandato de política educativa para América Latina, por tanto, pretende dar respuesta a las necesidades de acumulación y contención social, partiendo de la constatación de que unos niveles excesivos de pobreza pueden impedir el desarrollo económico de la región.

En segundo lugar hay, que destacar los efectos de esta agenda sobre el diseño y aplicación de políticas educativas nacionales. Si bien la agenda de lucha contra la

pobreza no supone imposición alguna por parte de los organismos internacionales que la propugnan, esta es adoptada, explícita o implícitamente, por la mayoría de países latinoamericanos, viéndose reflejada claramente en sus modelos de política educativa. La causa de ello se debe fundamentalmente al fuerte componente normativo que la caracteriza, actuando a través de un poderoso mecanismo diseminador. Veámoslo.

El análisis de la política educativa latinoamericana permite identificar tres grandes etapas de reforma en la región. La primera, desarrollada durante la década de los sesenta, se caracterizó por la expansión cuantitativa del sistema, dando especial énfasis a la ampliación del acceso, particularmente de la educación primaria. En esta primera fase, la igualdad de oportunidades educativas –como mínimo de acceso– ocupó el eje central de la reforma.

La segunda fase de reformas se desarrolló durante la década de los ochenta y se caracterizó por el abandono del ideal cuantitativo como eje de la reforma educativa. Autores como Reimers (2000) destacan el abandono de la equidad como objetivo de la política educativa, trasladando el énfasis de la reforma a la calidad del sistema. Debido a la creciente preocupación de los Estados por hacer frente a los enormes niveles de endeudamiento y por integrarse al ritmo de la economía global, las políticas educativas desarrolladas durante este período se centraron en mejorar la competitividad y la productividad del sistema, aplicando reformas centradas en la gestión, el financiamiento y el funcionamiento de la educación.

La tercera fase se empieza a desarrollar a partir de la década de los noventa y se caracteriza por mantener el énfasis en la gestión, la calidad y la competitividad iniciadas en los ochenta, pero introduciendo de nuevo la importancia de la oportunidad educativa. En esta etapa empiezan a desarrollarse políticas compensatorias y focalizadas, dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad. Estas políticas, orientadas por principios de discriminación positiva, se entendieron como la mejor vía para garantizar de forma paralela la eficiencia en el ejercicio del gasto social y la eficacia en la provisión de servicios para los sectores sociales más necesitados y mostraron, en términos generales, una clara complementariedad con las prioridades de la nueva agenda internacional de desarrollo y, en particular, con los presupuestos del BM.

Las políticas educativas focalizadas se han caracterizado por su gran diversidad tanto en su forma de actuación como en su fuente de financiación. Unas actúan sobre la demanda (vía transferencia de renta condicionada a las familias pobres, fundamentalmente) y otras sobre la oferta (a través de programas de innovación pedagógica dirigidos a las escuelas con más alumnado pobre o de inversión de infraestructura y material); unas son financiadas directamente por el BM, otras reciben

su asesoramiento técnico y otras *solo* se inspiran en sus propuestas. Pero todas coinciden en un elemento fundamental: entienden la inversión educativa como la mejor vía para luchar contra la pobreza y, por tanto, asumen el mandato establecido por la agenda global (Tarabini, 2007).

Si no se trata, sin embargo, de políticas impuestas por organismos internacionales, ¿cómo podemos explicar su adecuación a los presupuestos de la agenda global y su generalización en toda la región? Para responder a esta pregunta hay que tener presente el origen de dicha agenda y recordar el papel del BM en la región latinoamericana. En un momento post-ajuste estructural, caracterizado por el fuerte agravamiento de la situación social y por la incapacidad de los Estados latinoamericanos de dar respuesta a las múltiples demandas de bienestar social, la focalización se presenta como la vía más eficiente y eficaz para llegar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, como el único camino para garantizar los niveles mínimos de bienestar necesarios para garantizar el orden social y asegurar el desarrollo sostenido de los países del sur. El fuerte componente normativo que acompaña a estas medidas es, por tanto, un elemento esencial para entender su generalización en toda la región latinoamericana.

En definitiva, el mecanismo de imposición que caracterizó a los programas de ajuste se ha visto acompañado (no sustituido) por un mecanismo de diseminación basado en la persuasión, el asesoramiento y la sugestión para la adopción de una determinada agenda. Este nuevo mecanismo que a primera vista parece menos *fuerte* no debe hacernos pensar que es por ello menos eficaz o que tiene menos influencia sobre el diseño de políticas educativas nacionales. Al contrario, la adopción de esta agenda y su grado de desarrollo es monitorizada intensamente por los organismos internacionales que la promueven y en especial por el BM.

Es más, desde finales de los años noventa el Banco dispone de nuevos mecanismos políticos para asegurar la aplicación de la agenda (Tarabini, 2008). Nos referimos, en particular, a los *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSP). Los PRSP fueron introducidos en 1999 de forma conjunta entre el BM y el FMI y se consolidaron en una de las principales herramientas políticas para la articulación del Post-Consenso de Washington. El objetivo de los PRSP es definir planes nacionales para impulsar el crecimiento económico y reducir la pobreza. Simultáneamente establecen las necesidades de financiación externa para conseguir los objetivos nacionales establecidos. Formalmente, el contenido de cada documento es elaborado de forma autónoma por los propios países en desarrollo, intentando reflejar sus necesidades y particularidades. Los PRSP de hecho se definen como estrategias voluntarias que no están sujetas a ningún tipo de condicionalidad. Sin embargo, y de forma progresiva, los PRSP se han convertido

en el marco de referencia inevitable para configurar las estrategias de desarrollo tanto de las agencias bilaterales y multilaterales como de los propios países en desarrollo. Más aún, diversos autores coinciden en señalar que se trata de la nueva estrategia de condicionalidad del BM (Robertson et ál., 2006).

Puede afirmarse, pues, que si bien el BM no es el único actor internacional que define la agenda educativa de lucha contra la pobreza, es sin duda el que tiene más capacidad, tanto técnico-financiera como política, para aplicarla en América Latina y para asegurar su diseminación en los diferentes países de la región.

El Método Abierto de Coordinación: más allá de la armonización

En el año 2000, la Declaración de Lisboa estableció que el objetivo de la UE para esta década era «convertir a la Unión en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Para conseguir este objetivo, se afirmó que no era suficiente una transformación de la economía europea sino también, y sobre todo, una modernización del Estado de bienestar y de los sistemas educativos europeos. En el año 2010 Europa debía ser líder mundial en términos de calidad de la educación, siendo necesario para ello una profunda reestructuración de sus sistemas educativos nacionales.

En el marco de la denominada Estrategia de Lisboa, el Consejo Europeo fijó las prioridades de acción política en educación y formación para el año 2010. Estas prioridades se concretan en tres grandes objetivos estratégicos a los que deben llegar todos los sistemas educativos europeos antes del 2010: 1) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas de educación y formación, 2) facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y 3) abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (UE, 2001).

La estrategia de Lisboa, por tanto, contribuye claramente a delimitar el mandato de los sistemas educativos europeos. Un mandato que si bien no se puede considerar unitario ni unidimensional³, se caracteriza por un rasgo fundamental: se define y justi-

³ Tal como señala Dale (2003) la estrategia de Lisboa se basa en cinco discursos complementarios: la competitividad, la economía del conocimiento, el crecimiento sostenible, el aumento y la mejora de la ocupación y la cohesión social. Estos discursos generan un mandato multidimensional para los sistemas educativos de los diversos países de la Unión.

fica en *nombre de la globalización*. Es decir, los sistemas de educación y formación deben ser capaces de responder a los retos económicos, políticos y sociales generados por la globalización. Unos retos que no solo se concretan en la necesidad de estimular la competitividad de la UE a escala global, sino también en la necesidad de garantizar un crecimiento económico sostenible a escala nacional y en la importancia de aumentar los niveles de cohesión y bienestar social. Es más, si bien el mandato educativo que fomenta la estrategia de Lisboa debe considerarse multidimensional, diversos autores coinciden en señalar la importancia que adquiere la función de acumulación dentro de las actividades educativas impulsadas por la Unión (Bonal, et ál., 2008 *en prensa*).

La UE, sin embargo, no se ha limitado a diseñar un objetivo global (un mandato) para los Estados miembros, sino que además ha definido un método para alcanzar dicho mandato: el Método Abierto de Coordinación (OMC, en sus siglas en inglés de *Open Method of Coordination*). El objetivo del OMC es llegar a un proceso de convergencia entre los Estados miembros para el cual se establecen objetivos compartidos pero no se impone el procedimiento a seguir. Es decir, dada la gran diversidad de los sistemas educativos europeos, se entiende que la mejor manera para conseguir los objetivos propuestos es establecer resultados comunes, permitiendo la existencia de procedimientos diversos para alcanzarlos. El OMC, por tanto, se define como una estrategia de cooperación entre países basada en la determinación de los objetivos comunes, en la divulgación de buenas prácticas y en la medición de los progresos.

Junto con el Método Abierto de Coordinación, y con la finalidad de garantizar el seguimiento de los progresos de los diferentes países en el marco de la estrategia europea, la UE diseñó en el año 2003 un sistema de indicadores o puntos de referencia (*benchmarks*) que especificaban el horizonte a lograr en el 2010. Inicialmente los *benchmarks* se dirigieron a cada Estado miembro, obligándoles a alcanzar determinadas cotas o niveles predefinidos. Pocos meses después de su formulación, sin embargo, se reorientó la propuesta inicial y se establecieron indicadores relativos al promedio de todos los Estados, permitiendo que algunos se situaran por debajo de la media. Según la lógica de la UE, por tanto, se trata de impulsar un proceso de aprendizaje continuado a través del cual todos los Estados vayan llegando progresivamente -unos a corto, otros a medio y otros a largo plazo- a los objetivos marcados. Es más, la UE indica explícitamente que los objetivos marcados en el terreno educativo solo pueden conseguirse a través de la cooperación entre los Estados miembros, con lo cual, los indicadores establecidos no se constituyen tan solo en un mecanismo de evaluación de los progresos de cada Estado sino también en un mecanismo de comparación de

las mejoras prácticas existentes y en una forma de presión para los Estados más *atrasados* en la consecución de los objetivos (Bonal, et ál., 2008 *en prensa*).

Podemos afirmar, por tanto, que una de las diferencias centrales entre la agenda educativa de lucha contra la pobreza y la agenda educativa europea es que la primera se centra en el mandato de la educación, mientras que la segunda pone un gran énfasis en la *capacidad* de los diferentes Estados para llevar a cabo este mandato.

Sagrina Regent (2003) ha calificado este proceso como «nuevo modelo de gobernabilidad», caracterizado por adoptar un método regulador débil (*soft regulatory method*). Es decir, se trata de un modelo diseñado para conseguir cierta convergencia en los resultados pero permitiendo diversidad en el tipo de políticas nacionales aplicadas para llegar a dichos resultados. De este modo, a pesar de que el mecanismo de armonización siga teniendo una importancia central para entender la forma de influencia de la UE sobre las políticas nacionales, la Estrategia de Lisboa y en especial la introducción del OMC, suponen cambios significativos respecto a la forma tradicional de influencia de la Unión. Tal como afirma Mosher (2000), el OMC introduce nuevas formas de regulación de las políticas nacionales que se alejan de la lógica clásica de la armonización. De hecho, el autor se refiere al OMC como una *aproximación post-reguladora de gobernabilidad*. Es decir, según Mosher la *regulación tradicional* aplicada a través de la armonización se basaba en la aplicación de mandatos relativamente uniformes, elevadamente estáticos y determinados jerárquicamente. Este modelo, por tanto, conducía a políticas con un elevado grado de similitud, impulsadas fundamentalmente desde el nivel europeo. El modelo de gobernabilidad post-reguladora, en cambio, da preferencia a los procedimientos o estándares generales, enfatiza la variedad, la flexibilidad y la voluntariedad y se reajusta a lo largo del tiempo en función de los *feedbacks* recibidos por parte de los Estados nacionales.

Las preguntas que se nos plantean en este contexto son fundamentalmente dos: ¿cómo repercute el OMC en las políticas educativas nacionales? y ¿cuál es la fuerza de los mecanismos de influencia utilizados por la Unión?

En primer lugar, hay que tener en cuenta el proceso a través del cual las guías, metas y objetivos de la Agenda de Lisboa se transfieren a escala nacional. Este proceso está definido dentro de lo que podemos denominar como la segunda etapa del OMC. Una vez establecidos los objetivos y *benchmarks* comunes entre países miembros (primera etapa), cada Estado debe diseñar su propio plan de acción, adecuándose a las metas y procedimientos establecidos por la Unión. Formalmente cada Estado puede desarrollar su plan de acción de la forma más adecuada a las características de cada país. La finalidad de esos planes, sin embargo, es llegar al objetivo de la UE de la

forma más eficiente posible y, por tanto, se dan *recomendaciones* específicas a cada Estado sobre la forma más apropiada para implementar las medidas previstas. Una de las *recomendaciones* más difundidas por la UE es la necesidad de aplicar un proceso de descentralización en el que todos los actores –estatales y mercantiles, públicos y privados, nacionales y locales– participen en el proceso de aplicación de las reformas. Lo que más sorprende de este proceso, tal como indica Dale (2003), es que un tema tan político y debatido como el de la descentralización se presenta desde la UE como una cuestión puramente técnica. Otras de las sugerencias de la Unión en las que puede cuestionarse la existencia de un carácter únicamente técnico son la necesidad de suprimir los obstáculos a la libre circulación de servicios y mercancías o determinadas propuestas de reorientación del gasto público.

No podemos olvidar que si bien el proyecto de creación y extensión de la UE se apoyó fundamentalmente en aspectos económicos, ya desde su inicio se trataba de un proyecto de tipo político, en la base del cual se esconde un determinado modelo de desarrollo. En este marco, los planes de acción de cada gobierno tanto en materia educativa como en otros ámbitos de intervención quedan delimitados por la finalidad última de la Unión: convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo. Hay que tener en cuenta, además, que los temas de bienestar y política social han estado tradicionalmente subordinados al principio del libre mercado, que desde el inicio centró las acciones de la Unión (Streeck, 1999). El Tratado de Maastrich, en particular, supuso un fuerte impulso para las políticas de libre mercado, disciplina monetaria y fiscal y flexibilización y privatización del mercado laboral, institucionalizando en la Unión lo que Gill (1998) llama un *neoliberalismo disciplinario (disciplinary neo-liberalism)*.

En definitiva, más allá de los debates ideológicos respecto al modelo político de la Unión, lo que parece claro es que las propuestas de política social y educativa forman parte de un proyecto político-económico más amplio y que, por tanto, no se trata solo de cuestiones técnicas sin ninguna implicación ideológica.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la función sancionadora que puede ejercer la UE sobre sus Estados miembros. Si bien el OMC no tiene capacidad coercitiva, el establecimiento de parámetros para identificar qué Estados han tenido éxito o han fracasado en la consecución de los objetivos sirve como poderoso mecanismo de control y presión. Una vez elaborados los planes de acción por parte de cada Estado, estos pasan a ser evaluados por la Unión, elaborando informes anuales sobre la evolución de cada Estado en relación con los objetivos previstos y sobre la idoneidad de sus planes de acción para conseguirlos. Los últimos informes de la UE (2004,

2005 y 2006) indican que todavía hacen falta muchos esfuerzos por parte de los Estados miembros para llegar a las metas previstas y asocian los escasos resultados obtenidos, entre otros elementos, a la falta de voluntad política⁴.

Podemos afirmar, por tanto, que si bien el OMC no implica una transferencia de competencias desde el nivel nacional hacia el europeo, este método refuerza las instituciones europeas en la medida que les otorga tareas centrales en la definición y el control de todo el proceso (Bonal et ál., 2008 *en prensa*). Hay que recordar, además, el derecho a veto que ostentan algunos Estados de la Unión, hecho que genera posiciones desiguales para asumir la agenda recomendada. Aquellos Estados más débiles desde el punto de vista económico y político y aquellos de reciente incorporación pueden considerarse los más afectados por la agenda de la Unión.

La agenda de Lisboa, en definitiva, supone un incremento de los campos de acción de la UE en tanto que agente supranacional, generando una importante ampliación de la agenda europea. Es más, siguiendo la tesis de Dale (2003) podemos afirmar que la agenda de Lisboa supone un fuerte impulso para la creación de un espacio europeo de educación que supone una reestructuración profunda de los sistemas educativos europeos.

A modo de conclusión

La revisión de la agenda educativa europea y latinoamericana sirve para ilustrar la insuficiencia de la escala nacional para analizar la política educativa en un contexto de globalización. Si bien los Estados siguen siendo agentes claves en la regulación, la provisión y la financiación de la educación, la lógica de producción de la política educativa pasa por considerar la importancia de otros actores y factores que influyen sobre los propios márgenes de actuación del Estado.

De hecho, es difícil comprender los cambios en el mandato, la capacidad y la *governabilidad* de los sistemas educativos tanto del norte como del sur sin aludir de algún modo a los efectos generados por la globalización. Tanto en el caso europeo como en el latinoamericano, la globalización ha constituido el factor en nombre del cual se han jus-

⁽⁴⁾ Los informes de la UE también reconocen la existencia de condicionantes sociales, económicos y políticos que dificultan el progreso de algunos países hacia los objetivos previstos. Esta cuestión, sin embargo, queda siempre subordinada a la voluntad política de cada Estado.

tificado nuevos enfoques, nuevas necesidades y nuevas políticas en el sector educativo; ha servido de catalizador de nuevos discursos, nuevas prácticas y nuevas agendas (Bonal y Rambla, 2008, *en prensa*). Asimismo, la globalización explica el creciente papel jugado por los organismos internacionales y regionales en la definición de las prioridades educativas e incluso en la regulación, la financiación y la provisión de la educación. Hoy en día es imprescindible contemplar el papel jugado por actores como el BM o la UE para entender la configuración de la política educativa nacional. Una política que a pesar de mostrar especificidades en función del lugar de aplicación muestra también importantes similitudes difíciles de comprender sin tener en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales y su capacidad de influencia –directa e indirecta, técnica y de financiación– sobre los estados-nación.

En este sentido, la opción de considerar una agenda educativa global a diferencia de la concepción del isomorfismo de la Escuela de Stanford, tiene consecuencias metodológicas en el análisis de la política educativa e implica considerar otros agentes y otras escalas no exclusivamente nacionales para entender la lógica de formación de la política educativa contemporánea.

La idea de mecanismos propuesta por Roger Dale es la que permite conectar el nivel supranacional y nacional. Con esta idea, además, el autor se aleja explícitamente de relaciones mecánicas, deterministas y lineales entre ambos niveles y permite analizar las relaciones de poder entre diferentes escalas de decisión. Efectivamente, el elemento en común entre los dos casos estudiados es la gran capacidad de influencia de los organismos supranacionales en la definición de las prioridades educativas nacionales. Sin embargo la capacidad de influencia de estos organismos es radicalmente diferente y pasa por mecanismos sumamente diversos. La imposición ejercida por el BM durante los años ochenta, por ejemplo, no solo se asocia con el gran poder financiero de un organismo internacional como el Banco sino también con la menor capacidad de influencia política de los países latinoamericanos. Asimismo, la tendencia a la armonización que ha caracterizado la evolución de las políticas europeas se vincula con los propios poderes atribuidos a la Unión y con la mayor capacidad de presión política y económica de sus Estados miembros.

Por otra parte, la evolución en los mecanismos de influencia externa muestra el dinamismo de los efectos de la globalización sobre las políticas y los sistemas educativos. Es decir, lejos de tratarse de un proceso estático, se trata de una influencia en constante evolución que se transforma a medida que cambian las condiciones políticas, sociales y económicas, que se redefinen las necesidades e intereses de los propios organismos supranacionales o que se modifican los equilibrios de poder internacionales.

Referencias bibliográficas

- BONAL, X. Y RAMBLA, X. (2008, en prensa). In the name of globalization: southern and northern paradigms of educational development. En S. ROBERTSON Y R. DALE (Comps.), *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books. Vol. 2.
- BONAL, X., TARABINI, A. Y ALBAIGÉS, B. (2008, en prensa). La agenda de Lisboa como mecanismo de soft-governance educativa. En C. MULAS-GRANADOS (Comp.), *Nuevas Políticas de Bienestar en Europa: el Estado dinamizador*. Madrid: FIIAPP.
- CERNY, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.
- DALE, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN Y A. S. WELLS (Comps.), *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14, 1-17.
- (2000a). Globalisation: A New World for Comparative Education? En J. SCHREIWER (Comp.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 87-109). Berlin: Peter Lang.
- (2000b). Globalisation and Education: Demonstrating a «Common World Education Culture» or Locating a «Globally Structured Educational Agenda»? *Educational Theory*, 50, 427-448.
- (2003). The Lisbon Declaration, the reconceptualization of governance and the reconfiguration of the European Educational Space. RAPPE Seminar Governance, Regulation and Equity en European Education Systems, Londres, 20 marzo.
- GILL, S. (1998). New Constitutionalism, Democratisation and Global Political Economy. *Pacific Review*, 10, 23-40.
- HELD, D. ET AL. (1999). *Global Transformations*. Cambridge: Polity.
- HIRST, P. & THOMPSON, G. (1999). *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*. Cambridge: Polity Press.
- MOSHER, J. (2000). The Lisbon European Council and the Future of European Economic Governance. *ECSA Review*, 13, 2-7.
- OHMAE, K. (1995). *The End of the Nation State*. New York: Free Press.
- REGENT, S. (2003). The Open Method of Coordination: a New Supranational Form of Governance? *European Law Journal*, 9, 190-214.
- REIMERS, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-17.

- ROBERTSON, S., BONAL, X. & DALE, R. (2002). GATS and the education sector industry: the Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46, 472-96.
- ROBERTSON, S. ET AL. (2006). *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Londres: DfID.
- STREECK, W. (1999). Competitive Solidarity: Rethinking the European Social Model. 11th Annual Meeting of the Society for the Advancement of Socio-Economics, Madison, Wisconsin. 8-11 junio.
- TARABINI, A. (2007). The Spread of Targeted Educational Policies in Latin America: Global Thesis and Local Impacts. *International Studies in Sociology of Education*, 17, 21-43.
- (2008). *Educación, pobreza y desarrollo: agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Tesis doctoral. Barcelona: Departamento de Sociología, UAB.
- WORLD BANK (1990). *World Development Report: Poverty*. Washington D.C.: World Bank.

Fuentes electrónicas

- UE (2001). *Informe del consejo «Educación» al Consejo Europeo «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación»*. Recuperado el 20 de junio de 2008 de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf
- (2004). *«Educación y Formación 2010» Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf
- (2005). *Comision staff working paper. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 Report*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>
- (2006). *Comision staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Report base on indicators and benchmarks. Report 2006*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>.

Dirección de contacto: Aina Tarabini-Castellani Clemente. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. Edifici B. Campus Bellaterra. 08193 Barcelona, España.
E-mail: aina.tarabini@uab.es

Determining quality of early childhood education programmes in Spain: a case study

Determinación de la calidad de los programas de Educación Infantil en España: un estudio de caso

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-024

Sonia Rivas¹
Ángel Sobrino

University of Navarra. Departament of Education. Pamplona, Spain.

Abstract

This paper presents a case study where a specific protocol for assessing the quality of education programmes for children from newborn to age three was used. The article opens with a statement of the problem and a historical overview of Spanish educational policy which suggest that one of the main purposes of current legislation (LOE, 2006) is to ensure that centres provide high quality educational experiences. The paper goes on to describe the research that has been done in order to develop a protocol designed to assess educational programmes for children from newborn through age three. Finally, the article presents the results of a pilot project in which this protocol was applied in a case study. The information gathered and the conclusions derived from two stakeholders, parents and teachers, over two academic years is analyzed.

Keywords: early childhood education, programme, assessment, quality, teacher, parents, case study.

⁽¹⁾ AUTHOR'S NOTE: The authors wish to acknowledge and thank the anonymous reviewer of this article as well as Karen Murphy, PhD, from Wheelock College, and Cólín O hAodha from the University of Navarra. Their thoughtful comments and suggestions on earlier drafts of the article are greatly appreciated.

Resumen

Se presenta un estudio de caso en el que se desarrolla y aplica un protocolo de evaluación de la calidad de programas educativos para niños y niñas de 0-3 años. El estudio se lleva a cabo en un centro de Educación Infantil trilingüe, durante dos años académicos, y recabando información de los progenitores de los alumnos y de los profesores del centro.

En la primera parte del artículo se describe el contexto de este ciclo educativo teniendo en cuenta su perspectiva histórica y la actual legislación española, que propone que en él se asegure que los centros educativos proponen experiencias educativas de calidad.

A continuación, se aborda pormenorizadamente el proceso llevado a cabo para desarrollar el protocolo de evaluación del programa educativo para este contexto, y se detallan las variables e indicadores, los instrumentos para la recogida de datos y el procedimiento de análisis de datos empleados.

Finalmente, se presentan los resultados de la aplicación de este protocolo. Contando con las limitaciones propias que se derivan de evaluar de calidad de los programas en la etapa de educación infantil, se puede afirmar que los siguientes aspectos son fundamentales para la consecución de programas de calidad para este primer ciclo educativo: la formación de los profesores, su identificación con los métodos pedagógicos, la importancia del clima escolar y la comunicación en el tándem progenitores-equipo docente.

Como conclusión cabe remarcar la estrecha relación y enriquecimiento mutuo entre la formación y práctica docentes y la familia: el fortalecimiento de cauces cada vez más estrechos de comunicación entre ellos es una vía privilegiada para la resolución de conflictos. De esta forma, el equipo docente se siente con autoridad para responder a las demandas de los progenitores y estos, a su vez, se perciben capaces de expresar sus ideas y también apoyar a los profesores.

Palabras clave: educación temprana, programa, evaluación, calidad, profesor, padres, estudio de caso.

Statement of the problem

Preparing infants and toddlers, who begin in education programmes before they are three years old, to succeed in general education classes and to ensure quality practices is a challenging assignment for teachers and local educational authorities in Spain. Programming during the period called the First Stage of Child Education [Primer ciclo de

Educación Infantil], which may begin during the first months of life and finish at age three, has an educational function for children with or without special needs (LOE, 2006).

Despite important discussions in the early childhood education field in Spain which acknowledge the unequivocally educational nature of programmes at this developmental level, concerns still remain about how this mission should be understood and accomplished by educators in practice. On the one hand, teachers have considerable autonomy in the design of educational curricula, although six minimum learning objectives must be implemented (RD 114/2004). By contrast, what this «educational function» or «specific pedagogical proposal» (LOE, 2006, Title I, Article 14.3) means remains un-defined by the National Government. Consequently, educators play a critical role in determining specific content and how minimum objectives are to be adapted to the socioeconomic and cultural context, establishing general methodological criteria and adopting pertinent decisions regarding the assessment process. As a result, a remarkable variety of educational practices and programmes exists in *Educación Infantil* (Aguado, 1993, 1997; Garcia, 1995; Lera, 1996; Rivas, 2004a, Ruiz de Miguel & Garcia, 2004; Zabalza, 2001), without any general consensus.

Another compelling reason for teachers' concerns about the challenge of assessment is that the legislation dictates that quality education for all be offered. The policy describes assessment as an obligatory activity, which guarantees and contributes to quality services (LOE, 2006, Article 140.a), and as a global, continuous and formative activity, which will help those responsible for providing education programmes to guarantee the accomplishment of certain minimum learning objectives. Moreover, not only results, but also information on all the variables in the teaching-learning process is to be included in assessment through the use of observational procedures.

However, significant concerns remain about how to carry out assessment and the definition of quality practices. As Balageur Mestres and Penn (1990, p. 26) said: «Any definition of quality is to an extent transitory; understanding quality and arriving and quality indicators is a dynamic and continuous process of reconciling the emphases of different interest groups». From this point of view, De la Orden (2009, p. 26) defines quality as «the effect of the set of the multiple coherence relations between basic components (internal and external) of the education system or any of its subsystems».

How can professionals know that their program is developing satisfactorily and that children are developing what they are supposed to learn? How can educators be helped to establish what best practices are, and how to assess them? What constitutes quality care and educational programming in a Spanish context and how can these principles be implemented by teachers?

In this regard, assessment may play a pivotal role in evaluating programme adequacy in educational terms, and in helping educators improve programme quality.

A framework for analysis

Nowadays, emphasis on improving factors related to quality in early care and education is recognized as a trend in developed countries and a necessity in developing ones (UNESCO, 2005, ECEA EURYDICE, 2009). However, there is considerable debate about how quality is established and maintained in Early Childhood Education (ECE) programmes (Clark & Stroud, 2002; Fontaine, Torre, Grafwallner, & Underhill, 2006; Granell and Fuenmayor, 2000; Luengo, 2000; Lee & Walsh, 2004; Sarancho and Spodek, 2007). Within this complex and dynamic context it is still possible to identify indicators of quality that are of interest to most communities. Different groups of variables are used to define quality indicators. Structural and process variables occupy an important place in the literature (Phillips, 2000): whereas the former refer to static elements (child-adult ratios, group size, and training or in-service teacher preparation), the latter are related to dynamic factors (teachers' attitudes during programme implementation or measures of teaching adequacy). While the former can be regulated by legislation because of their static nature, more complex analysis is needed to identify the latter, depending on research findings and cultural contexts.

In particular, the teachers' role is considered critical to quality in ECE programmes. Studies indicate that the education of ECE teachers affect the quality of ECE programmes (Cost, Quality and Outcomes Study Team, 1995). Specifically, it has been hypothesized that better programme quality depends on better-educated teachers. A close relationship between programme quality and teacher training has been noted (Blau, 2000; Burchinal, Cryer, Clifford and Howes, 2002; Sarancho and Spodek, 2007), and between quality practices and specific teacher behaviours and characteristics (Bowman, Donovan and Burns, 2001; Shonkoff and Phillips, 2000), as teachers are rated as more sensitive in interactions with children and as providing higher quality care than other caregivers (Burchinal et ál., 2002). Moreover, other formal characteristics such as teacher age, and years of experience have been also associated directly (Barnett, 2003; Bowman, Donovan and Burns, 2001) and indirectly (Phillips et ál., 2000; Rimm-Kauffman, Storm, Sawyer, Pianta and LaParo, 2006) with programme quality. Thus, the professional development and assessment of ECE teachers is becoming a critical element (Bowman, Donovan and Burns, 2000) in providing high-quality ECE programmes.

To sum up, the teaching role associated to quality in child education programs is characterised by their educational qualification, their high academic education and specialized training in early childhood education, their appropriate skills and behaviours to interact with parents, teachers and children.

Existing research suggests that parents make child care decisions based both on what they believe is best for their child, and on more practical considerations such as cost and convenience (Peyton, Jacobs, O'Brien & Roy, 2001). With concerns about possible inadequate services, there has been a pressing need to ensure that children and their families receive appropriate care and attention in schools. Consequently, parental satisfaction is used as an index of the quality of care children receive. Furthermore, measurement of parent satisfaction, particularly at pre-primary levels, has the potential to be an important component in evaluating service adequacy because parents are the main responsible of their children, the primary caregivers, and the key to the children's education with the cooperation between schools and families through their participation.

It would be an oversimplification to limit concerns about assessment to establishing quality indicators that might give some specific and useful information for programme assessment. Nevertheless, with this caveat in mind (Lee and Walsh, 2004; Rivas, Sobrino and Peralta, 2005), a focus on single factors designed to improve quality as well as a more systematic approach is vital if useful indicators to help educational authorities know if they are developing quality activities are to be found, and early ECE programmes are to be assessed according to the same criteria. Consequently, it is essential that consistent ways of evaluating programmes be developed and the best structure for ECE programmes be defined.

Hence, given that research into educational programmes for very young children is relatively limited, we designed and implemented a protocol in a case study to assess the quality of a particular educational programme, to assist those who are responsible for providing quality education to children from birth through age three.

The present study

The purpose of this research was to assess the quality of different aspects of a particular ECE programme developed at a specific centre, in order to evaluate how the role of teachers may provide evidence of quality in ECE programmes and whether parental involvement and satisfaction reflect quality educational practices. The indicators and

variables in the protocol's design were defined in line with this objective. Quality factors which the literature shows to produce high-quality interventions were used to establish the protocol (Rivas, 2008; Rivas, Sobrino and Peralta, 2008). Assessment data came from different stakeholders: parents and teachers². Furthermore, the evaluation model developed by Perez Juste (2000) was used as a foundation for the assessment protocol.

Background centre description

The programme assessed is The Trilingual Early Stimulation Programme³. The ITC where this programme was developed is a private full-service childcare and educational centre in the Basque Country in north-eastern Spain. The facility provides full-time and part-time care and education of children from four months old to three years of age, generally five days per week for an average of seven and a half hours per day. Both childcare and the educational programme are also offered on Saturday mornings. The centre has been in existence for ten years and serves around fifty, mostly professional families, in middle to upper socioeconomic groups.

The nine staff members at this ITC (100% white female) come from diverse educational backgrounds, with credentials in education and early childhood training, and are fluent in different languages: *Cambridge Certificate in Advanced English* or *Proficiency* in English, degree level in Spanish, and *Euskararen Gaitasun Agiria* (Official Certificate in Basque). The age range of full-time staff is 23 to 33. The length of time of service for staff members ranges from two to nine years. There are two teachers in each classroom, independent of the ages and activities of the children and the staff-child ratio (1:8) suggested in education law.

Programme description

In line with the trend and expectations of childhood bilingualism during infancy in recent years (McCardle and Hoff, 2006), and specifically in the Basque Country

² The entire protocol for assessing program quality was organized into five major domains, taking into account the three stakeholders included in data collection (children, teachers and parents), information about the physical environment and program documentation. Seven specific variables and a total of two hundred and seventy indicators drawn from the specification of four dimensions in Haizea instrument (Fuentes-Biggi and Fernandez, 1992), suitable for registering information in different languages. However, in order to sharpen the focus and garner an in-depth understanding of the issue, only the results relating to teachers and parents will be considered in this paper.

³ Programa de Estimulación Temprana y Trilingüismo.

(Sierra, 2008; Zalbide & Cenoz, 2008), this programme's curriculum encompasses different areas of development, including physical exercise and motor skills, social and linguistic development, using a teaching methodology characterized as «linguistic submersion»: the children are 'submerged' in an environment where everything that surrounds them leads to the development of three different languages.

The methodology is based on teacher rotation. Each staff member teaches -in Spanish, English or Basque- for twenty minutes in every class, independent of the ages of the children. Language exposure occurs during different routines: arrival and departure, play-times, meals, toileting, and educational activities. The children experience all three languages from different teachers who rotate through their classrooms every day and in the same situations. Furthermore, every class is staffed for every twenty-minute segment by two teachers who speak different languages between themselves. They also have different roles in the classroom: one is the leader, the other the assistant. Therefore, children not only hear different languages during the day, but in the same classroom and at the same time.

The programme curriculum addresses cognitive areas such as science, mathematics, geography and art. The structured academic tasks are designed to expose children to knowledge they are unlikely to learn spontaneously or by discovery, such as the recognition of Velazquez's paintings or the Latin names of all kinds of pine trees, using the same materials for teaching all children independently of their ages, like flashcards (called *bits de inteligencia*). They have or an image or specific vocabulary written on them, in order to associate the words they are saying or seeing with the concepts or objects showed. These tasks involve memorizing the same lists and pictures for all children, responding to questions that have correct answers and practicing routine tasks that can be assessed as right or wrong. Furthermore, they use methodologies like *musical hearing*, *cultural walks* and directed group-play activities.

The programme encourages parental involvement, acknowledging parents as the primary educators of children; the teachers subscribe to the concept of shared educational responsibility. Thus, the teachers work with parents to keep in contact through direct and indirect channels of communication.

Teachers encourage the children's emotional growth and learning in class, and the children's identification of what is desirable, by using a social reward: a sticker for the child's clothes, which may also be placed in the personal diary so that parents can reinforce particular behaviours.

Research question

The question that shaped the evaluation was to determine how teacher roles contributed to enhanced programme quality by examining the variables related to teacher mission and relationship between quality practices and parental involvement and satisfaction. To accomplish this objective, a specific protocol was designed in this case study (Rivas, 2008).

Information was gathered from two sources –teachers and parents– to garner an in-depth understanding of the meaning of programme quality.

Variables

Twenty-six specific variables drawn from the specification of seven indicators in the teacher instrument were taken into account (Table I), and five indicators and fifteen variables regarding parents were also included (Table II).

TABLE I. Summary of indicators and variables referring to teachers

Indicators		Variables	Teachers Interview	Observation	Teachers checklist	Parent interview	Scores sheet
Teacher training		Years of experience in the educational system	√				
		Years of experience working in this center	√				
Teacher education	Pre-service qualification	Studies related to education: Master's or Bachelor's degrees, early childhood teacher certification	√				√
		Knowledge of different languages	√	√			√
	In-service or ongoing training	... Related directly to this programme				√	
		... Related indirectly				√	
		... Related to other aspects apart from this programme				√	
Interaction with parents		... Amount of time spent every day	√	√		√	
		... Way of solving parents' concerns	√	√			
		... Type of welcome or reception shown	√	√		√	
Interaction within this programme		... Knowledge of programme basis	√	√			
		... Satisfaction with programme methodology	√	√			
Interaction among teachers		Inside class	√	√	√		√
		Outside class	√	√	√		√
		Type of comments among teachers	√	√	√		√
Class environment		Intensity of activities	√	√	√		
		Flexibility of activities	√	√	√		
		Motivation of activities	√	√	√		
		Children's participation		√	√		
		Attention to children's turns to talk		√	√		
		Behaviors between children and teacher during meals, play, rest or nap periods, and toileting	√	√	√		
Practical experiences		What they assess	√	√			
		What kind of materials and information are used for assessment		√			
		How they assess	√	√			
		How often they assess	√	√			
		How they inform parents about assessment	√	√			

TABLE II. Summary of variables and indicators referring to parents

Indicators	Variables	Observation	Teachers Checklist	Parent interview
Parental satisfaction with school staff	Care, welcome and relationship provided to parents		√	√
	Parents' perception about relationship provided to their child	√	√	√
	Positive relationship between parents and principal	√	√	√
Parental satisfaction with physical environment	Organizational support: schedule	√	√	√
	Facilities provided by this ITC with regard to cleanliness, safety, nutrition, equipment and accessibility	√	√	√
Parental satisfaction with the programme	Its educational function	√	√	√
	Its welfare function	√	√	√
Parental involvement in school during activities	Informal transition time	√	√	√
	Communication and interaction between parents and staff	√	√	√
	Attendance at parent meetings	√	√	√
	Time spent in meetings requested by teachers		√	√
	Participation in activities organized by center	√	√	√
	Number of suggestions made by parents to improve services	√	√	√
Parental involvement in school at voluntary events	Collaboration in other activities		√	√
	Participation in School for Parents (I)	√	√	√

Methodology and design

Variables sample size

This research was undertaken when the programme had already been established, with a specific number of teachers and parents involved. The research sample

comprises data gathered on 9 teachers (100% of the centre's teaching staff) and 11 parents (30% of the centre's parent staff). The requirement of free participation in the study governed their selection.

The study needed to gather data for the parents of those children that belonged to the research sample, at or near the age of two, who were selected according to two requirements: (1) each child was going to enter the programme and was at least two years old, the age that corresponds to the application baseline of the Haizea instrument (Fuentes-Biggi and Fernandez, 1992), that allowed checking children's maturation between birth and five years of age able in Basque and in Spanish⁴; and (2) each child was going to remain in the same city for the two academic years. As a result, 11 parents accomplished these two criteria, which are the 100% of the sample.

Design

Different types of research questions were important in the design of the assessment protocol, and different methodologies were essential in order to address the range of programme characteristics. The model followed in this research is primarily a qualitative one, although a quantitative approach was also taken, to gather information about teacher mission.

Forms of triangulation were used in data collection from the two stakeholders (teachers, parents) during the periods for which the study lasted (*programme itself* and *programme process and results*), and with regard to the three instruments used (interview, checklist and observation). All the responses were coded and evaluated separately.

Instruments

Teacher and parents interviews

A semi-structured interview was designed for teachers to gather information not collected by other means, and conducted with the nine teachers and the programme

⁽⁴⁾ Haizea was exclusively the instrument used to gather information about children, because it took into account the questions set out in this study, the children's ages and the languages spoken in this ITC.

director. The purpose was to learn about three topics: education, behaviour and practical experience (Tables III, IV and V).

TABLE III. Teacher education interview: questions

- (a1) Pre-service education: CDE, BA, MBA
- (a2) Languages spoken, official language qualifications
- (a3) Period of studies abroad
- (a4) Specific pre-service training to work here
- (a5) Ongoing training this ITC offers
- (a6) Strengths of this ITC in helping children's development
- (a7) The most valuable factors for teachers in helping children in an ITC

TABLE IV. Teacher behaviour interview questions

- (b1) Knowledge of this programme's rationale
- (b2) Role/attitude to this particular teaching style particular
- (b3) Role/perceptions of the evaluation that this ITC carries out
- (b4) Leadership capability
- (b5) Teacher motivation
- (b6) Type of parent-teacher relationship
- (b7) Relationship-collaboration between principal and teachers outside class
- (b8) Opinions about what a high-quality ECE programme is
- (b9) Capacity to solve daily conflicts
- (b11) Regular opportunities for teachers to reflect on/learn from the knowledge and expertise of others
- (b12) Skills needed to manage the method of teaching

TABLE V. Teacher practical experience interview questions

- (c1) Intensity of activities
- (c2) Flexibility of activities
- How you would define...
- (c3) ... your supervision/appropriateness for children's ages and abilities?
- (c4) ... your care and how are your opportunities for activity, rest, the development of self-help skills in cleanliness and the children's nutritional needs met?
- (c5) ... what stimulation is given to children to play/learn?
- (c6) ... your motivation in the development of the children's activities?
- (c7) ... your behaviour during meals, play, toileting, and nap periods?
- (c8) ... your promotion of positive relationships and interaction with other children and teachers?
- (c9) ... your encouragement of emotional growth in the children?
- (c10) What do you assess in the children's development?
- (c11) How often do you assess the children's development?
- (c12) How do you inform parents about this assessment?

A parents' interview was also designed for this study: six questions about parental satisfaction and eight related to parental involvement.

Teacher checklists

The measurement and assessment of practical experience, which includes *teacher behaviour* and *interaction between children and teachers*, were collected using two different checklists. The development of these two checklists was based on the NAEYC accreditation criteria for relationships (<http://www.naeyc.org/accreditation/standards/>), and the Perez Juste model (1995).

Information on *teacher behaviour* in diverse circumstances (mealtimes, rest periods, cleaning, delivery at arrival and departure, play-times and education programme exercises) was gathered with the first checklist. A specific scale was designed using different benchmarks (very poor, bad, inadequate, barely adequate, good, very good, and excellent), depending on specific criteria.

The second checklist measured *interaction between children and teacher*. Information collected with this checklist included positive comments from teachers and children, the teachers' outward appearance, constructive remarks among teachers and helpful teacher attitudes. The core elements recognized as necessary for positive child development in ECE programmes (Cryer, 1999) were taken into account. All these aspects were to be checked in five different situations: cleaning, rest periods, flashcard activities, gross motor activities and children's welcome on arrival.

Observation

The observational process was useful in the corroboration of information gathered with other instruments, such as the interviews and checklists. Observation was systematic, guided, controlled and rigorously planned to guarantee accuracy in data collection. Particular instances related to the establishment and maintenance of ongoing, two-way communication were selected for further observation, specifically teachers' attitudes to the programme, interactions between teachers and parents, and interaction among teachers. Observation of each of these interactions lasted around twenty minutes, at different times of the day. Observation was direct but non-participant. Finally, observation took place in the normal programme setting.

Data collection

The research process was characterised by flexibility, linearity and uninterrupted continuity. Parent and teacher scores were collected during the academic years 1999-00 and 2000-01. Data collection was completed by a main researcher at three different stages (first stage, from April to June, 2000, second stage from September to April, 2001; and third stage from April to June, 2001), avoiding the problems

often associated with comparing information gathered by different observers. During the first stage, the teachers and settings were observed and a checklist was employed in the second stage, the information through the both checklists was completed, parents and teachers were interviewed and the observational process continued to corroborate the information. In the third stage, the information was analyzed and the analysis focused on how to create a proposal for decision-making to improve this program, as well as on how to inform the centre's principal about the results.

The Department of Education at the University of Navarra (Spain) was contacted by the principal of this centre who requested that an assessment of the centre be carried out. Once the consent of the principal and the Department of Education was given, teachers in the centre were informed of the study. To avoid the common constraints that lead to a focus on easily observable aspects of programme, attributable to the brevity of on-site visits, the quality data was collected in an uninterrupted way over two academic years. A trained observer, one of authors of the present study, visited classrooms independently and completed other observational measures during the week (class size and number of adults). She was not involved in programme activities, although she was engaged in the life and routines of the ITC. Teachers were observed continually during toileting, meals, play and afternoon activities from Tuesday to Friday in 1999-00 and 2000-01.

Teacher and parent interviews

Teacher information was gathered using an interview -conducted at the end of the second year- and two checklists, and corroborated by observation.

Special efforts were made to carry out interviews with parents. All were willing to participate in the study; the interviews were conducted at the end of first year. Depending on parent availability, follow-up interviews were also scheduled. Eleven 25 to 35-minute interviews were recorded and transcribed; the transcriptions were analyzed for recurring themes, using a qualitative research approach.

The principal of the centre, that continuously monitored progress and intervened in a supportive or corrective manner when seemed necessary, and talked to parents in case of children's problems, was interviewed to identify structural features and procedures, and to check the accuracy of the data previously collected. However, her information was included as part of the teacher interview in order to avoid bias, the results of teacher interviews were not checked against the principal's.

Checklists

Two different teacher checklists were employed. Both checklists -regarding teacher behaviour and measuring interaction between children and teacher- were used twice: in the middle of the first and second years. To minimize observer effects on behaviour, teacher information was not collected and recorded in their presence.

Results

The results are summarized below, and the strengths and weaknesses of this ECE programme underlined, according the two research questions, and following the structure of the variables described in the Tables I and II.

Quality practices and teachers role

Teachers training and education

The strengths and weakness of the programme derive primarily from excellent teacher qualification in terms of prior teacher training and qualifications in pre-service and ongoing education (Table VI), aspect that coincides with the most effective preschool teachers, that have at least a four-year college degree and specialized training (Barnett, 2003).

TABLE VI. Teacher training and pre-service education

	Scores		Indicators	
	+	-	teacher training	teacher education
Teacher training/pre-service qualification	√		√	
Teacher education in in-service or ongoing qualification	√			√
Initial formation/information of the teachers with regard to the programme's method of teaching		√		√
Initial formation/information of the teachers in the programme's theoretical basis		√		√
Knowledge of programme's basis		√		

According to the interview information and the principal's report, the nine teachers had more than the minimum legal educational qualifications, knowledge, and professional commitment requirements necessary to teach in an ITC in Spain.

One weak aspect of the current programme should be noted. Seven of the nine teachers showed a lack of knowledge about the basis of the programme; that is, ignorance of the objectives for which the programme was designed and the rationale for using the particular teaching style. Although their pre-service educational training was excellent, two of the nine teachers did not have a general or detailed knowledge of the programme's basis, and seven of the nine knew nothing of the programme's specific teaching style.

The preparation and knowledge of the teaching staff was corroborated in the observation process: all teachers had the necessary levels of competence in the languages through which they taught and interacted with the children (Table VII).

TABLE VII. Information about staff training and in-service preparation

n°	Age	Preparation and training					Years of experience
		BA and Degree	Minimum credential	Language*		Other training	
1	23		√	E			3
2	33	√	√	E	B		3
3	25		√	E		#	6
4	27	√	√	E		# +	9
5	31	√	√		S	# +	9
6	22		√		B		2
7	26		√		B		2
8	32	√	√	E		# +	8
9	33		√			#	5

KEY

E English language official certificate
+ Master's

B Basque language official certificate
Period of studies abroad

S Spanish language degree

The teaching staff demonstrated that the training they had received prepared them to provide children with different opportunities for their development, to communicate with the children, families and other teachers, as the NAEYC standards require (Table VII).

In order to assess in-service or ongoing teacher education, behaviour with parents, parental involvement and satisfaction, a checklist based on the Pérez Juste model of assessment was drawn up using a number of variables.

Interaction with parents

Interviews showed that teachers engaged in practices designed to foster strong reciprocal relationships with families from the first contact, which were maintained over time. According to the results, all parents mentioned that programme staff provided all necessary support and information. The School for Parents that this ITC has established serves to engage with families, to learn from their knowledge of their child's interests. Furthermore, teachers inform parents about the programme's curriculum formally and informally before the programme starts. This information usually includes the procedures used for assessment and for gathering family input, as the NAEYC standards recommend.

Interaction with this programme

The intense schedule and high-level teacher involvement in the realization of activities were described by teachers as the best methodology for developing the children's capabilities. The teachers provided the variety of activities to children that the programme set out, specifically the use of flashcards, an approach which all the teachers mentioned in the interviews as the best way of stimulating and improving the children's capacity to learn.

Interaction among teachers

Positive relationships and valuable collaboration among principal and staff in the classroom and a capacity to solve daily conflicts was remarked on by all, and noted by the observer. The observer confirmed that teachers and principal established and maintained regular two-way communication during meals and daily outdoor activities. In addition, when difficulties did arise, teachers brought the information about the problem to other teachers in order to resolve the situation.

Frequent helpful teacher attitudes and constructive remarks were noted in the classroom, especially in cleaning situations and at the children's delivery. The empathetic appearance of all teachers was noted in different situations (especially at naptime and when the children were welcomed), although teacher attitude was not so positive in gross motor activities. Good attitude was detected in general, and positive teacher appearance during naptime should be emphasized.

TABLE VIII. Score sheet of the occurrence of four indicators (comments among teachers, empathetic appearance, constructive remarks and helpful attitudes) in five different situations for nine teachers on two different occasions

Heading: F: First assessment S: Second assessment minimum: 0 times maximum: 9 times Ø: Not available	Positive comments between children-teacher		Empathetic appearance in teachers		Constructive remarks among teachers		Helpful attitude among teachers	
	f	s	f	s	f	s	f	s
Situation 1: Cleaning	9	8	8	7	3	5	9	7
2: Rest/nap periods	Z	Ø	9	9	0	0	1	3
3: Flashcard activities	8	7	6	7	0	0	7	6
4: Gross motor activities	7	7	5	6	0	0	7	7
5: Children's welcome	9	9	9	9	5	6	9	9

Class environment

Between good and very good teacher attitude and behaviour with children in class were identified in different situations according to the checklist information. Good behaviour was shown by teachers during meal time (average = 5.11, on a scale between 1 and 7), rest time (5.66), cleaning (5.77) and programme exercises (5.77); while a very good attitude was reflected by teachers during children's delivery (6.33) and play time (6.22) (Table IX). Furthermore, positive relationships and collaboration among principal and staff were noted outside class.

TABLE IX. Score sheet of teacher attitude and behaviour with children in class

TEACHER	MEALTIME	REST	CLEANING	DELIVERY ARRIVAL/ DEPARTURE	PLAY TIME	PROGRAMME EXERCISES
Nº 1	5	6	5	6	7	6
Nº 2	5	6	5	7	7	5
Nº 3	4	5	5	6	5	5
Nº 4	6	6	7	6	7	7
Nº 5	7	7	7	7	7	7
TEACHER	MEALTIME	REST	CLEANING	DELIVERY ARRIVAL/ DEPARTURE	PLAY TIME	PROGRAMME EXERCISES
Nº 6	5	5	5	7	6	5
Nº 7	4	5	5	6	5	5
Nº 8	5	6	6	6	5	5
Nº 9	5	5	7	6	7	7
Average	5.11	5.66	5.77	6.33	6.22	5.77

Key: 1: very poor 2: bad 3: inadequate 4: barely adequate 5: good 6: very good 7: excellent

The data also indicates that a very good attitude was perceived in teachers during the departure time (average: 6.33) (Table IX).

Practical experience and assessment

An inadequate consideration of the assessment principle was detected during observation. Some contradictions exist between what was said in the programme's documentation and what was collected, categorized and reported by teachers. Although the teachers said that the educational nature (in the sense of «didactic orientation») of pre-kindergarten was important to them, they did not take educational factors into account in their assessment process.

It should not overlook that separation between care (childminding) and education is something artificial in this period. Given the increasing number of centres and of teachers' autonomy in designing their own curriculum, a serious effort must be made to understand what constitutes the best curricula for children and what activities should be included, trying to balance education and care and not to neglect care for promoting pre-didactic skills.

They used the personal diary every day to inform parents about the children's participation in activities. While all teachers acknowledged that filling the diary and maintaining the programme methodology involved a considerable amount of work, they also expressed their enthusiasm for using this procedure.

Parental involvement and satisfaction

The excellent *modus operandi* at the ITC in involving parents was highlighted by all members of staff, who mentioned that assessment facilitated information exchange between parents and teachers every day through the personal diary and in time spent at the children's arrival and departure. The results of the observation process and interviews showed that although most of the parents or babysitters usually arrived at the school at the same time, the amount of contact-time between teachers and parents was around ten minutes per family. Furthermore, the observer noted that the teachers were also encouraged by the principal to maintain family involvement, as the NAEYC standards consider desirable (Bredenkamp and Copple, 1997). As the interviews revealed, the quality, quantity and frequency of use of the regular ongoing, two-way communication channels established by the ITC, both directly (formal meetings and conversations during children's delivery) and indirectly (using the *personal diary* or calling) were a valuable aspect for all parents. They felt wholly involved in the education of their children.

Parents were very satisfied with the programme, the teachers and the facilities (Table X).

TABLE X. Results of parental satisfaction gathered in the interview

(1) How parents come to select this particular ECE programme	7 of 11 parents: good references of care provided by teachers 2 of 11: good references of care provided by teachers and proximity to the parents' workplace 1 of 11: friendship with a teacher 1 of 11: another child already enrolled in this ITC
2) Satisfaction with the way of promoting values, beliefs, virtues and emerging skills in children	9 of 11: excellent, emphasizing obedience, generosity, good manners and civic-mindedness 2 of 11: excellent, emphasizing beliefs and virtues
(3) Satisfaction with this particular programme approach	6 of 11 underlined the trilingual teaching and coherence with their beliefs They did not underline the stimulation of intellectual capacities 11 noted the most important aspect was the excellent health, safety and care service', more than this particular educational programme approach
(4) Satisfaction with the way of looking after children	All 11 parents emphasized the excellent way of looking after children in a warm personal atmosphere and a service suitable for children's needs
(5) Satisfaction with the way of attending to parents	All 11 parents mentioned the excellent availability, capacity for accepting suggestions, the warm atmosphere
(6) Satisfaction with facilities (garden, dining room, and classrooms)	All 11 parents noted all facilities were appropriate

Conclusion and next steps

This paper has endeavoured to address some of the main issues concerning quality in ECE programmes in Spain, focusing on teacher and parent variables, to enable the monitoring of progress and allow educators to refine and improve their programmes over time. Central to the discussion is the need to assess programmes and the lack of protocols that would help professionals to meet this obligatory requirement. Consequently, a protocol to assess ECE programmes has been proposed and applied. It should be noted that this proposal may have a general application in any cultural setting where conditions similar to this study exist: multilingual, governmentally or legally imposed requirements, general parental support, and adequately trained pre-kindergarten teachers.

This assessment detected strengths that are closely related to how teacher instructional practices were provided and the satisfaction and involvement of parents.

- This case study corroborates what literature mentions about *the professional training of teachers* is a crucial component of quality, perhaps the most significant and influential factor in the determination of programme quality, and one of the most valuable predictors of quality even where there is an erroneous basis rationale, an incorrect educational approach, inappropriate scheduling or a lack of materials (Rivas, 2004b). Moreover, the good results concerning teacher training obtained in this study may explain the positive development outcomes that these children experience (Rivas, Sobrino and Peralta, 2008), which confirms existing conclusions in the literature (Howes, 1997), although other variables like the structural characteristics of this ITC (lower child-caregiver ratios) and the provision of additional on-the-job training and supervision of 2 teachers per class could have influenced the results.
- Unanimous teacher satisfaction with the method of teaching should be underlined as a result of this investigation. It is possible that these positive feelings allowed the teachers to feel more confident and comfortable in their role as teachers, and therefore they felt secure in establishing and maintaining good relationships with parents, lending support to what the literature says (Wilcox-Herzog, 2003).

- Another strength to be mentioned was the excellent parent-teacher relationships observed in this case study. These results corroborates what the literature says about the effective relationships between teachers and families and quality practices, a key -if not definitive- component of quality care (Kontos and Wilcox-Herzog, 1997). This effective relationship, evaluated positively by both teachers and parents in this case study, was influenced by the following facets:
 - The length of service time for staff ranged from two to nine years, that supposes that the majority are professionally prepared teachers (Barnett, 2003), with no detectable differences between the bachelor and the below bachelor degrees in this case study, although lack of experience in the case of some teachers should be noted. Consequently, it seems important to combine two factors for obtaining high quality service: education and training of staff and sufficient experience in the field. Nevertheless, all teachers had excellent relationships with parents and other teachers. New teachers need to ask parents to provide them with information about the children. Parents may contribute by maintaining contact with teachers, in order to understand better their children's behaviour in the classroom. Special attention needs to be paid in ECE teacher preparation to reinforce the positive attitudes and values that teachers experience during training and the teaching process.
 - Satisfaction with the service provided in this school may be justified by the fact that it meets the parent's highest expectations. The centre staff was interested in providing the best childhood education and highest quality care, and the parents valued care factors as the most important. This viewpoint corroborates what Mitchell, Cooperstein and Lerner (1992) reported: they found that parents' view of quality was centred on ensuring their children's health and safety and positive interaction with teachers. At the same time, parents had an excellent understanding of the teacher-child interaction that was provided in this school. Data results verify that adult-child interaction was valued by all teachers, and was underlined by parents as excellent and a reason for parental satisfaction, although parents did not underline their satisfaction for the convenient flexi time schedule. 4) Another strength that may be stressed is the excellent forms of communication designed to respond to the needs of parents and teachers. Facilitating ongoing interaction with parents may result in parents reinforcing the school's objectives at home through, for

example, the personal diary this school has introduced. Especially at the early childhood stage, the teacher is a key person in the communication of knowledge of child development and rearing practices, although teachers must be trained to carry out this task. As Clifford and Gallagher noted: «high quality pre-kindergarten programmes do not develop by accident or coincidence» (2001, p. 5).

The present study is best understood as an exploratory approach. Several limitations related to this programme assessment should be noted (Rivas, Sobrino and Peralta, 2008):

- Difficulty in variables determination related to the effects of preschool teacher qualifications on education quality, due to some programme effects are more readily identifiable than the factors which contributed to the results.
- Causal uncertainty between quality and indicators that is, the determination of whether the observed gains are due to this programme's effects or participation in other activities. Our findings would be more compelling had we been able to incorporate other key factors and more complete child care quality related measures such as caregivers' sensitivity, responsiveness or childrearing attitudes.
- The third limitation is about knowledge of the mechanism through which estimated effects are manifested in this ECE programme.
- The fourth limitation refers to the results are limited to certain domains of behaviour in this case study and to particular sub-group related to the trilingüism, and with an intense didactic orientation program. Furthermore, due to the participation is based on the high motivation of parents and school staff, causal relationships are strictly not inferable.
- The fifth limitation refers to the small sample that was not randomly selected, and less than ideal sample size.

In working toward a more comprehensive study, results from this study could be incorporated in subsequent investigation to further refine an understanding of the fit between quality teachers' role and satisfaction. The insights of this case study provide valuable information to help begin to address some of these challenges and identify promising evaluation practices. Further research would include larger number of families to generalize results. Evaluation plays an important role in helping teachers

to understand whether these indicators have relation with quality. Consequently, more efficient instruments would be necessary. Finally, future findings would be more compelling if the relationships between quality practices and teachers role or parental satisfaction incorporate other key factors, as more complete teacher quality related measures, or ways of strengthening family school collaboration.

In conclusion, the relationship between how teacher educational practices are provided and parental satisfaction and involvement is very close, and its effects are enriching. The initiatives described in this article suggest that strengthening forms of communication among teachers and parents is an excellent way to solve problems and to maintain good relationships because teachers are enabled to respond and adapt to parents' demands, while parents are able to express concerns and support the teachers' appropriate ideas and initiatives. As a consequence, the importance of the role of teacher in informing parents about the children's behaviour and abilities and helping them put their expectations about the children in perspective should be reinforced and valued in any protocol assessment for determining quality. At the same time, structural supports available to help parents accomplish their goals as the primary educators of their children should also be safeguarded.

References

- AGUADO, T. (1993). *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil en el marco de la reforma de la enseñanza*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. (1997). Modelos de intervención en educación infantil (I). En M. P. LEBRERO (Ed.), *Especialización del profesorado de Educación Infantil* (pp. 961-995). Madrid: Lebrero Baena, M. P.
- BALAGUER, I., MESTRES, J. & PENN, H. (1990). Quality in service for young children. *European Commission Childcare Network*, 1-26.
- BARNETT, W.S. (2003). *Better Teachers, Better Preschools: Students' Achievement Linked to Teacher Qualifications. Preschool Policy Matters*, 2. New Brunswick, NJ: NIEER.
- BLAU, D. M. (2000). The Production of Quality in Child Care Centers: Another Look. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 136-148.
- BOWMAN, B., DONOVAN, M. S. & BURNS, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to Learn. Educating our Preschoolers*. Washington D. C.: National Academy Press.

- BREDEKAMP, S. & COPPLE, C. (Eds.). (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington D. C.: NAEYC.
- BURCHINAL, M. R., CRYER, D., CLIFFORD, R. & HOWES, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11.
- CLARK, P. & STROUD, J. (2002). Working Together to Improve the Quality of Care and Education in Early Childhood Programs. *Early Child Development and Care*, 172, 55-63.
- DE LA ORDEN, A. (2009). Evaluación y calidad. Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- ECEA EURYDICE (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Brussels.
- FONTAINE, N. S., TORRE, L. D., GRAFWALLNER, R. & UNDERHILL, B. (2006). Increasing Quality in Early Care and Learning Environments. *Early Child Development and Care*, 176 (2), 157-169.
- FUENTES-BIGGI, J., FERNANDEZ, I. & ALVAREZ, E. (1992) *Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años*. Vitoria: Gobierno Vasco y Generalitat de Cataluña.
- GARCÍA, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 49-72.
- GRANELL, R. & FUENMAYOR, A. (2000). La calidad de la educación: una aproximación conceptual. *Revista de Educación*, 323, 29-42.
- HOWES, C. (1997). Children's Experiences in Center-based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult-child Ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- KONTOS, S. & WILCOX-HERZOG, A. (1997). Teachers' Interactions With Children: Why Are They so Important? *Young Children*, 52 (2), 4-12.
- LEE, J. & WALSH D. J. (2004). Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Program Evaluation Practices. *American Journal of Evaluation*, 25 (3), 351-373.
- LERA, M. J. (1996). Education Under Five in Spain: a Study of Preschool Classes in Seville. *European Journal of Psychology and Education*, 11 (2), 139-150.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación, «Plan of Organic Education Law». May 6, 2006. BOE 116.
- LUENGO, J. A. (Ed.). VVAA (2000). *Plan de evaluación de las escuelas de Educación Infantil de la comunidad de Madrid: procesos y materiales*. Dirección General de Centros Docentes: Madrid.

- MCCARDLE, P. & HOFF, E. (2006). *Childhood Bilingualism. Research on Infancy Through School Age*. Multilingual matters, Buffalo: New York.
- MITCHELL, A., COOPERSTEIN, E. & LARNER, M. (1992). *Child Care Choices*. New York: National Center for Children in Poverty.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- PEYTON, V., JACOBS, A., O'BRIEN, M. ROY, C. (2001). Reasons for Choosing Child Care: Associations with Family Factors, Quality, and Satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (2001), 191-208.
- PHILLIPS, D. (2000). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 475-496.
- RD 114/2004 por el que se establecen aspectos educativos básicos de educación preescolar. «Spanish Royal Decree which basic educational contents for prekindergarten are established». June 27, 2003. *BOE* 32.
- RIMM-KAUFFMAN, S. E., STORM, M. D., SAWYER, B. E., Pianta, R. C. & LAPARO, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: a Measure of Teachers' Priorities in Relation to Disciplinary Practices, Teaching Practices, and Beliefs about Children. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 141-165.
- RIVAS, S. (2004a). *Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas*. Pamplona: EUNSA.
- (2004b). Propuesta de indicadores para valorar la calidad de los programas de educación preescolar. *Estudios sobre Educación*, 6, 89-104.
- (2008). Evaluación de la calidad de un programa de educación temprana trilingüe para niños menores de tres años. XV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Oviedo (Spain), 23-25 April (Paper).
- RIVAS, S., SOBRINO, A. (2008, in press). Weaknesses and Strengths in Assessing Early Childhood Programmes: an Assessment of an Early Childhood Spanish Trilingual Programme in Two- to Three-year-old Children. *Early Child Development and Care*.
- RIVAS, S., SOBRINO, A. Y PERALTA, M. F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (232), 511-528.
- RUIZ DE MIGUEL, C. Y GARCÍA, M. (2004). Factores relacionados con la calidad en las aulas de Educación Infantil: propuesta de un modelo explicativo. *Bordón*, 56 (2), 317-328.
- SARANCHO, O. N., & SPODEK, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177, 71-91.

- SHONKOFF, J. P. & PHILLIPS, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: the Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy Press.
- SIERRA, J. (2008). Assessment of bilingual education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 21 (1), 39-47.
- WILCOX-HERZOG, A. (2003). Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education and Development*, 13, 81-106.
- ZABALZA, M.A. (2001). *Calidad en la educación infantil* (2ª ed). Narcea: Madrid.
- ZALBIDE, M. & CENOZ, J. (2008). Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges. *Language, Culture and Curriculum* 21 (1), 5-20.

Electronic resources

- BARNETT, W.S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications, *Preschool Policy Matters*, 2. NJ: NIEER. Retrieved June 2009, to: <http://nieer.org/resources/policybriefs/2.pdf>
- CLIFFORD, R. M. & GALLAGHER, J. J. (2001). *First in America Special Report: Designing a high quality pre-kindergarten program*, from NC Education Research Council. Retrieved November 2006, to: <http://erc.northcarolina.edu/docs/publications/prekprogram.pdf>
- COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES STUDY TEAM (1995). *Cost, Quality and Child Outcomes in Childcare Centers*, from University of Colorado at Denver (CO). Retrieved September 2008, to: <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/pages/cq.cfm>
- NAEYC. Early Childhood Programme Standard. Retrieved June 2009, to: <http://www.naeyc.org/academy/standards/>
- UNESCO (2005). *Education for all Global Monitoring Report 2005. The quality imperative*. Retrieved September 2008, to: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php_URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Contact: Sonia Rivas. University of Navarra. Department of Education. Library Building. 31080 Navarra, España. E-mail: srivas@unav.es

***E-learning* en la formación para el empleo: ¿qué opinan los usuarios?**

E-learning in vocational training: what do users think?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-025

Carlos Marcelo García

Universidad de Sevilla. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

En este artículo hemos analizado la satisfacción de personas desempleadas y ocupadas en relación con la calidad de las acciones formativas en las que han participado siguiendo la modalidad de e-learning. Para dar respuesta al objetivo planteado, hemos diseñado un *Inventario de evaluación de la formación a través de e-learning* que han respondido 2.315 participantes en acciones de formación a través de e-learning. El análisis de la fiabilidad del instrumento a través de la *prueba α de Cronbach* para un total de 32 ítems fue de 0,957. El análisis factorial identificó cinco factores correspondientes a diferentes dimensiones del inventario: tutoría, contenidos, coordinación, Nivel de exigencia y comunicación. Aplicamos el análisis de varianza para verificar diferencias entre las respuestas al inventario. En el caso del nivel de estudios de los alumnos, encontramos que existen diferencias significativas en la valoración que los alumnos hacen de los cursos en relación con las dimensiones organización, comunicación, tutorías, tareas y evaluación. Por otra parte, no existen diferencias significativas en función de la situación profesional de los alumnos, ya estén desempleados u ocupados. Analizamos cuáles son las variables que influyen en el nivel de satisfacción de los alumnos con respecto al curso de formación en el que han participado. Utilizamos la prueba de análisis de regresión lineal con el método de pasos sucesivos. Son las variables Contenidos, Tareas y Evaluación las que tienen relación lineal significativa suponiendo una probabilidad de error de tipo I del 0,05. Los resultados muestran con claridad la importancia y la necesidad de introducir criterios en la evaluación de la formación a través de internet. La evaluación de la formación a través de la satisfacción de los alumnos es una medida relevante

aunque insuficiente para poder comprender en su extensión toda la complejidad de proceso que supone una acción formativa.

Palabras clave: e-learning, formación profesional, evaluación de la calidad, satisfacción, análisis de regresión, formación online, evaluación de la formación, formación a lo largo de la vida, formación continua.

Abstract

In this article we analyze the satisfaction of unemployed and employed persons in relation to the quality of the e-learning courses in which they have participated. We have developed an *Inventory of the Assessment of Training through E-learning* to which 2315 participants in e-learning training have responded. The analysis of the reliability of the instrument through the Cronbach α test, for a total of 32 items, was 0.957. Factor analysis identified five factors relevant to different dimensions of the inventory: Tutoring, Content, Co-ordination, Level of Demand and Communication. We apply the analysis of variance to verify differences between the responses to the inventory. In the case of the participants' level of studies, significant differences exist in the appraisal that participants make of courses in relation to the organization, communication, tutoring, tasks and evaluation dimensions. On the other hand, there are no significant differences in terms of the professional situation of participants, whether unemployed or employed. We analyze which variables influence the pupils' level of satisfaction with regard to the e-learning course in which they have participated. We use linear regression analysis with the successive step method. It is the Content, Tasks and Evaluation variables that have a significant linear relationship involving a likelihood of error type I of 0.05. The results clearly show the importance of and the need for introducing criteria in the assessment of e-learning courses. The evaluation of training through student satisfaction is a relevant measure but insufficient to understand in all its extension the complexity of the process that is a formative action.

Key words: e-learning, vocational training, quality assessment, satisfaction, regression analysis, online education, evaluation of training, lifelong learning, ongoing education.

Planteamiento del problema

Con la publicación del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en España se han producido cambios muy significativos en la manera de organizar la formación dirigida a desem-

pleados y a las personas ocupadas. El decreto establece en su artículo 2 que «1. El subsistema de formación profesional para el empleo está integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento». Esta normativa ya no solo contempla las acciones formativas tradicionales y presenciales, sino que de forma clara establece la posibilidad del desarrollo de la formación mediante la modalidad denominada en el decreto de *teleformación*. Más concretamente se afirma que «la modalidad de impartición mediante teleformación se entenderá realizada cuando el proceso de aprendizaje de las acciones formativas se desarrolle a través de tecnologías de la información y comunicación telemáticas, posibilitando la interactividad de alumnos, tutores y recursos situados en distinto lugar».

A partir de este decreto, los dos subsistemas que han venido funcionando en nuestro país se han ido acercando. Tanto la denominada formación profesional ocupacional (dirigida principalmente a personas desempleadas) como la formación continua (ofertada para las personas empleadas) están confluyendo hacia lo que se ha denominado *formación para el empleo*. Esta nueva denominación viene a asumir la idea comúnmente aceptada de que la formación debe buscar mejorar la capacidad de empleabilidad de las personas. Así, la formación para el empleo se configura como una de las vertientes de la formación a lo largo de la vida. Esta ha ido adquiriendo una creciente importancia en nuestros días. Y para hacer realidad este objetivo están surgiendo diferentes modalidades formativas que pretenden acercar la formación a cualquier persona independientemente del lugar en donde viva, de sus condiciones laborales, personales o sociales. A este objetivo está contribuyendo la formación a través de Internet, que en este artículo denominaremos *e-learning*. Se han venido acuñando diferentes definiciones sobre el concepto de *e-learning*. Nosotros adoptamos la definición del Higher Education Funding Council for England que define e-learning como:

El uso de tecnologías para dar oportunidades de aprendizaje, promoviendo un aprendizaje flexible y a distancia; incluye también el uso de las tecnologías de información y comunicación como herramientas de comunicación y desarrollo, entre individuos y grupos, para apoyar a los estudiantes y mejorar la gestión de su aprendizaje (Andrews & Haythornthwaite, 2006, p. 2).

E-learning ha ido expandiéndose como modalidad de formación adaptada a las necesidades y posibilidades de las personas adultas, tanto ocupadas como desempleadas.

Y lo ha hecho porque ofrece la posibilidad de que las personas puedan aprender sin necesidad de abandonar su puesto de trabajo o bien de dedicar largas horas a sesiones de formación presenciales. Ha permitido que personas que viven en zonas alejadas de las capitales puedan formarse. Igualmente facilita que otras personas con movilidad limitada o bien con responsabilidades de atención a menores, mayores o bien a personas dependientes puedan también participar de un aprendizaje activo.

En Andalucía, desde 2004, el Servicio Andaluz de Empleo, dependiente de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía, viene financiando formación para el empleo a través de e-learning. Estas acciones formativas, organizadas en torno a lo que se ha denominado *Medidas de impulso a la sociedad del conocimiento*, han permitido que se desarrollen acciones formativas en la modalidad de *e-learning*. El trabajo que ahora presentamos describe los resultados de la evaluación de una parte de esas acciones formativas.

Partiendo de este contexto nos hemos planteado los siguientes problemas de investigación:

- ¿Cuál es el grado de satisfacción de personas desempleadas y ocupadas en relación con las acciones formativas en las que han participado siguiendo la modalidad de *e-learning* en Andalucía?
- ¿Existen diferencias significativas en la valoración de la calidad de las acciones de *e-learning* en las que han participado personas ocupadas y desempleadas en función de su sexo y nivel de estudios, situación laboral y año de realización?
- ¿Es posible establecer un modelo que explique las variables que influyen en la satisfacción de personas que participan en acciones de formación a través de *e-learning*?

Antecedentes y fundamentación teórica

La evaluación es un proceso necesario en toda acción formativa. Si no hubiera evaluación, las posibilidades de mejora de los procesos formativos serían escasas. La evaluación ayuda a conocer las fortalezas y debilidades de las acciones formativas desarrolladas y nos permite poner en marcha mecanismos de corrección y de aprovechamiento de las

buenas prácticas. Así, la evaluación la entendemos como un proceso de toma de datos que pretende ofrecer información valiosa acerca de la calidad de las acciones formativas con un propósito de mejora.

La evaluación de la calidad de las acciones de formación a través de *e-learning* es un proceso complejo. En primer lugar porque no hay un acuerdo consensuado en relación a qué entender por calidad. Al respecto, Ehlers y Pawlowski, editores del libro *Handbook on Quality and Standardisation in E-learning* afirman que «la calidad en *e-learning* o la calidad de la educación de forma más genérica es un concepto diverso. No es una categoría fija y absoluta, sino que depende de la situación en la que se utilice» (U.D. Ehlers & Pawlowski, 2006). De esta manera, se puede hablar de la calidad como algo excepcional, la calidad como perfección, como funcionalidad, como transformación.

Como plantean Dondi, Moretti y Nascimbeni (2006), no existe una definición sencilla de calidad en *e-learning* y cualquier definición que queramos considerar tiene el riesgo de limitar la visión de lo que la calidad significa en un contexto particular. Estos autores plantean que la calidad en *e-learning* debería englobar tres dimensiones: recursos de aprendizaje, procesos de aprendizaje y contexto de aprendizaje. En relación con los *recursos de aprendizaje*, incluyen al personal de apoyo, el profesorado, los materiales de aprendizaje, así como las infraestructuras de aprendizaje. La dimensión *procesos de aprendizaje* hace referencia a los procesos de diagnóstico de necesidades, reclutamiento, diseño de aprendizaje, desarrollo y evaluación tanto del curso como de los alumnos. Por último, incluyen la dimensión *contexto de aprendizaje* para referirse al contexto institucional, cultural, al ambiente de aprendizaje, los valores, así como a los aspectos financieros y legales.

Ehlers establece que la calidad es un constructo que puede analizarse a través de diferentes perspectivas y que uno de los problemas es acordar qué vamos a entender por calidad. La norma ISO la define como «las características de un producto, sistema o proceso para cumplir los requerimientos de los consumidores y de otras partes interesadas». Este autor define la calidad como «cumplimiento adecuado de los objetivos y necesidades de los clientes, que resulta de un proceso transparente, participativo y negociado dentro de la organización» (citado por U. Ehlers, 2004). De acuerdo a esta definición de calidad, Ehlers plantea que se puede diferenciar entre los siguientes atributos:

- Contexto y ámbito: si se trata de escuela, universidad, así como los procesos que aborda, ya sea diseño, desarrollo o realización.
- Objetivos: pueden ser reducir costo, consistencia de los procesos, satisfacción de los alumnos.

- Enfoque: si es de competencia, de organización de procesos, de productos y servicios.
- Perspectiva: desde qué perspectiva se diseña la calidad, ya sea desde el cliente, el alumno, el administrador.
- Metodología: qué métodos e instrumentos se utilizan.
- Métrica aplicada para evaluar el éxito: ratio de abandono, satisfacción de alumnos.

La calidad es un tema que preocupa a las instituciones tanto públicas como privadas que diseñan y desarrollan formación online. En el estudio que desarrollaron Ehlers, Goetz, Hildebrant y Pawlowski (2005) analizaron la opinión de 1.750 usuarios, empresas, diseñadores, docentes de *e-learning* en Europa. Concluyen que:

La calidad es ahora y también será en el futuro, de gran importancia en este ámbito de trabajo, independientemente del país o del grupo al que se pertenezca. Al mismo tiempo, hay insuficiente experiencia en la implantación de estrategias de calidad (Ehlers, U. et ál., 2005, p. 7).

En el estudio se comprueba que para la mayoría de las instituciones la calidad se entiende principalmente como obtener buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Desde este punto de vista, la evaluación debe aportar información, datos, extraídos de forma válida y fiable, que permita tanto a los protagonistas de la formación (entidades organizadoras, formadores, alumnos) como a las agencias promotoras y financiadoras de la formación, conocer aquellos aspectos vinculados con la calidad de la formación que se imparte.

Ya resulta clásico el modelo propuesto por Kirkpatrick (1999) para la evaluación de la calidad de las acciones formativas. Este autor diferencia cuatro niveles para la evaluación de la formación: la reacción o satisfacción, el aprendizaje, la aplicación al puesto de trabajo y los resultados de la empresa como consecuencia de la formación de sus empleados.

El primer nivel se dirige a conocer las reacciones de los participantes en una actividad de formación. Estas reacciones, o nivel de satisfacción, pueden referirse al *contenido* (relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud, complejidad), el *proceso* (las estrategias utilizadas, la competencia del formador, los materiales utilizados, las actividades realizadas, su organización, el uso del tiempo...) o el *contexto* (tamaño del grupo, condiciones físicas, luminosidad, sillas...).

El segundo nivel de la evaluación de la formación pretende conocer el aprendizaje que se ha producido en los participantes. La idea que se persigue es conocer si la participación en la actividad de formación ha permitido que los asistentes mejoren sus conocimientos, habilidades y en algunos casos actitudes o creencias. Resulta fundamental conocer este nivel de impacto porque seguramente no podrá darse una aplicación al lugar de trabajo si no se ha producido un adecuado e interiorizado aprendizaje de conocimientos y habilidades. Pero también hemos de tener en cuenta aquí el lento proceso de cambio de actitudes y creencias (Guskey & Sparks, 2002).

El tercer nivel de la evaluación de la formación se refiere a la utilización de los conocimientos y habilidades adquiridas por las personas que han participado en la formación. En este punto se ha planteado la utilidad del modelo CBAM de diferentes etapas de preocupaciones de profesores (toma de consciencia, información, personal, gestión, consecuencia, colaboración y reenfoque), así como el de los diferentes momentos de niveles de uso de la innovación (no uso, orientación, preparación, uso mecánico, uso rutinario, refinamiento, integración y renovación) (Mayor Ruiz, Sánchez Moreno y Marcelo García, 1995).

El cuarto y último nivel de análisis del efecto de la formación es el grado en el que la empresa o la organización mejora su productividad, la fidelización de sus clientes, aumenta las ventas, etc. como consecuencia de la inversión realizada en la formación de sus empleados.

Los cuatro niveles que planteó Kirkpatrick resultan ambiciosos pero necesarios. Sin embargo, como señalan Peak y Ehrlich (2006) en la mayoría de las evaluaciones que se realizan de los programas de formación se limitan a los niveles uno y dos. Aunque destacan la presión cada vez mayor de demostrar la eficacia y eficiencia de la inversión en formación, desvelan la existencia de otras fuerzas internas a las organizaciones que no favorecen una evaluación de la formación basada en el análisis y evaluación de la práctica laboral. En este sentido cabe destacar el trabajo realizado por Tejada et ál. (2008) en el que realizan una evaluación de impacto de un curso de formación tomando en consideración las opiniones tanto de los propios alumnos como de los directivos y compañeros.

Parece que es la satisfacción de los alumnos el indicador que ha sido utilizado con mayor frecuencia para evaluar la calidad de la formación online. Como ya hemos comentado antes, Kirkpatrick (1999) planteó que la evaluación de las acciones de formación, la satisfacción de los usuarios era el primer nivel de valoración. Insuficiente si no se combina con otra información derivada de los aprendizajes obtenidos del cambio en la práctica profesional.

Pero también es cierto que un enfoque de calidad centrado en el cliente sugeriría que los alumnos son los destinatarios últimos, los consumidores a los que hay que consultar. Wang (2003, p. 77) define la satisfacción de los alumnos como «una respuesta afectiva de intensidad variable que sigue a las actividades de *e-learning* asíncronas, y que está provocado por diferentes aspectos como el contenido, la *interface* de usuario, la comunidad de aprendizaje, la adaptación al usuario, y el aprendizaje».

La satisfacción de los alumnos en las actividades de *e-learning* puede considerarse tanto una variable dependiente (cuando se ve afectada por un grupo de factores) como una variable independiente cuando la satisfacción afecta a otras variables. Así, la satisfacción influye en la determinación de volver a seguir un curso de *e-learning*. Esto es así porque en un ambiente de *e-learning* existen diferentes factores que influyen en la satisfacción del usuario. Estos factores se pueden categorizar en seis dimensiones: alumnos, profesor, curso, tecnología, diseño y ambiente. (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008).

Por otra parte, en la satisfacción de los alumnos en acciones de *e-learning* influyen diferentes elementos que han sido identificados en distintas investigaciones. Para Arbaugh (2002) la utilidad percibida y la percepción de facilidad de uso, flexibilidad del *e-learning*, interacción con la clase, uso por parte de los alumnos y género. Para Piccoli, Ahmad e Ives (2001) la madurez, motivación, comodidad con la tecnología, actitudes hacia la tecnología, ansiedad hacia los ordenadores, creencias epistémicas, control sobre la tecnología, estilos de enseñanza, autoeficacia, disponibilidad, objetivismo, fiabilidad, disponibilidad. Por último, para Hong (2002) el sexo, edad, estilo de aprendizaje, habilidades informáticas, interacción con el tutor, interacción con los compañeros, actividades durante el curso, sesiones de discusión, tiempo dedicado al curso, configuran los elementos a tener en cuenta para determinar la satisfacción de los participantes en cursos de *e-learning*.

Diseño y metodología

Para dar respuesta a los problemas de investigación planteados, y basándonos en algunos de los estudios anteriormente referidos, adoptamos en esta investigación un diseño descriptivo tipo *survey* ya que nos basamos en un inventario denominado «Inventario de evaluación de la formación a través de *e-learning*» que fue remitido a la

totalidad de personas participantes en las acciones de formación que a continuación describimos. La muestra de este estudio la componen personas ocupadas y desempleadas participantes en acciones formativas en Andalucía, en tres años consecutivos: 2005, 2006 y 2007. El total de alumnos participantes en las tres convocatorias fue de 8.601. Del total de alumnos a los que les enviamos el inventario -que describimos más adelante-, respondieron 2.315, lo que representa el 27% que, para un nivel de confianza del 95,5%, supone un error de muestreo del 2,08%. Este error es relativamente bajo ya que generalmente se asume un error del 5%. Las respuestas se distribuyeron de la siguiente forma: 1.090 en 2005; 436 en 2006, y 789 en 2007.

Del total de 2315 sujetos que participaron en la investigación, un 46,9% eran varones y un 53,1% mujeres. En relación con el nivel de estudios de los sujetos, la mayoría (65%) corresponde a personas con titulación universitaria, bien de diplomado o de licenciado. Los porcentajes de personas con estudios primarios (1%) y secundarios (8%) son realmente bajas. Este dato puede deberse bien a condiciones de selección por parte de las entidades organizadoras de los cursos, o bien a falta de información o de dominio de competencias tecnológicas básicas por parte de personas con menor formación.

Por otra parte, los participantes en los cursos de *e-learning* se distribuyen entre desempleados (43,9%) y ocupados (55,7%). Además, los participantes en los cursos de *e-learning* se reparten a lo largo de la geografía andaluza. La provincia que incorpora mayor número de alumnos a los cursos es Sevilla, con un 29% seguida de Cádiz (14%) y Jaén (12%), siendo Huelva y Granada las provincias que aportan menor número de alumnos.

Cabe destacar que las entidades que organizan los cursos que hemos evaluado se distribuyen de manera diferente en relación con la procedencia del alumnado de dichos cursos. Así, encontramos que el 51% de los cursos impartidos han sido gestionados por entidades con sede social en Sevilla, siendo el 13% correspondiente a entidades de Málaga y un 12% a entidades de Córdoba. Con menor proporción aparecen entidades afincadas en Granada (8%), Almería (7%), Jaén (6%), Cádiz (2%) y Huelva (1%).

El número total de cursos evaluados fue de 201 distribuidos a lo largo de los tres años: 2005, 2006 y 2007. Estos cursos, desarrollados a través de la modalidad *e-learning* (aunque en algunos casos se contemplaran algunas sesiones presenciales) ofrecen contenidos relacionados con diferentes familias profesionales. Ha sido la familia profesional «Informática y comunicaciones» la que engloba un mayor número de cursos. Esta familia incluye dimensiones formativas y laborales muy diferenciadas, que van desde Iniciación a la red internet, a Instalación y administración de Linux, Oracle, Dreamweaver o Flash para programadores.

Otras familias profesionales que han recibido bastante atención en los cursos de *e-learning* son las de administración y gestión (Calidad en la empresa, Gestión fiscal, Gestión y control de almacén, etc.), formación de formadores (Formador ocupacional, Gestor de formación, Tutor de empresa, o Metodología práctica del *e-learning* en Moodle).

A fin de conocer la satisfacción de los participantes en relación con los cursos de *e-learning* en los que habían participado, diseñamos el *Inventario de evaluación de la formación a través de e-learning* (hemos añadido el inventario al final de este artículo). Para su diseño nos basamos en las investigaciones, publicaciones previas sobre *e-learning*, así como en nuestra propia experiencia. El inventario se organiza internamente en ocho dimensiones que son las que se presentan en la siguiente Tabla:

TABLA I. Dimensiones del inventario de evaluación de la formación a través de *e-learning*

Dimensiones	
Organización	Organización del general del curso, información a los alumnos, conocimiento del programa por los alumnos, publicidad y difusión del curso
Comunicación	Comunicaciones en el curso en foros, correo electrónico, chat y otros
Tutorías	Utilidad, accesibilidad de las tutorías, ayudas para la resolución de problemas, conocimientos del contenido por los tutores, diligencia de los tutores
Contenidos	Utilidad y calidad de los contenidos y su diseño
Tareas	Claridad de las tareas, orientaciones para su desarrollo, utilidad de las tareas
Evaluación	Valoración del esfuerzo y tiempo, conocimiento de los criterios de evaluación, calidad de evaluaciones
Coordinación presencial/online	Coordinación entre sesiones presenciales y online, claridad de orientaciones, utilidad y número de sesiones presenciales
Resultados	Cumplimiento de expectativas, nivel de adquisición de conocimientos y habilidades, utilidad de lo aprendido

Resultados

El inventario se remitió a los alumnos de los cursos vía correo electrónico en las ediciones 2005 y 2006, y mediante una herramienta de cuestionario online en la edición de 2007. Hemos procedido a realizar un análisis de la fiabilidad del instrumento a

través de la *prueba α de Cronbach* que para un total de 40 ítems es de 0,957, lo que nos confirma una alta fiabilidad del instrumento.

Junto al análisis de fiabilidad del inventario, hemos procedido a realizar un *análisis factorial* para verificar si las dimensiones que inicialmente hemos considerado de interés para estructurar el inventario aparecen como factores. Ofrecemos en la Tabla II la matriz rotada correspondiente al análisis factorial realizado en el que no hemos establecido a priori el número de factores. Para todos los análisis hemos utilizado el programa SPSS 14. Como presentamos a continuación, son cinco los factores que hemos identificado. El primer factor incluye ítems relacionados con la dimensión *tutoría*. Así, podemos ver que aparecen en este factor con altos niveles de saturación ítems relacionados con la capacidad y diligencia de los tutores, conocimiento del contenido por los tutores, posibilidad de comunicación con los tutores o utilidad de las tutorías.

Un segundo factor tiene que ver con los contenidos de los cursos. En este factor encontramos ítems que hacen referencia a la utilidad de los contenidos aprendidos en el curso, el nivel de adquisición de contenidos, la utilidad y claridad de presentación de los contenidos. El tercer factor incluye mayoritariamente ítems relacionados con la dimensión «Coordinación presencial/online» y llama la atención que en este factor se incluyan todos los ítems de esta dimensión, lo que viene a representar un buen ajuste de la misma en el inventario. El cuarto factor incluye ítems de varias dimensiones del inventario, pero destaca en ellos la idea del conocimiento por parte de los alumnos del trabajo a realizar, así como de la valoración y conocimiento del esfuerzo para la realización de las tareas. Por ello podríamos denominar a este factor como *Nivel de exigencia*.

TABLA II. Análisis factorial

	Componente				
El grado de conocimiento del programa del curso				,597	
El cumplimiento de las expectativas que tenías depositada en el curso	,629				
La planificación del curso ha sido realista en cuanto a tiempos de dedicación por parte del alumnado al curso				,641	
La comunicación del alumnado con los tutores/as y con otros alumnos de curso	,686				
La organización de los foros de discusión					,679
La planificación, organización y desarrollo de sesiones de chat					,741

	Componente				
La utilidad de las tutorías en el desarrollo del curso	,655				
La posibilidad de comunicación con el tutor a lo largo del curso para resolver algún problema que no puede ser resuelto a través de la plataforma	,684				
La ayuda para resolver los problemas técnicos que se han presentado a lo largo del curso	,639				
El conocimiento de los tutores sobre el contenido del curso	,707				
La capacidad y diligencia de los tutores para responder adecuadamente a las dudas que le plantea el alumnado	,767				
Utilidad de los contenidos del curso		,746			
Claridad con la que se han presentado los contenidos		,628			
Esfuerzo y tiempo dedicado para la realización de cada tarea				,646	
Número de sesiones presenciales			,687		
Coordinación entre las sesiones presenciales y las sesiones a través de Internet			,760		
Claridad en las orientaciones en las sesiones presenciales de lo que iba a aprender en las sesiones a través de Internet			,786		
La resolución de dudas en las sesiones presenciales que no se hubieran podido resolver a través de la plataforma			,750		
El nivel de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades		,746			
La utilidad de lo aprendido en el curso para estar más preparado a fin de encontrar un empleo		,797			

El quinto factor sí tiene relación con una de las dimensiones iniciales del inventario: la dimensión *comunicación*. Destacan en este factor ítems relacionados con la planificación y organización de chats, de foros de discusión, así como del acceso para el uso de la plataforma de *e-learning* en la que se ha desarrollado el curso.

Análisis de la satisfacción de participantes en cursos de e-learning

Una vez que hemos analizado la validez y fiabilidad del *Inventario de evaluación de acciones formativas a través de e-learning* vamos a ir presentando algunos de los resultados más significativos, empezando por el análisis de las medias. Como se puede observar en la Tabla III, las valoraciones en general de los ítems, agrupados en

sus diferentes dimensiones, vienen a mostrar que existe una alta satisfacción entre el alumnado en relación con la calidad de los cursos en los que ha participado. Ello es así porque la mayoría de las puntuaciones se sitúan más arriba de 3,5 puntos en una escala de 1 a 4. Podemos observar que se da un progresivo incremento entre las valoraciones en función de los diferentes años, lo que muestra que va existiendo una mejora en las valoraciones conforme se desarrollan nuevas ediciones.

En primer lugar, podemos destacar que las dimensiones que reciben una mejor valoración por parte del alumnado son las que se refieren a las tutorías y a los contenidos. Así, los alumnos consideran que la atención tutorial (diligencia, calidad, orientación), así como los contenidos (calidad, utilidad) son los aspectos más a valorar. Por el contrario, hay una percepción más baja en relación con los aspectos referidos a la evaluación: la falta de conocimientos de los criterios de evaluación, la insuficiente valoración del esfuerzo realizado son algunas de las razones que dan los alumnos para explicar la relativamente baja valoración en esta dimensión.

TABLA III. Puntuaciones medias de las dimensiones del Inventario de evaluación de la formación a través de e-learning

	2005	2006	2007	Total
Organización	3,65	4,01	4	3,83
Comunicación	3,55	3,89	3,97	3,75
Tutorías	3,84	4,15	4,19	4,01
Contenidos	3,86	4,2	4,19	4,03
Tareas	3,63	3,94	3,98	3,78
Evaluación	3,44	3,83	3,99	3,69
Presen/Online	3,67	3,76	3,93	3,74
Resultados	3,77	4,09	3,97	3,9

Análisis de diferencias en función de diferentes variables

Una vez que hemos descrito los valores medios que se han obtenido en las diferentes dimensiones, nos planteamos describir si se han encontrado diferencias entre las respuestas al *Inventario de evaluación de acciones formativas a través de e-learning* en función de diferentes criterios. Así, hemos aplicado el test ANOVA de un factor tomando en consideración los valores obtenidos en las diferentes dimensiones del

inventario, contrastándolos con las siguientes variables clasificatorias: año de edición de la acción de formación, sexo de los alumnos, nivel de estudios y situación laboral.

TABLA IV. Análisis de varianza

	ANOVA en función del AÑO: 2005, 2006, 2007				ANOVA en función del SEXO			
	SS	gl	F	Sig.	SS	gl	F	Sig.
Organización	73,469	2	93,695	,000	8,685	2	10,316	,000
Comunicación	88,357	2	80,678	,000	31,529	2	27,515	,000
Tutorías	64,890	2	65,046	,000	11,729	2	11,179	,000
Contenidos	63,366	2	64,349	,000	11,221	2	10,876	,000
Tareas	54,429	2	65,605	,000	11,774	2	13,485	,000
Evaluación	142,224	2	142,798	,000	27,964	2	25,511	,000
PresenOnline	10,577	2	10,631	,000	10,075	2	10,080	,000
Resultados	36,103	2	34,959	,000	3,791	2	3,568	,028
	ANOVA en función del nivel de ESTUDIOS de los alumnos				ANOVA en función de la SITUACIÓN LABORAL: desempleado, empleado			
	SS	gl	F	Sig.	SS	gl	F	Sig.
Organización	16,975	6	6,846	,000	,547	2	,617	,540
Comunicación	22,643	6	6,541	,000	,238	2	,194	,824
Tutorías	13,163	6	4,247	,000	,385	2	,327	,721
Contenidos	3,975	6	1,275	,265	,028	2	,023	,977
Tareas	8,788	6	3,362	,003	,028	2	,026	,974
Evaluación	47,541	6	14,765	,000	,101	2	,110	,896
PresenOnline	4,108	6	1,623	,151	,352	2	,404	,668
Resultados	1,487	6	,464	,836	,646	2	,554	,575

En la Tabla IV presentamos los resultados obtenidos para las cuatro variables analizadas. En primer lugar, en relación con las diferencias de medias en función del año de edición de los cursos de *e-learning*, los datos muestran que en todas las dimensiones las diferencias son significativas, dado que el nivel de significación es menor que 0,05 podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Lo mismo ocurre con el sexo, ya que encontramos que existen diferencias significativas en las respuestas al inventario en función del sexo del alumnado.

En el caso del nivel de estudios de los alumnos, los resultados son diferentes. En este caso encontramos que existen diferencias significativas en la valoración que los alumnos hacen de los cursos en relación con las dimensiones *organización, comunicación, tutorías, tareas y evaluación*. Sin embargo, no se dan diferencias significativas en las dimensiones *presencial/online, valoración de los contenidos o de los resultados de aprendizaje de los cursos*.

Por último, y como mostramos en la Tabla IV, no existen diferencias significativas en las respuestas al *Inventario de evaluación de acciones formativas a través de e-learning* en función de la situación profesional de los alumnos, ya estén desempleados u ocupados.

Análisis de regresión

Un siguiente análisis que hemos querido realizar ha tenido como objetivo analizar cuáles son las variables que influyen en el nivel de satisfacción de los alumnos con respecto al curso de formación en el que han participado. Nos interesa por tanto discriminar cuál es el peso que cada una de las variables o dimensiones estudiadas tiene en la determinación del grado de satisfacción de los alumnos, medido por la dimensión *resultados* (grado de satisfacción con los conocimientos y habilidades adquiridos, con el nivel de utilidad de lo aprendido y con el cumplimiento de sus expectativas). Para dar respuesta a este objetivo recurrimos al análisis de regresión lineal. El objetivo del análisis de regresión es encontrar un modelo que explique el comportamiento de una variable dependiente (en nuestro caso nivel de satisfacción de los alumnos con la formación recibida), como consecuencia de la influencia de un conjunto de variables independientes: *Organización, Comunicación, Tutorías, Contenidos, Tareas, Evaluación y PresenOnline*.

Utilizamos la prueba de análisis de regresión lineal con el método de pasos sucesivos. En cada nuevo paso se incluye una nueva variable y, además, se reconsidera el mantener las que ya se habían añadido previamente, o sacarlas de la ecuación. Esto es debido a que las variables predictoras pueden tener correlación entre sí, de modo que lo que una variable aporta, podría ya estar recogido por otra de las variables. Los resultados vienen a mostrar que son las variables *Contenidos, Tareas, Evaluación y Organización* las que vienen a explicar en un 77,5% la varianza de la variable

dependiente que hemos seleccionado en este estudio: la satisfacción de los participantes en cursos de *e-learning*.

TABLA V. Resultados del análisis de regresión. Resumen del modelo(e)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
1	,829(a)	,687	,684	,45049
2	,868(b)	,753	,749	,40168
3	,878(c)	,771	,765	,38869
4	,885(d)	,783	,775	,37989

a Variables predictoras: (Constante), *Contenidos*

b Variables predictoras: (Constante), *Contenidos, Tareas*

c Variables predictoras: (Constante), *Contenidos, Tareas, Evaluación*

d Variables predictoras: (Constante), *Contenidos, Tareas, Evaluación, Organización*

e Variable dependiente: *Resultados*

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,628	,209		3,008	,003
	Contenidos	,800	,049	,829	16,357	,000
2	(Constante)	-,031	,219		-,141	,888
	Contenidos	,512	,067	,530	7,659	,000
	Tareas	,462	,081	,394	5,697	,000
3	(Constante)	-,405	,245		-1,650	,101
	Contenidos	,448	,068	,463	6,575	,000
	Tareas	,373	,084	,318	4,453	,000
	Evaluación	,245	,081	,188	3,037	,003
4	(Constante)	-,647	,257		-2,512	,013
	Contenidos	,414	,068	,429	6,106	,000
	Tareas	,301	,087	,257	3,475	,001
	Evaluación	,215	,080	,165	2,694	,008
	Organización	,200	,078	,155	2,573	,011

a Variable dependiente: *Resultados*

De esta forma la expresión del modelo vendría dado por la siguiente expresión:

Resultados= -,647 + ,414 *Contenidos* + ,301 *Tareas* + ,215 *Evaluación* + ,2 *Organización*

De las variables anteriormente enunciadas, son las variables *Contenidos*, *Tareas* y *Evaluación* las que tienen relación lineal significativa suponiendo una probabilidad de error de tipo I del 0,05.

Discusión de los resultados

Los resultados que hemos presentado anteriormente nos ofrecen una panorámica bastante positiva en relación con la satisfacción de las personas, tanto trabajadores como desempleados en relación con el *e-learning* como modalidad de formación. Nos resulta especialmente llamativo que en tres años consecutivos en que se ha realizado la evaluación de acciones de formación, el nivel de satisfacción de los usuarios sea relativamente alto. Así, como comprobamos en la Tabla III, las puntuaciones medias de las diferentes dimensiones se sitúan por encima de 3,5 sobre un máximo de 5. ¿Es que las acciones de formación a través de *e-learning* son de tal calidad que los usuarios las reconocen como tales? Seguramente que algo de verdad haya en esta afirmación aunque no sea toda la verdad. Posiblemente el hecho de que el 65% de las personas que han realizado estos cursos tenga título universitario puede hacer que haya una cierta predisposición favorable a utilizar las tecnologías como recurso para el aprendizaje. En este sentido hemos encontrado que existen diferencias significativas en función de la titulación de los usuarios en algunas de las dimensiones del inventario: la valoración de la organización del curso, la comunicación, tutorías, tareas y evaluación. Sin embargo, curiosamente no existen diferencias significativas en función de los estudios realizados respecto de la percepción que tienen los usuarios de los resultados de aprendizaje obtenidos como consecuencia de su participación en los cursos de *e-learning*.

Sí hemos encontrado diferencias significativas en función de otras variables, por ejemplo el sexo. Encontramos que las mujeres valoran con puntuaciones más altas en todas y cada una de las dimensiones del inventario. Así, el valor medio de la totalidad de las valoraciones de las diferentes dimensiones en los tres años evaluados es de 3,71 para los hombres y de 3,81 para las mujeres. Por otra parte, también hemos encontrado diferencias significativas entre los diferentes años en que se ha aplicado la evaluación. Constatamos que hay una evolución positiva en las evaluaciones de los participantes conforme van avanzando el tiempo. Así, si en las ediciones de 2005 la

media total de satisfacción de los usuarios era de 3,67, en 2006 fue de 4,01 y en 2007 de 4,07. De esta forma podemos pensar que las evaluaciones realizadas han podido tener un efecto positivo en la mejora de la calidad de los cursos. Esto lo afirmamos porque los resultados de las evaluaciones realizadas por los participantes se devolvían a las entidades formativas que habían organizado los cursos de formación.

Un tercer problema de investigación que nos hemos planteado lo definimos como: *¿Es posible establecer un modelo que explique las variables que influyen en la satisfacción de personas que participan en acciones de formación a través de e-learning?* Esta pregunta es relevante porque como investigadores, evaluadores o simplemente como diseñadores o docentes necesitamos establecer una prioridad en relación con qué aspectos del *e-learning* requieren atención prioritaria a la hora de evaluar su calidad. Bien es cierto que en este punto nos estamos basando en las opiniones de los usuarios y por supuesto que estas opiniones deberían cotejarse con otras fuentes de información. Pero de todos modos es necesario escuchar lo que nos dicen las personas que han dedicado tiempo a aprender a través de internet. Para intentar dar respuesta a esta pregunta utilizamos el análisis de regresión tomando como variable dependiente *Resultados*. ¿Qué incluía la variable *resultados*? Esta variable hacía referencia tanto a la percepción por parte de los alumnos del grado de cumplimiento de sus propias expectativas como de la percepción de los resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo del curso.

Los resultados del análisis de regresión son bien interesantes porque nos establecen un gradiente de influencia de las diferentes variables independientes que hemos utilizado. Así, nos dice que en la percepción de los resultados de aprendizaje de los alumnos al finalizar un curso de *e-learning*, la variable que más influye es la valoración acerca de la calidad de los contenidos, seguido de la percepción sobre la calidad y utilidad de las tareas de aprendizaje y del rigor y reconocimiento del trabajo realizado en las evaluaciones a que son sometidos. Estos resultados nos llaman la atención sobre la necesidad de centrar el *e-learning* más en el «learning» que en el «e» (electrónico). De nuevo nos ponen de manifiesto que las personas que realizan actividades de formación a través de *e-learning* desean aprender y para ello demandan que los contenidos sean de calidad, pero no solo eso. También demandan que el esfuerzo que realizan para el cumplimiento de las tareas sea relevante, es decir, les ayude a mejorar sus competencias, y por otro que este esfuerzo sea evaluado con rigor y claridad de criterios.

A este respecto nos ha llamado mucho la atención el hecho de que la variable *Tutorías* no haya incluido en ninguna de las ecuaciones de regresión que hemos obtenido a través de la técnica de pasos sucesivos. ¿Es que los alumnos no valoran las

tutorías como necesarias para su aprendizaje? ¿En qué medida los diferentes estilos de aprendizaje pueden hacer necesarias o no las tutorías para personas adultas con escaso tiempo para su propia formación? De nuevo los resultados nos pueden dirigir un modelo de aprendiz adulto mucho más preocupado por los contenidos y las tareas de aprendizaje que por establecer interacciones con compañeros o bien con los tutores.

Conclusiones

Los resultados que hemos presentado en este estudio nos muestran con claridad la importancia y la necesidad de introducir criterios en la evaluación de la formación a través de internet. Esta formación se está ofertando de manera creciente tanto por entidades públicas como privadas y tenemos que conocer más acerca de cuáles son los elementos que determinan una implementación exitosa.

Estamos convencidos de que la evaluación de la formación a través de la satisfacción de los alumnos es una medida necesaria pero no suficiente para poder comprender en su extensión toda la complejidad de proceso que supone una acción formativa. Pero aunque la evaluación de la formación tomando como criterio el grado de satisfacción de los alumnos sea insuficiente, sí es un valor relevante para conocer cuáles son las variables que más influyen en la percepción de calidad por parte de los destinatarios.

En este sentido nos parece necesario complementar los datos cuantitativos extraídos a partir de la opinión de los usuarios con datos cualitativos procedentes del análisis del diseño y desarrollo interno de las acciones de formación. En nuestro descargo hemos de afirmar que junto con la evaluación de satisfacción, hacemos una evaluación tanto del diseño como del desarrollo de todas las acciones formativas a las que nos hemos venido refiriendo en este artículo para así poder ofrecer un informe de resultados basado tanto en la opinión de los usuarios como en la valoración externa. Esto es algo que hemos omitido en este artículo por razones de espacio.

Referencias bibliográficas

- ANDREWS, R., & HAYTHORNTHWAITE, C. (2006). Introduction to E-learning Research. En R. ANDREWS & C. HAYTHORNTHWAITE (Eds.). *The Sage Handbook of E-learning Research* (pp. 1-52). Los Angeles: Sage Publications.
- ARBAUGH, J. B. (2002). Managing the Online Classroom: a Study of Technological and Behavioral Characteristics of Web-based MBA Courses. *Journal of High Technology Management Research*, 13, 203-223.
- DONDI, C., MORETTI, M., & NASCIMBENI, F. (2006). Quality of E-learning: Negotiating a Strategy, Implementing a Policy. En U.-D. EHLERS & J. PAWLOWSKI (Eds.). *Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning* (pp. 31-50). Berlin: Springer.
- EHLERS, U.D., & PAWLOWSKI, J. (2006). Quality in European E-learning: an Introduction. En U.D. EHLERS & J. PAWLOWSKI (Eds.). *Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning* (pp. 1-13). Berlin: Springer.
- EHLERS, U. (2004). Quality in E-learning: the Learners' Perspective. *European Journal of Vocational Training*, Thessaliniiki, Greece: CEDEFOP.
- EHLERS, U., GOETZ, L., HILDEBRANDT, B., & PAWLOWSKI, J. (2005). *Quality in E-learning. Use and Dissemination of Quality Approaches in European E-learning*. Esen, Germany: CEDEFOP.
- GUSKEY, T. R., & SPARKS, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association, ERIC ED 464112*.
- HONG, K. S. (2002). Relationships Between Students' and Instructional Variables with Satisfaction and Learning from a Web-based course. *Internet and Higher Education*, 5, 267-281.
- KIRKPATRICK, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.
- MAYOR RUIZ, C., SÁNCHEZ MORENO, M., Y MARCELO GARCÍA, C. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: el inventario de preocupaciones de profesores. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 13, 153-180.
- PEAK, D., & BERGER EHRLICH, D. (2006). Evaluation and eLearning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (1), 124-131.
- PICCOLI, G., AHMAD, R., & IVES, B. (2001). Web-based Virtual Learning Environment: a Research Framework for a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic IT Skill Training. *MIS Quarterly*, 25 (4), 401-426.

- SUN, P. C., TSAI, R., FINGER, G., CHEN, Y., & YEH, D. (2008). What Drives a Successful E-learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computer and Education*, 50, 1183-1202.
- TEJADA, J., FERRÁNDEZ, E., JURADO, P., O., M., NAVÍO, A., & RUIZ, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón*, 60 (1), 163-186.
- WANG, Y. S. (2003). Assessment of Learning Satisfaction with Asynchronous Electronic Learning Systems. *Information and Management*, 41, 75-86.

Dirección de contacto: Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Avda. Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla, España. E-mail: marcelo@us.es

Anexo I

Inventario de Evaluación de la Formación a través de E-learning

Edad:

Nombre del curso:

Nombre de la entidad:

¿Cuál es su experiencia en la realización de cursos de *e-learning*?

<input type="checkbox"/>	Es el primero que realizo
<input type="checkbox"/>	Ya he participado antes en más de un curso
<input type="checkbox"/>	He participado en más de cinco cursos de <i>e-learning</i>

¿Por qué ha elegido un curso en la modalidad de *e-learning*?

<input type="checkbox"/>	Porque me gusta formarme a través de Internet
<input type="checkbox"/>	Porque no tengo tiempo para asistir a sesiones presenciales
<input type="checkbox"/>	Porque en el lugar donde vivo no se oferta este tipo de formación de forma presencial
<input type="checkbox"/>	Porque es la única oferta de formación que he encontrado
<input type="checkbox"/>	Otro. Por favor indicar:

A continuación encontrará una relación de ítems que pretenden recoger su valoración en relación con el curso de *e-learning* en el que ha participado como alumno. Le pedimos que responda marcando con una X en la casilla que considere responde a su opinión del curso. Al final una pregunta abierta en la que puede añadir las observaciones que considere oportunas.

	Muy buena	Buena	Normal	Baja	Muy Baja
Información General					
La publicidad, difusión del curso, la facilidad de obtener información sobre él					
El grado de conocimiento de los requisitos tecnológicos necesarios para realizar el curso					
El grado de conocimiento del programa del curso, así como la fecha de inicio y finalización de éste y de cada uno de los módulos y/o unidades que lo componen					
El cumplimiento de las expectativas que tenía depositada en el curso					
La planificación del curso ha sido realista en cuanto a tiempos de dedicación					
La organización general del curso					

El grado de conocimiento de los objetivos de aprendizaje del curso al inicio de este					
La facilidad de acceso y utilización de la plataforma					
La comunicación del alumno con el tutor y con otros alumnos					
La organización de los foros de discusión					
La planificación y organización de sesiones de chat					
La utilidad del correo electrónico para la resolución de problemas					
La funcionalidad técnica del curso					
La funcionalidad técnica de la plataforma					

Tutoría	Muy Buena	Buena	Normal	Baja	Muy Baja
Utilidad de las tutorías en el desarrollo del curso					
La posibilidad de comunicación con el tutor a lo largo del curso para resolver algún problema que no puede resolver a través de la plataforma					
La ayuda para resolver los problemas técnicos que se han presentado a lo largo del curso					
El conocimiento de los tutores sobre el contenido del curso					
La capacidad y diligencia de los tutores para responder adecuadamente a las dudas que le plantea el alumno					
El seguimiento de los tutores en las tareas que desarrollabas en el curso					
La valoración por parte de los tutores de las tareas realizadas en el curso					
Contenidos y tareas del curso	Muy Buena	Buena	Normal	Baja	Muy Baja
La utilidad de los contenidos del curso					
La claridad con la que se presentan los contenidos en el curso					
La calidad del diseño de los contenidos del curso					
La claridad de las tareas que tienes que realizar a lo largo del curso					
La orientación de los tutores en el desarrollo de las tareas					
El tiempo dedicado a la realización de las tareas					
La utilidad de las tareas grupales (en el caso en que se haya realizado) para facilitar el aprendizaje					
La utilidad de las tareas individuales para facilitar el aprendizaje					

Evaluación	Muy Buena	Buena	Normal	Baja	Muy Baja
Grado de conocimiento del sistema de evaluación utilizado en el curso					
Conocimiento de los criterios de evaluación antes de realizar las pruebas de evaluación					
Valoración del esfuerzo y el tiempo dedicado por el alumno para la realización de cada tarea					
Calidad de las valoraciones que el tutor hace de los trabajos realizados a lo largo del curso					
Combinación presencial-online	Muy Buena	Buena	Normal	Baja	Muy Baja
La coordinación entre sesiones presenciales y las sesiones a través de Internet a lo largo del curso					
Claridad de las orientaciones en las sesiones presenciales de lo que se va a aprender en las sesiones a través de Internet					
La resolución en las sesiones presenciales de dudas que no han podido resolverse a través de la plataforma					
La utilidad de las sesiones presenciales para el alumno					
El número de sesiones presenciales					
Aprendizaje: utilidad y valoración de lo aprendido	Muy Buena	Buena	Normal	Baja	Muy Baja
El nivel de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades gracias a este curso ha sido					
La utilidad de lo aprendido en el curso para estar más preparado a fin de encontrar un empleo					
Observaciones (comenta cualquier aspecto no se haya recogido en las anteriores preguntas):					

A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa

In search of differentiating features to enhance the performance and expectations of students at risk of educational exclusion¹

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-026

José María Fernández Batanero

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

El artículo presenta parte de los resultados obtenidos en una investigación cuyo propósito se centró en la identificación de prácticas educativas, variables o elementos diferenciadores que aumentan, de manera considerable, los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. El centro de atención se fijó en aquellos programas o medidas de atención a la diversidad de un instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Sevilla. El proceso metodológico desarrollado fue dual y complementario, compuesto así por dos fases de investigación, una cuantitativa y otra cualitativa. En la fase cuantitativa se realizó un estudio fundamentalmente descriptivo a través de cuestionarios dirigidos al equipo directivo, profesorado y alumnado. En la fase cualitativa, la metodología de investigación que aplicamos es el estudio de casos, utilizando tres técnicas de recogida

⁽¹⁾ Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia por la Financiación del Proyecto de Investigación en el marco del Plan Nacional I+D+I «Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía». Referencia SEJ2006-14992-C06-04.

de información: entrevistas en profundidad al profesorado, observación directa en situaciones naturales en el aula y análisis documental. Los resultados muestran que aunque la problemática que se presenta en el alumnado en riesgo de exclusión educativa está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, el centro escolar y su funcionamiento, desarrolla un papel muy importante, ya que puede exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo. Entre las conclusiones se destaca cómo las prácticas educativas basadas en la inclusión educativa contribuyen a aumentar los resultados y las expectativas con este alumnado, y cómo las «buenas prácticas» van asociadas al compromiso personal del profesorado, más que con el profesional. Terminamos el trabajo dirigiendo las implicaciones hacia dos direcciones, la primera destinada a promover un mayor desarrollo legislativo de las Administraciones para contemplar y favorecer propuestas inclusivas, al mismo tiempo que un mayor grado de autonomía en los centros educativos. La segunda encaminada a favorecer y promover el desarrollo de respuestas integrales en el marco de la comunidad.

Palabras clave: fracaso escolar, absentismo, riesgo de exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, prácticas educativas.

Abstract

This paper puts forward some of the results obtained in a research aimed at identifying educational practices and differentiating variables or elements which significantly enhance the results and expectations of students at risk of educational exclusion. The centre of attention focuses on the programmes or measures that cater for diversity in a Secondary Education school in Seville. The methodological process developed was dual and complementary, being composed of two research phases: one quantitative and the other qualitative. In the quantitative phase, an essentially descriptive study was completed through questionnaires intended for the center's management team, teachers and pupils. In the qualitative phase, case study is the research methodology applied, using three different techniques for information collection: in-depth interviews with teachers, direct observation in natural situations in the classroom and documentary analysis. The results show that although the problems present in students at risk of educational exclusion are linked to multiple personal, societal and family factors, the school and the way it functions play a very important role, since they can aggravate academic and involvement-related problems of the young people at risk. Among the paper's conclusions, we emphasize how educational practices based on educational inclusion help to improve results and expectations with these pupils and how «good practices» are associated with the personal rather than professional commitment of teachers. We finish the paper by focusing the implications in two directions: the first, aimed at promoting major legislative development in the Administration in order to provide schools with and promote inclusive

proposals, in addition to a higher degree of autonomy in educational centers. The second is aimed at fostering and promoting the development of comprehensive responses within the framework of the community.

Key words: school drop-out, truancy, risk of educational exclusion, school difficulties, vulnerability, educational practices.

Introducción y propósito de la investigación

Esta investigación se contextualiza dentro de un proyecto más amplio denominado *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*¹ que se lleva actualmente en distintos centros de educación secundaria de dicha Comunidad Autónoma.

Nuestro estudio presenta como propósito profundizar en la identificación de elementos diferenciadores que aumenten, de manera considerable, los resultados y las expectativas del alumnado que se encuentran en riesgo de exclusión educativa. Asimismo, se ha prestado especial atención a aquellos programas y actuaciones que se llevan a cabo a fin de contrarrestar, en la medida de lo posible, el llamado fracaso escolar.

En este sentido, según el último informe de la OCDE *Panorama de la Educación 2008* el sistema educativo español ofrece tasas de fracaso escolar más elevado que la media europea y uno de los más altos de nuestro entorno. A pesar de que, desde mediados de los años noventa, se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias de atención a la población escolar de mayor riesgo de exclusión, el problema persiste.

Aunque el problema no es nuevo, adquiere especial relevancia en la actual sociedad, donde las repercusiones sociales son múltiples: representa una dificultad para la adquisición de conocimientos básicos y supone la exclusión de la formación postobligatoria. La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora en un contexto en el que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, estos jóvenes se incorporan al mercado de trabajo sin una mínima credencial, una señal negativa que coloca a este colectivo en una situación de vulnerabilidad laboral

y social. Quedan condenados, de ese modo, a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica. Así pues, estamos ante un problema con una clara vertiente educativa ligada al fracaso escolar y al abandono prematuro del sistema, pero también social, ya que merma las posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, así como una mayor probabilidad de marginación, paro, delincuencia, etc. (Defensor del Pueblo Andaluz, 1998; Mogulescu, 2002; Blaya, 2003; Delgado D'Antonio y Álvarez Alcaraz, 2004, García Gracia, 2005).

La desmotivación escolar se ha convertido, en los últimos años, en un buen número de países europeos, incluida España, en una de las principales preocupaciones de políticos y educadores, de ahí que nuestro estudio se dirija al alumnado de secundaria que podríamos decir se encuentra en *riesgo* de esa posible exclusión educativa. La palabra *riesgo* se utiliza para denominar un concepto estadístico que surgió en el campo de la epidemiología. Los riesgos son «cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorar dicha condición o mantenerla» (Kirby i Fraser, 1997, citado por Green, 2002, p. 32). Según lo definen autores como Scott y Carran (1989), Kochanek, Kabacoff y Lipsitt, (1990) y Pianta (1990), no describe un resultado en sí, sino una *probabilidad* o un *potencial* de que un resultado no deseado se produzca. Esta probabilidad viene dada por la presencia de diversos factores referidos no únicamente a características individuales, sino también a características sociales y a factores derivados de la interacción constante entre la persona y su entorno. Por lo tanto, podemos decir que el concepto de *riesgo de exclusión social* no se refiere a un resultado –la exclusión social– sino a una *probabilidad de que la situación de exclusión social se produzca*. El *riesgo de exclusión social* es función de la existencia de las personas en una comunidad por lo que los diferentes factores que determinan el riesgo de exclusión social no se refieren únicamente a características individuales sino también a aspectos sociales.

El concepto de alumnado en riesgo, ha sido objeto de un amplio reconocimiento y discusiones teóricas en la literatura especializada (véase entre otros los trabajos de Hixzon y Tinzmann, 1990; Klasen 1999; Brynner, 2000; Deschens, Tyack y Cuban, 2001; Martínez, 2002; Vélaz de Medrano, 2002; Martínez y otros, 2004; González González, 2006) y alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y especialmente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular. Este concepto pone el énfasis en ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al llamado fracaso escolar.

En esta línea, la investigación y la literatura sobre fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo, así como también entornos

sociales y escolares de riesgo, es prolífica y corresponde a entornos diferentes, tanto a escala nacional como internacional (Hixzon y Tinzman, 1990; Fullana, 1998; Perrenoud, 2002; Vélaz de Medrano, 2005; Maruhenda y otros, 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Vaquero García, 2005; Escudero, 2007; Pérez Rubio, 2007; Benito Martín, 2007; Echeita, 2008). En la última década, el fracaso escolar ha sido objeto de diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE, adoptando la «perspectiva de la exclusión educativa» (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000; Evans et alii, 2000; Escudero, 2005).

Los enfoques teóricos y la investigación sobre el absentismo y abandono escolar se han caracterizado por su focalización casi exclusiva en el individuo, sin apenas considerar otros referentes sociales, políticos y organizativos. Ahora bien, si miramos a la escuela, sus políticas y prácticas puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y una vía para pensar en cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que por no servir a todo el alumnado, sino quizá sólo a los académicamente más aventajados, puedan estar contribuyendo al abandono por parte de algunos de ellos (Railsback, 2004; Robledo et al., 2004). Desde esta perspectiva se plantea que si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socio-económicas y características del alumnado que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para «todos» los estudiantes –no sólo para los que responden a un modelo ideal–. Y ello, dependerá de la capacidad que pueda desarrollar el centro escolar y sus miembros para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado que recibe (González González, 2006).

Encuadre metodológico

La investigación que subyace a los planteamientos de este artículo surge con el propósito amplio de sumergirnos durante dos cursos escolares en un Instituto de Educación Secundaria para profundizar en la identificación de aquellas prácticas educativas, variables, factores o elementos diferenciadores que aumentan, de manera considerable, los resultados y las expectativas del alumnado en riesgo de exclusión educativa y que se encuentran o se desarrollan en el centro educativo. El proceso metodológico se ha compuesto de dos fases de investigación, una cuantitativa y otra cualitativa. En la primera se realizó un estudio fundamentalmente descriptivo a través de cuestionarios dirigidos al profesorado y alumnado de los distintos programas y medidas de atención a

la diversidad que se desarrollan en el centro educativo objeto del estudio. El cuestionario dirigido al profesorado constaba de seis dimensiones donde se recogía información a cerca del propio docente; de los estudiantes que asisten al programa o medida; de la formación diseñada y ofrecida; de la inclusión del programa en la vida del centro; de los apoyos, recursos y formación del profesorado; y por último, una valoración general del programa con respecto a los alumnos que presentan dificultades escolares. En relación con el cuestionario dirigido al alumnado, sus dimensiones eran las siguientes: datos de identificación; temas y tareas; contenidos; metodología y referente al profesorado.

En la fase cualitativa, la metodología de investigación que aplicamos es el estudio de casos, el cual y siguiendo a Stake (1999) nos proporciona una visión más global y detallada, a la vez que nos provee de herramientas que nos permiten examinar en profundidad los aspectos fundamentales del fenómeno. Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos de carácter cualitativo han sido tres: entrevistas en profundidad al profesorado, observación directa en situaciones naturales en el aula y análisis documental (documentos relativos al currículo y organización de las medidas: contenidos, aprendizajes, orientaciones metodológicas, materiales, tiempos y espacios, criterios de evaluación y organización de las medidas extraordinarias de atención; así, como el análisis de la evaluación y resultados de los estudiantes en el primero y segundo año del estudio, es decir, final de los cursos 2005-06 y 2006-07).

Los documentos institucionales fueron considerados muy valiosos porque es en ellos donde aparecen explícitas buena parte de las decisiones sobre la mejora e innovación de las prácticas educativas; además, se supone que el contenido de estos documentos debe constituir –normalmente– un referente fundamental en la toma de decisiones en los centros educativos.

Para el análisis de los datos procedentes de las observaciones se categorizaron todas las notas de campo que aludían a las siguientes dimensiones: estructura social del aula (tipo de comunicación; interacciones y secuencias participativas; normas de clase; valores establecidos y ambiente de clase), estructura organizativa (tipo de agrupamiento; disposición del alumnado; formas de trabajo; distribución de espacios, distribución del tiempo y accesibilidad a materiales) y, por último, estructura académica (contenidos; tareas; ayudas y recursos; participación y evaluación). Una vez recogidos todos los fragmentos de textos procedimos a un segundo análisis tratando de captar aquellos elementos diferenciadores que contribuyen al éxito de los alumnos y que hacen singular al centro en cuestión.

Las entrevistas en profundidad al profesorado giraban en torno a las siguientes dimensiones: datos de identificación, planificación, aspectos curriculares, aspectos organizativos, clima relacional y resultados.

Para el contraste de información, agrupamiento y frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de textos optamos por el programa NUD-IST-5 (*Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing*), que nos permitió contrastar información de tipo cualitativo, agrupar y sacar frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de textos, así como establecer, validar y contrastar hipótesis.

Con respecto a las características y organización del centro decir que se trata de un centro público de Educación Secundaria de Sevilla capital. Dos fueron los criterios que nos llevaron a su selección: por un lado, el estar catalogado por la Administración Educativa de la Comunidad de Andalucía como CAEP (Centro de Actuación Educativa Preferente), y por otro, el hecho de haber reducido el «fracaso escolar» del alumnado a la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria en un 27% en los últimos cuatro años.

El centro educativo se encuentra situado en una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de la ciudad, con un nivel socioeconómico y académico muy bajo, donde el paro y otras situaciones de conflicto social (drogodependencia, embarazos no deseados, infravivienda, delincuencia juvenil, absentismo escolar, desigualdad de oportunidades...) son muy intensas. Todo ello, actúa de abono a todas las variables vinculadas al fracaso escolar: grandes retrasos académicos acumulados, baja autoestima escolar, falta de expectativas desde los primeros niveles de la escolaridad, absentismo, pasividad en la convivencia y, finalmente, fracaso académico.

En el IES cursan sus estudios 573 alumnos de los cuales el 18% son de origen extranjero, procedentes de Marruecos, Sahara, Rumania, China, Bolivia y Colombia. Los programas y medidas de atención a la diversidad que se desarrollan y que son objeto de nuestro estudio, han sido los siguientes: programa de *Acompañamiento Escolar* que se desarrolla en 1º, 2º y 3º de ESO, con 6 grupos de 10 alumnos cada uno; programas de *Educación Compensatoria* (1º, 2º, 3º y 4º de ESO) con 12 grupos y 317 alumnos, y el programa de *Desarrollo Curricular* (4º de ESO) con un grupo y 15 alumnos.

Resultados

Del análisis de los propios documentos del centro (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Programación General Anual, etc.) destacamos, por su carácter innovador, el Plan de Compensación Educativa que constituye el eje vertebrador de toda la actuación educativa y que se construye sobre cinco pilares básicos:

- *La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos.* Todos los grupos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. Se busca la interactividad como estrategia de aprendizaje fundamental, por lo que se apuesta decididamente por el trabajo cooperativo.
- *La incorporación del mayor número posible de recursos al aula.* Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. Se incorpora la doble docencia, así como personal voluntario. Todo el apoyo educativo (profesora de pedagogía terapéutica y monitores) se realiza dentro del contexto del aula. En definitiva, todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación.
- *Currículo adaptado y diversificado,* así como el uso de nuevas metodologías que exigen del profesorado un cambio de papel, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza aprendizaje. El objetivo que se pretende es la mejora de metodologías mediante métodos interactivos (estudio de casos, trabajos de investigación...).
- *Los materiales* se elaboran y adaptan a las diferentes materias y niveles. Los Departamentos de Lengua, Inglés, Sociales y Matemáticas elaboran sus propios recursos o adaptan otros existentes en la mayoría de los grupos.
- *Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia,* basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias, donde las medidas sancionadoras constituyen el último recurso. Se construye un espacio donde las situaciones conflictivas o problemáticas, en relación con la convivencia, se trabajan en grupos de trabajo conjuntos (familiares, profesorado y alumnado). Prueba de ello, son los grupos de trabajo sobre *Bullynf*, problemas de adolescencia y el de participación.
- *La formación del profesorado.* El centro entiende la formación como desarrollo profesional y en la medida en que es autoformación, refuerza la autonomía del profesor o profesora y su visión crítica, por una parte, y por otra, estimula una mayor participación del profesorado en el conjunto de situaciones, problemas, casos humanos... que configuran la realidad docente en la que está inmerso. En ellas destacan las desarrolladas por el grupo de trabajo «Reordenar el desorden» y las «Tertulias dialógicas». La formación se realiza de forma conjunta a través de grupos de trabajo de familiares, alumnado y profesorado.

En definitiva, podemos afirmar que, a través de la lectura y análisis de los diferentes documentos institucionales del centro, se observa un gran interés por dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar el éxito de todos ellos.

En el análisis general de toda la información obtenida en nuestra investigación, hemos constatado que existen una serie de elementos, factores o variables diferenciadas que, cuando menos, no se encuentran frecuentemente en otros centros educativos, lo que nos hace pensar que puedan guardar relación con el éxito alcanzado en lo referente al alumnado en riesgo de exclusión educativa.

En cuanto a las *características actitudinales de estos jóvenes más vinculadas a los aprendizajes* observamos lo siguiente:

- La gran mayoría de ellos tienen un *concepto no muy positivo de sí mismos*. No todos se consideraban malos estudiantes aunque sí eran capaces de hallar aspectos positivos de sí mismos como la imaginación, la memoria y la capacidad para emprender tareas.
- Aunque presentan algún tipo de rechazo hacia el aprendizaje, manifiestan por lo general, una *actitud positiva hacia el centro educativo*. El 56% de los estudiantes son conscientes que los estudios constituyen una vía que les facilita, en el futuro, el acceso a un puesto de trabajo y, como consecuencia, y desde su punto de vista, el acceso a una situación social estable y normalizada.
- Se muestran *motivados hacia el estudio* aunque no lo estaban para realizar todos los tipos de tareas que se les exigían. A pesar de que el nivel de motivación no era el mismo en todos ellos, cada uno se había propuesto un objetivo a medio o largo plazo que les motivaba y les predisponía a aceptar y aprovechar lo que el sistema educativo formal les estaba ofreciendo. Esta meta era diferente en cada joven. Los objetivos variaban desde los más pragmático como conseguir un título con el que acceder a un puesto de trabajo (53%), hasta los que consideran que los estudios tienen sentido en sí mismos, como medio para acceder –si las condiciones lo favorecían– a otros niveles superiores del sistema educativo (7%).

En lo referente al *entorno de aprendizaje* debemos señalar que:

- Tanto el profesorado como los educadores y personal voluntario, que participen en los programas de atención a la diversidad, tenían un buen concepto de estos jóvenes. También sus *expectativas hacia ellos eran positivas* aunque

todos tenían presente los condicionantes que los chicos y las chicas no podían controlar como es el hecho de vivir en un entorno desfavorecido social y económicamente.

- Además, la mayoría de los jóvenes (73,25%) conocían cuál era el concepto que de ellos tenían los adultos. Sabían qué pensaban sus profesores/as y sus educadores/as y sabían que la imagen que los adultos se habían forjado de ellos, por lo general, era más positiva que negativa.
- Casi todo el alumnado (76%) tenía una *percepción positiva del ambiente de aprendizaje*. Reconocían que había profesores y profesoras que les gustaban y otros que no, y sabían explicar las cualidades de sus profesores y profesoras preferidos. Valoraban la actitud del profesorado ante el aprendizaje del alumnado, el esfuerzo que dedican a ayudar a los alumnos y alumnas a aprender, y también que conocieran individualmente a los estudiantes que están a su cargo.
- Del análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios dirigidos a este alumnado se desprende que la gran mayoría de ellos (80%) consideran que el profesorado del programa les ayudan cuando tienen dificultades para entender algo, resolver un problema, hacer una actividad o un ejercicio. De esta forma, es una opinión generalizada que si en otras clases hubiesen tenido esa atención que ahora se ofrece, seguro que las cosas serían diferentes.
- El 71,2% del alumnado manifiestan que las tareas y deberes, que hacen en clase, son fundamentalmente para razonar, pensar y resolver problemas, frente a un 7% que sostiene que lo que se hace en clase es escuchar y aprender de memoria los temas. Ahora bien, existe una opinión generalizada que lo que se ofrece en los programas o clase de refuerzo tiene como objetivo aprobar el curso, y lo que brinda el instituto es para los que quieren seguir estudiando e ir a la Universidad.

En relación con *las estrategias docentes*:

- Dirección eficaz. Tal como se deduce de los diversos recursos utilizados, observaciones, entrevistas, análisis documental, etc., el director desempeña un papel fundamental en los procesos de dinamización, formación y toma de decisiones a nivel organizativo, en relación con la atención a la diversidad del alumnado. Es en la dirección donde nacen y se promueven buena parte de las iniciativas y decisiones sobre la atención a la diversidad, en general, y en particular hacia

el alumnado en riesgo de exclusión educativa. Tal como el propio director comentó:

Las decisiones del centro y todo lo que tiene que ver con los programas de atención a la diversidad y el alumnado que lo conforman se toman entre todos, pero las iniciativas suelen partir del equipo directivo (D. 1).

- De comentarios recogidos en entrevistas al profesorado podemos afirmar que nos encontramos ante un estilo de director que, lejos de constituirse en un simple agente de la Administración, ofrece un talante democrático en el desarrollo de su actividad. Un director que posee un gran carisma y el reconocimiento de sus compañeros por su trabajo.
- La colaboración en el aula. Del profesorado entrevistado y de las aulas observadas destacamos la elevada frecuencia con que se encuentran dos profesores compartiendo los trabajos dentro de la misma clase. La colaboración del profesorado (*co-teaching*) no sólo mejora la atención a las necesidades de los estudiantes, sino que exige un acuerdo entre el profesorado sobre la acción docente que deben desarrollar. El apoyo que se establece con la incorporación de otro docente no se dirige específicamente hacia el alumnado en riesgo de exclusión educativa (aunque al haber dos docentes, ambos pueden dedicar determinados momentos a la atención individual dentro del aula) sino al profesorado y al conjunto de los estudiantes. La doble docencia se desarrolla en todas las clases de lengua, matemáticas e inglés; se incorpora voluntariado en las asignaturas de lengua y sociales; y el profesorado de pedagogía terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de lengua y matemáticas en todos los grupos del primer ciclo. Todo el apoyo educativo se realiza dentro del aula.

Nuestro reto es promover respuestas educativas integradas capaces de ofrecer una educación de calidad al conjunto del alumnado; respuestas educativas que hagan ver la diversidad como un hecho positivo en sí mismo y no como un problema que el profesorado ha de asumir en solitario (p. 1).

En los centros educativos españoles es bastante infrecuente la presencia de dos docentes en la misma aula. Se concibe básicamente la docencia como una actividad individual y el profesorado no tiene una cultura de colaboración, lo que hace difícil la implementación de apoyos internos, aunque se dirijan específicamente a este tipo de alumnado (Iglesias, 2003; Berrueto, 2006).

La experiencia mía compartiendo aula con un colega ha sido muy positiva, no sólo para mi como docente al tener que planificar y trabajar de forma conjunta, sino para los alumnos que en realidad son los verdaderos beneficiarios de esta práctica (p. 8).

Asimismo si los profesionales de apoyo: profesorado de pedagogía terapéutica, orientadores, educadores sociales, etc., funcionan como un equipo y planifican de manera racional sus intervenciones, sin duplicidades, ni interferencias, se posibilita más y mejor atención sobre el alumnado que necesita de su apoyo y sobre el profesorado que necesita de su intervención. En todo caso, la coordinación con los equipos de profesorado es imprescindible para el buen desarrollo y eficacia de la actividad docente.

- *Independencia del profesor/a.* La autonomía del estudiante en el aula y la disminución del protagonismo del docente en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del profesorado, es otro de los elementos detectados. Ello, se manifiesta claramente en el programa llamado «acompañamiento escolar», donde se observa cómo el profesor/a actúa como guía, orientando la tarea del alumno. Al igual que el profesorado colabora en el aula, el alumnado realiza gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos.
- *Formación del profesorado.* Se entiende la formación como desarrollo profesional. La reflexión sobre la propia práctica constituye una de las principales estrategias. El profesorado es consciente que trabajar en un contexto desfavorecido socioeducativamente implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el «éxito escolar» para la totalidad del alumnado. La investigación se entiende como algo inherente a la enseñanza, como manifiestan algunos «es una enseñanza experimental»:

... actúas de una manera determinada para solucionar un problema, vas recopilando información, datos, reflexionas sobre ellos, ves que efectos has conseguido, donde debes de hacer más hincapié, etc. (p. 11).

Una formación reflexiva y basada en la investigación acción hace que los docentes presten más atención a la calidad de los procesos de aprendizaje: ya que no están enfocados de manera exclusiva a los contenidos, sino en como comprometer a los estudiantes con esos contenidos, facilitando ello un cambio en sus pedagogías.

- *Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos.* Todos los agrupamientos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. Se busca la interactividad como estrategia de aprendizaje fundamental, por lo que se apuesta decididamente por el trabajo cooperativo. Los estudiantes se apoyan en sus compañeros más capaces para resolver sus dificultades. La tutela de unos alumnos sobre otros es habitual y ello favorece a ambos. El centro además posee equipos de colaboradores voluntarios que son capaces de ayudar a sus compañeros, con la actitud de un amigo y no de un profesor. Además, estos voluntarios tienen un compromiso particular con el centro educativo, lo cual constituye un pilar fundamental para el apoyo social. Esto es llamativo pues en la gran mayoría de los centros educativos la acción se centra en el profesorado que es quien dispensa el apoyo.
- *Incorporación del mayor número de recursos al aula.* Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. Se promueve constantemente la participación de la familia a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural. Todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación.
- *Participación en el centro.* La organización del centro se caracteriza por una amplia participación en las decisiones de todos los actores participantes: familia, equipo de dirección, docentes y estudiantes. En este sentido, las actividades que se desarrollan son, por un lado la formación de comisiones constituidas por pequeños equipos de profesorado en función de cada objetivo específico. Estos objetivos son establecidos previamente como prioritarios por el profesorado y la dirección del centro. Mejoras en las competencias, nuevos métodos y criterios de evaluación, las modificaciones horarias, comisión de convivencia, son algunos ejemplos de posibles áreas que determinan la formación de estas comisiones. Normalmente el profesorado se autoselecciona para participar en las distintas áreas tomando en cuenta su especialidad o la motivación que le mueve. Estas comisiones tienen una periodicidad de reunión semanal o quincenal. Se ha conseguido la participación de las familias en la vida del centro a través de la gestión del modelo de convivencia.
- *Uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados.* Los materiales adaptados o diversificados constituyen un aspecto fundamental en este centro. Se trabaja buscando actividades centrales comunes para todo el grupo del aula, con la explicación del profesorado, visionado de un vídeo, lectura de

un texto, etc. Y a partir de esta actividad común para todos se tienen preparadas diferentes actividades en función del alumnado que haya en el aula.

Para atender a todo el alumnado, se programan actividades diversificadas, que se adaptan a los distintos ritmos de aprendizaje y competencias curriculares de la clase. No obstante, en determinadas ocasiones, no se hace necesario ofrecer a este alumnado actividades distintas, sino que hacen las mismas actividades que el resto de sus compañeros/as, y para que sean capaces de ejecutarlas se realizan apoyos con la ayuda de un adulto, o con distintos tiempos, o utilizando algún soporte material como láminas, uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mapas conceptuales, esquemas, etc.

Los alumnos y alumnas con algunas dificultades se ven sometidos a las limitadoras consecuencias de una doble hipótesis que en realidad afecta enormemente a sus oportunidades de desarrollo educativo.

La primera de dichas hipótesis plantea que este alumnado ha de realizar fundamentalmente trabajos de memoria-comprensión-aplicación.

La segunda, que los trabajos que realicen se simplifiquen hasta adaptarse a sus necesidades o particularidades individuales.

Contrariamente a lo anterior, otro tipo de actividades, como las de comparar, argumentar, observar y registrar, buscar información, pensar qué hacer, desarrollar iniciativas personales, clasificar datos, contrastar con otros criterios o informaciones, ofrecen un abanico de oportunidades de desarrollo personal mucho más amplio que el de las situaciones educativas más estandarizadas. El profesorado es consciente que memorizar o aplicar un conocimiento no son actividades que se justifiquen en sí mismas, sino en función de un porqué o un para qué.

Así, frente a la simplificación de las actividades educativas para cierto alumnado, se plantea la tesis contraria: situarles frente a unas actividades de mayor complejidad, en la medida en que dichas situaciones son susceptibles de ofrecer una mayor cantidad de «puntos de anclaje» para las diversas experiencias humanas de diferentes personas.

- *Currículo rico, riguroso, adaptado y diversificado.* Qué aspectos de la escuela y su oferta curricular habrían de ser diferentes y cuáles pueden ser similares, constituye uno de los principales dilemas que se plantean en torno al currículo que ha de ofertar el propio centro educativo cuando se enfrenta a este tipo de alumnado, cómo hacer frente a problemas de absentismo, desenganche escolar, retirada de la escuela o abandono.

En el centro estudiado se fomenta el uso de una nueva metodología que exige del profesorado un cambio de rol, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza-aprendizaje (estudio de casos, trabajos de investigación, metodología basada en resolución de problemas de la vida cotidiana, etc.).

Por un lado, los criterios de selección de los contenidos están centrados en conceptos fundamentales. Los que se trabajan en las aulas se descargan de academicismo. Los contenidos se organizan con alguna forma de integración entre materias (*Núcleo Integrado*), insistiendo en los procesos comunes (comprensión, aplicación de los contenidos a la vida cotidiana, organización de la enseñanza en torno a proyectos o trabajos prácticos, centros de interés o experiencias de la vida y entorno de los estudiantes).

Llevo 23 años en la enseñanza y mi experiencia me dice que un currículo fragmentado, lineal, ajeno a la vida y organizado en función de las especialidades del profesorado no nos sirve para estos alumnos (p. 6).

Para mí una enseñanza eficaz es aquella donde se explica un concepto o procedimiento de forma que los alumnos lo entiendan, a continuación se verifica que todos los alumnos lo han comprendido, y a partir de ahí, pasar a realizar las actividades relacionadas con la vida real (p. 12).

La forma de proceder una vez constituido el núcleo integrado es la confección de una red de interrogantes o problemas tanto por el profesorado como por el propio alumnado. Seguidamente se organizan de los contenidos mediante una red de conceptos. Este proceder actúa como elemento aglutinador y motivador a la hora de implicarse el alumnado en las diferentes actividades.

La eliminación de contenidos superfluos conlleva a un mayor tratamiento de los contenidos fundamentales, lo cual contribuye a favorecer un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

... lo ideal sería reducir el currículo de la ESO a unos cuantos temas y que éstos sean tratados en profundidad. Todo lo demás es superfluo, el alumno lo olvida rápidamente y además no contribuye a su motivación (p. 16).

En lo referente a la estrategia de diversificación curricular, se puede decir que representa un cambio metodológico de las oportunidades y condiciones del aprendizaje, pero no una alteración sustantiva de los contenidos y aprendizajes, de los

objetivos de la etapa, como se ha podido desprender del análisis de documentos y de la observación en las aulas.

Por otro, los materiales se elaboran y adaptan a las diferentes materias y niveles. Los departamentos de Lengua, Inglés, Sociales y Matemáticas elaboran sus propios recursos o adaptan otros existentes en la mayoría de los grupos, sobre todo de 1º y 2º de ESO.

Nosotros no nos negamos al libro de texto, sino al uso que se hace de él. El libro es una ayuda, no la columna vertebral de la actividad (p. 9).

- *Respeto a la diversidad.* Un elemento importante es que se contemplan vías diferentes para lograr los niveles de aprendizajes pretendidos. Entre ellas, flexibilización de los tiempos regulares haciéndolos más largos, uso de actividades variadas, incremento del tiempo con el mismo docente o la reducción del número de estudiantes por aula.
- *En lo referente a la metodología de trabajo* se insiste más en que comprendan las cosas a fondo en lugar de dar gran cantidad materia, acercar los contenidos a sus intereses, procurando hacerlos motivadores, relacionando unos temas con otros, unas materias con otras, utilizando temas, casos, problemas prácticos, prestando mucho interés a sus niveles de aprendizaje reales y, así, procurando atender y seguir a cada uno de los estudiantes (personalizar), sosteniendo con ellos relaciones personales positivas, de apoyo, ayuda, ánimo, exigencia y disponibilidad de ayuda, elaborando materiales diversos que les puedan servir a cada uno según sus necesidades, facilitando el trabajo en grupo de los estudiantes en torno a temas, proyectos, trabajos que han de exponerse y discutirse en clase, buscando que piensen, razonen, argumenten, discutan, analicen y valoren materiales, resuelvan problemas, etc.
- *Evaluación basada en criterios claros* respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar. En la evaluación el profesorado tiene en cuenta el punto de partida de cada estudiante, ayudando a cada uno en la superación de las posibles necesidades que se le presenten.

A modo de conclusión

Los datos recogidos en esta investigación no son concluyentes en todos los casos, pero la información obtenida muestra tendencias que, en muchos casos, son acordes con otras investigaciones, por lo que parece oportuno tenerlas en cuenta.

Sabemos que la problemática que se presenta al alumnado en riesgo de exclusión educativa está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, pero también a factores relacionados con los centros escolares y su funcionamiento que pueden exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo. Ante ello, podemos afirmar que resultaría muy superficial recurrir a estrategias que asimile estos fenómenos exclusivamente a problemáticas sociales, marginación, o a determinadas configuraciones de la personalidad del niño o adolescente, y que obvie las dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas de los mismos.

Del estudio que hemos realizado podemos decir que el centro educativo tiene un impacto importante en la vida de los jóvenes. Estos pasan muchas horas en él y no es indiferente el tipo de contexto escolar que se crea para ellos. Aunque un joven pueda hallarse en una situación familiar y social de riesgo, no debemos pensar que esta situación va a ser totalmente determinante de la vida de la persona. Los apoyos que encuentren estos jóvenes en el centro educativo, en el entorno familiar y social, van a ser muy importantes y podrán prevenir el desarrollo de problemas ulteriores. Desde este enfoque los planteamientos de escuela inclusiva pueden considerarse como potenciadores de estos elementos favorecedores. Sin embargo, y aunque entendemos que la escuela debe asumir su parte de responsabilidad, no puede actuar aisladamente. En la medida en que las consecuencias del fracaso escolar van mucho más allá de la institución escolar, debe existir una responsabilidad compartida y una acción coordinada entre los distintos agentes sociales que favorezca el desarrollo de entornos en los que las personas y los grupos encuentren apoyo y estímulo. De esta forma, el centro educativo se tiene que concebir como unidad de cambio o espacio de investigación, en el que la respuesta a la diversidad del alumnado forme parte de los procesos de innovación, siendo conveniente considerar la voz de todos los agentes implicados.

En esta línea, cabe hacer una serie de consideraciones sobre este particular: en primer lugar, decir que cualquier actuación para evitar la exclusión educativa y por consiguiente el fracaso escolar, no será efectiva a no ser que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en que mejorar la asistencia pasa por hacer cambios significativos para mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de los centros educativos. Las «buenas prácticas» se relacionan con el compromiso personal del profesorado, más que con el profesional, así pues, podemos afirmar que el éxito de cualquier medida depende de la sensibilidad del equipo directivo del centro y del profesorado o equipo de profesores que la lleva a cabo.

En segundo lugar, las estrategias y planes que se desarrollen han de partir de la exploración y comprensión por parte del centro escolar, de por qué razones el alumnado no asisten a las clases, por qué algunos se sienten alienados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, por qué no están enganchados con el trabajo académico, ni socialmente, etc. Es imprescindible, pues, saber en qué medida las propias estructuras, el currículum que se oferta, la enseñanza que se desarrolla en las aulas, las relaciones que se mantienen con el entorno y las creencias sobre las que se articula el funcionamiento del centro escolar contribuyen a los problemas de asistencia y de abandono. Un análisis mínimamente consensuado sobre las razones de tales problemas es, posiblemente, el primer eslabón para mejorar lo que se está haciendo.

Tercera, pueden tomarse todas las medidas o programas que se considere adecuados para hacer frente a la exclusión educativa (apoyos, modificaciones curriculares, trabajo en equipos de profesores...) pero éstos no llegarán a ningún puerto si los docentes no tienen las competencias necesarias y no están comprometidos en ello.

Cuarta, si bien el esfuerzo de los profesores, así como las actitudes favorables de la comunidad, pueden producir grandes resultados, la respuesta hacia el alumnado en riesgo de exclusión exige movimientos propiciatorios a tres niveles: en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el contexto del aula.

Y última, la autonomía del centro adquiere significado, cuando se concibe para tratar de responder a las necesidades reales del centro. La orientación de la autonomía del centro hacia el compromiso con la diversidad, necesariamente tiene que ser vinculante, por tanto, la autonomía adquiere sentido cuando el Proyecto Educativo contempla la autonomía pedagógica para responder a las necesidades educativas diferenciadas, que surgen como consecuencia de la diversidad. Es decir, el centro dará respuestas a sus necesidades cuando se contempla una mayor autonomía pedagógica, de gestión, de organización y de funcionamiento.

Implicaciones

Las implicaciones se orientan en varias direcciones:

- La primera hacia el aspecto político, en el sentido que el desarrollo legislativo de las administraciones se dirija a contemplar y favorecer propuestas inclusivas y no sostener, como ha sucedido en algunos casos, un modelo que acentuaba la homogeneidad, la competición y la diferencia entre alumnos.

- La segunda hacia los centros educativos, con el objetivo de desarrollar respuestas integrales dentro del marco de la comunidad, en la medida en que el absentismo y la desafección escolar tienen causas complejas, de índole tanto social, como escolar.
- Una tercera dirección enfocada hacia la actuación positiva y acertada sobre la formación del profesorado, ya que el éxito de la inclusión dependerá de la formación y del modo en que se utilizan los recursos, tanto personales como materiales. Formación, tanto inicial como permanente, donde la primera, se apoye en la propia realidad y las verdaderas necesidades de los centros educativos. En esta línea, se hace necesario el desarrollo de competencias para el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad del alumnado.
- Y por último, el fomento y desarrollo de redes de centros, con características similares, que faciliten el intercambio de experiencias y recursos.

Referencias bibliográficas

- BENITO MARTÍN, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 7.
- BERRUZO, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 179-207.
- BRYNNER, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.
- DESCHENS, S., TYACK, D. & CUBAN, L. (2001). Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them. *Teachers College Record*, Vol. 103, 525-547.
- ECHETA, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa «Voz y quebranto». *REICE*, Vol. 6, 2, 9-18.
- ESCUDERO, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de currículo y formación del profesorado*, 1 (1).
- (2005b). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social y Exclusión Educativa*. Murcia: Caja Murcia.
- (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.

- EVANS, P. ET AL. (2000). *Crear un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.
- FULLANA, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 1, 47-7.
- GARCÍA GRACIA, M. (2005). Cultura de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- GREEN, R. R. (2002). Human Behavior Theory: A Resilience Orientation. In R. R. GREEN (Ed.). *Resiliency: An Integrated Approach to practice, Policy and Research* (pp. 1-27). Washington D.C: National Association of Social Workers (NASW) Press.
- IGLESIAS, F. (2003). Cambiando el chip del apoyo educativo. *Aula*, 118, 46-48.
- KLASEN, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- KOCHANEK, T. T., KABACOFF, R. I. & LIPSITT, L. P. (1990). Early identification of Developmentally Disabled and At-Risk Preschool Children. *Exceptional Children*, 56 (6), 528-538.
- MARTÍNEZ, F. Y OTROS (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. Y ÁLVAREZ BLANCO, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MARTÍNEZ, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. FORTEZA Y M. R. ROSSELLÓ (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 27-62). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- PÉREZ RUBIO, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6.
- PERRENOUD, P.H. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J. B. DUARTE (Dir.). *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos* (pp. 17-44). Lisboa: Universitarias Lusófonas.
- PIANTA, R.C. (1990). Widening the Debate on Educational Reform: Prevention as a Viable Alternative. *Exceptional Children*, 56 (4), 306-313.
- RANSON, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD Reports.

- ROBLEDO, M. ET AL. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36 (2), 169-188.
- SCOTT, K. G. & CARRAN, D.T. (1989). Identification and Referral of Handicapped Infants. En M. C. WANG, M. C. REYNOLDS Y H. J. WALBERG (1989), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (Vol. 3). Oxford: Pergamon Press.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- VAQUERO GARCÍA, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galego do ensino*, 47, 1442-1460.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 58-61.

Fuentes electrónicas

- BERGESON, T. & HEUSCHEL, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado el 15 de noviembre de 2006, de: <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- BLAYA, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado el 20 de enero de 2007, de: <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ (1998). *El absentismo escolar. Un problema educativo y social*. Recuperado el 6 de diciembre de 2005, de: <http://www.asbj.com/2002/12/120research.html>
- DELGADO D'ANTONIO, A. Y ÁLVAREZ ALCARAZ, J.A. (2004). Absentismo escolar: Un problema social. *I+E Revista digital «Investigación y Educación»* 1(7). Recuperado el 3 de abril de 2007, de: http://www.csi-csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_7_04_V1/Absentismo.PDF
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE*, 4, 1. Recuperado el 25 de marzo de 2008, de: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_hm.htm

- HIKSON, J. Y TINZMANN, M. B. (1990). *Who Are the «At-Risk» Students of the 1990s?* Recuperado el 4 de febrero de 2005, de:
http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm
- MARUHENDA, F. Y OTROS (2005). *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*. Recuperado el 12 de mayo de 2007, de:
<http://www.uv.es/idelab>
- MOGULESCO, S. (2002). *Approaches to Truancy Prevention*. Recuperado el 30 de marzo de 2007, de: http://www.vera.org/publication_pdf/197_377.pdf
- OCDE (2008). *Panorama de la educación. Indicadores*. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de: <http://www.mepsyd.es/multimedia/00008952.pdf>
- RAILSBACK, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. wysiwyg://11/. Recuperado de:
<http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>

Dirección de contacto: José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España. E-mail: batanero@us.es

Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles¹

Gender stereotypes and work values of Spanish students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-027

Marifé Sánchez García

Magdalena Suárez Ortega

Nuria Manzano Soto

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-II. Madrid, España.

Laura Oliveros Martín-Varés

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid, España.

Sara Lozano Santiago

Belén Fernández D'Andrea

Instituto de Educación Secundaria. Comunidad de Madrid. Madrid, España.

Beatriz Malik Liévano

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación – II. Madrid, España.

Resumen

Introducción: el artículo analiza tres núcleos de variables identificadas como relevantes en el desarrollo profesional de los/as estudiantes españoles: los valores y estereotipos de género, las representaciones del trabajo y las habilidades para el desarrollo de la carrera. Su finalidad es explorar y obtener una visión global del alcance y características de estas dimensiones, desde

⁽¹⁾ Este artículo recoge los resultados parciales de un estudio realizado entre enero de 2005 y diciembre de 2007, financiado por el Instituto de la Mujer. Convocatoria I+D+I 2004, Orden 01/09/2004 del Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (BOE. de 09/09/2004).

una perspectiva comparada según el género, para identificar elementos que contribuyen o inhiben la discriminación de género en la educación y en la vida profesional futura.

Metodología: se adopta un diseño descriptivo e inferencial en el estudio de variables, combinando técnicas exploratorias cualitativas y cuantitativas sobre una muestra de estudiantes españoles que están finalizando sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria, de Formación Profesional y Programas de Garantía Social, y de Educación Superior. La muestra principal está constituida por 1.190 estudiantes (56,3% mujeres y 43,7% varones; entre 16 y 32 años), residentes en seis Comunidades Autónomas. En la investigación también participan profesionales del ámbito educativo. Para recoger la información se utilizan técnicas diversas, como el cuestionario, la entrevista, el grupo de discusión y las notas de campo.

Resultados: los resultados apuntan a una relación entre la edad, nivel educativo y la presencia de estereotipos de género y de sesgos en las representaciones sobre el trabajo y las profesiones. Concretamente, existen diferencias significativas en función del género en los siguientes factores: los componentes considerados relevantes para alcanzar el éxito en la vida, la atribución de roles, los valores sobre el trabajo, las dificultades que encuentran en el desarrollo de su carrera y las competencias necesarias para su inserción laboral.

Discusión y conclusiones: de estos resultados se deducen implicaciones prácticas relevantes para la mejora de los programas educativos y la actividad de los departamentos y servicios de orientación de Educación Primaria, Secundaria y universitaria.

Palabras clave: estereotipos de género, género, valores sobre el trabajo, orientación profesional, igualdad en relación al género.

Abstract

Introduction: this article analyzes three key variables identified as relevant in the professional development of Spanish students: gender values and stereotypes, preconceived ideas about work, and career development skills. The final objective is to explore and obtain a global vision of the scope and characteristics of these dimensions from a comparative perspective, based on gender, in order to identify the elements that contribute to or inhibit gender discrimination in education and future professional life. **Methodology:** a descriptive and inferential type of design is adopted in the study of variables, combining quantitative and qualitative exploratory techniques applied to a sample of Spanish students who were completing their compulsory secondary education, vocational training and social guarantee programmes or higher education studies. The main sample is made up of 1190 students (56.3% women and 43.7% men, between the ages of 16 and 32 years) from six autonomous regions. Professionals from the education system also participate in this research. **Results:** the results indicate a relationship between age, educational level and the presence of gender stereotypes and bias in ideas relating to work and the professions, Specifically, significant gender differences were found in the following factors: the elements considered relevant in order to be successful

in life, the allocation of roles, work-related values, the difficulties encountered in career development and the skills needed to find a job. Discussion and conclusions: from these results, practical implications can be found for the improvement of educational programmes and the activity of student guidance departments and services in primary, secondary and university education.

Key words: gender stereotypes, gender, work-related values, career guidance, gender equality.

Marco teórico

Las *desigualdades entre hombres y mujeres* han sido objeto de estudio a lo largo del siglo veinte en un extenso número de investigaciones, que se han llevado a cabo desde muy diferentes perspectivas y desde prácticamente todos los campos del conocimiento. Estudios como el de Ozieblo (1983) ya ponían de manifiesto la existencia y la influencia de *valores androcéntricos* en las vidas de las personas. Recientemente, pasadas algunas décadas y a pesar de los innegables avances, estos mismos datos siguen siendo destacados por Astelarra (2005) y por Drakich y Stewart (2007) desde el análisis longitudinal que hacen de la situación social bajo una perspectiva de género, así como del desarrollo experimentado en las políticas de igualdad de oportunidades.

Las revisiones de los trabajos teórico-empíricos muestran que existe justificación suficiente para creer que las personas desarrollan expectativas, roles, valores profesionales y habilidades asociadas a la carrera, diferentes en función del género (Nash y Marre, 2003; Sebastián et ál., 2005; Blosch, 2005). Los factores que se relacionan con este desarrollo, al ser analizados desde el punto de vista de la diferenciación por género, nos permiten aproximarnos a algunas posibles razones.

- Las diferencias se generan mediante procesos históricos, sociales, culturales y educativos. Se abordan las creencias sociales sobre la consagración de roles en función del sexo, que se concretaba en espacios asignados y valorados de forma diferente.
- Las discriminaciones en el ámbito laboral y el modo en que los cambios económicos están afectando a la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado (el papel de las nuevas tecnologías, las nuevas formas de organización y las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres) (CIDE, 1995); las *barreras*

para el desarrollo profesional de la mujer (condiciones y valores del trabajo, clima laboral, factores de discriminación en las instituciones), los procesos de selección de personal y la incidencia de la cultura empresarial (políticas de contratación, salariales, oportunidades de promoción, los estilos de liderazgo femenino, los nuevos estereotipos sobre las mujeres directivas, etc.) (Suárez Ortega, 2004; Navarro y Sallé, 2007).

- Los problemas derivados de la *articulación de diversos roles* para las mujeres en relación con la maternidad, el desempeño de múltiples roles y su incidencia en la satisfacción profesional (Gimeno y Rocabert, 1998).
- Los procesos que conducen a una *toma de decisiones vocacionales estereotipadas* en función del género: procesos psicológicos y sociales que contribuyen a estas diferencias, el proceso de socialización de los *roles sexuales*, la *autoeficacia*, la *autoconfianza*, los fenómenos de *autoexclusión*, la *motivación*, la *estructura de oportunidades* y las *expectativas laborales*, etc.

El *modelo profesional* de distribución de la población femenina en nuestro país, sin embargo, está aún muy focalizado en ciertas actividades, especialmente, las que tienen que ver con la atención a los demás (educación, sanidad, cuidado de enfermos, ancianos), el comercio y los servicios; la tasa de paro femenina sigue manteniéndose por encima de la masculina, y todavía hay fuertes *obstáculos* a la plena incorporación de la mujer al trabajo (Drakich y Stewart, 2007).

- Según datos de Eurostat (2008), la tasa de paro de la UE era en 2007 del 7,8% de la población activa. España es uno de los países con tasas de paro más altas, que asciende al 10,9%.
- Las diferencias salariales continúan siendo, aproximadamente, del 30% (Instituto Nacional de Estadística, 2007).
- Existen diferencias claras en la situación contractual, habiendo más mujeres que hombres con contratos eventuales (Instituto Nacional de Estadística, 2007).

Por ello, muchas mujeres se autoexcluyen de la vida profesional/laboral, ante la persistencia de una serie *obstáculos* que actúan como elementos desmotivadores: en unos casos se produce falta de apoyo de su entorno socio-familiar, en otros, la consideración del trabajo femenino como menos cualificado y profesionalizado, con estatus inferior en muchos sectores productivos, como mera ayuda o complemento

secundario en los ingresos familiares; la sobreexigencia en el terreno profesional, etc., que tiene su correlato en las *habilidades y competencias relativas a la carrera*.

En este sentido, los *rasgos atribuidos a las carreras profesionales femeninas y masculinas* pueden afectar de forma desigual a cada individuo. Su importancia, precisamente, radica en que, según plantean Rodríguez Diéguez y Pereira González (1995) y Rodríguez Moreno (2003), para poder garantizar un buen desarrollo de la carrera de chicas y chicos es necesario desarrollar una serie de habilidades específicas relativas a la profesión, al autoconocimiento, a la toma de decisiones, a la exploración y planificación profesional.

Trabajos como los de Ibáñez Pascual (1999), Agulló Tomás (1998), Amezcua y Pichardo (2000), Padilla (2002) y Patton y McMahon (2006) ponen de manifiesto algunos datos de interés sobre las carreras profesionales, en los que se detecta la existencia de sesgos relativos al género, marcando diferencias entre las habilidades y competencias de la carrera femenina y masculina.

- Las mujeres, en general, presentan unas carreras profesionales más infra-desarrolladas que las de los varones, al estar afectadas, no sólo por factores externos (socio-laborales) sino también por las propias autolimitaciones y factores psicológicos.
- Muestran carreras profesionales más irregulares que los varones, más lentas, más meditadas y asumiendo menores riesgos en las decisiones.
- Si bien la presencia femenina en el mercado de trabajo ha crecido en las últimas décadas a un ritmo mayor que la masculina, en la etapa vital que corresponde a un alto desarrollo profesional y laboral (de los 25 a los 40 años), las mujeres están infra-representadas.
- La falta de linealidad en su carrera, suele estar determinada por las elecciones que se ven obligadas a realizar en algunos momentos de su desarrollo vital y por la dificultad para articular diversos roles vitales, a lo que nos hemos referido anteriormente.
- En la planificación de sus proyectos profesionales y vitales suelen incluir el reto de la doble carrera y de los conflictos de rol a la hora de afrontar el re-emplazo, integrando sus expectativas de éxito/fracaso y una valoración anticipatoria del impacto familiar.

Actualmente, en la *conducta laboral femenina* influyen también elementos como la adopción de nuevos valores y la elevación de sus aspiraciones y posibilidades. Este *cambio de valores* se hace especialmente visible en el colectivo de mujeres

adultas con escasa cualificación que quieren incorporarse al empleo, lo que supone un cambio importante con respecto a futuras generaciones de mujeres (Suárez Ortega, 2006). En este sentido, a menor edad, mayor es el incremento de los nuevos valores, mientras que, la incidencia de los impedimentos que actúan en las mujeres en general y en las madres en particular, se suele incrementar con la edad, precisamente por la confluencia de múltiples roles en su carrera, así como los modos de ponerlos en juego en su plan vital.

En la raíz de esta situación, como venimos analizando, operan ciertos *estereotipos sobre el trabajo* de las mujeres y de los hombres, particularmente en los procesos de selección y de promoción, y en la cultura empresarial. Los estudios realizados (Eagly & Steffen, 1984; Patai & Koertge, 1994; Pinedo, 1998; Nash & Marre, 2003) apuntan a que son consecuencia y reflejo de la distribución de roles en la sociedad. Todavía se aprecia una marcada delimitación de roles y tareas, que también tiene su reflejo en el medio laboral (Acker, 2006). Este panorama muestra que la presencia de mujeres no es uniforme en los distintos sectores de actividad, y que el género no influye por igual a mujeres que a hombres, ni tiene los mismos «efectos» en sus trayectorias de vida.

Las investigaciones sobre la *elección de estudios* en los chicos y en las chicas (Pérez Tucho, 1993; López Sáez, 1995; Padilla, García y Suárez, 2005), coinciden en que las causas hay que buscarlas en las asociaciones estereotipadas de ciertas profesiones con cada uno de los sexos, e identifican una tipificación sexual de las asignaturas y materias de estudio con su correlato en las profesiones, confirmando que la especialización por sexo, íntimamente ligada a la socialización de género, está estrechamente relacionada y conexcionada con las perspectivas de empleo. Un conjunto de estudios (Alberdi, 1996; Subirats y Brullet, 1990; Sebastián et ál., 2005), constata la existencia de prácticas educativas sexistas en los mismos docentes, entre ellas, cuestionar las capacidades y actitudes de las alumnas que pretenden dedicarse a profesiones tradicionalmente masculinas.

Y es que, precisamente en el sistema educativo, las dificultades aumentan al conectar los valores imperantes en las instituciones, estables y difíciles de cambiar, en muchos casos, y que repercuten en las percepciones y expectativas no sólo de los/as estudiantes, sino también en las de sus profesores/as. Cómo ve cada cual la educación, qué expectativas tiene y qué habilidades desarrolla, o no, son preguntas clave en cualquier etapa del sistema escolar pero, sobre todo, en las etapas obligatorias y en las etapas de transición académica y profesional. En estos momentos, las representaciones sobre las elecciones y la toma de decisiones que realmente construye la persona ponen encima de la mesa importantes brechas que tienen que ver, además de con el género,

con la igualdad de oportunidades y el acceso a los recursos. Estos aspectos son puestos de relieve en los estudios de Eckert (2006) y Marhuenda (2006) cuando relacionan el fracaso escolar, la capacitación y la socialización, con las habilidades y dificultades para la inserción. Por todo ello, pensamos que sigue siendo necesario explorar las opiniones y percepciones de los/as estudiantes, sobre todo teniendo en consideración diferentes niveles y etapas educativas, programas y la propia diversidad personal, ya que ahí pueden desvelarse muchos factores de discriminación en el ámbito educativo.

Diseño y metodología de la investigación

Esta investigación adopta un *enfoque* descriptivo e inferencial a partir del estudio de variables identificadas como relevantes en el desarrollo profesional de los/las estudiantes (valores y estereotipos de género, representaciones sobre el trabajo y habilidades para el desarrollo de la carrera).

La investigación comporta, por una parte, un estudio en profundidad de la documentación publicada y de los informes de investigación que sobre el tema se han realizado; y de otra parte, la recogida de información sobre las percepciones de los/as estudiantes y orientadores/as, dentro de su propio contexto educativo, acerca de las dimensiones objeto del estudio. Partimos de una hipótesis que establece *la existencia de diferencias según el sexo de los estudiantes españoles que finalizan estudios, en relación con los estereotipos de género, las representaciones y valores sobre el trabajo y las competencias para el desarrollo de la carrera.*

Los *objetivos* de este estudio son:

- Explorar los estereotipos de género, los valores del trabajo y las habilidades para el desarrollo profesional (de planificación de la carrera, de desarrollo personal, de exploración de la carrera y de empleabilidad) que tienen los estudiantes que finalizan distintas etapas educativas.
- Analizar e identificar diferencias de género entre dichas variables, e identificar elementos que pueden contribuir a la discriminación de género en la educación y en la vida profesional futura.
- Definir propuestas para la investigación y para la elaboración de programas educativos y de orientación profesional que contribuyan al desarrollo de

actitudes, valores y prácticas favorecedoras del máximo desarrollo de cada persona con independencia de su sexo.

La recurrencia a diversos informantes (los sujetos principales, los formadores y orientadores) y la combinación de diversos instrumentos y técnicas de recogida de datos (cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión) y de análisis (cuantitativos y cualitativos), han permitido una triangulación de las variables dando mayor consistencia a los resultados alcanzados y permitiendo identificar tendencias y elementos nuevos que se derivan de los interrogantes planteados.

La *recogida de datos* se ha realizado a través de los siguientes instrumentos y técnicas:

- El estudio bibliográfico y documental mediante el registro y análisis de material que se ha generado desde distintas fuentes para dotar de un contenido más amplio y preciso a la fundamentación teórica.
- Cuestionario, diseñado ad hoc, y aplicado a los/as estudiantes para la obtención de información sobre las diversas variables del estudio.
- Entrevistas semi-estructuradas, realizadas a una parte reducida de la muestra de estudiantes.
- Grupo de discusión con un grupo informante de orientadores/as de Educación Secundaria.

El cuestionario dirigido a los/as estudiantes, está estructurado en 32 ítems que recogen información acerca de las siguientes dimensiones: sexo, edad, nivel educativo, valores estereotipados de género, representaciones y valores del trabajo y competencias y habilidades de carrera (autoconocimiento, exploración de la carrera y búsqueda de empleo).

Este instrumento se ha sometido a un estudio de validez a través de expertos/as, y de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach. Para el *estudio de validez* de contenido, se aplicó un cuestionario a 17 expertos/as en orientación profesional con diferentes perfiles (profesoras/es y orientadores/as de distintos niveles educativos, e investigadores/es de diferentes zonas geográficas españolas).

Los resultados evidencian promedios altos (>3,2 en una escala de 1 a 5) en los criterios de pertinencia, suficiencia, claridad y formato. Asimismo, se han valorado positivamente con promedios altos la extensión del cuestionario (<3,71), la presentación (<4,24) y el orden de los ítems (<4,43).

Respecto al *estudio de fiabilidad*, se analizó la consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach sobre las escalas tipo Likert, a partir de una muestra de 163 estu-

diantes de ESO y FP (equilibradas según sexo), obteniéndose valores de fiabilidad que oscilan entre 0,526 y 0,957 (ver Tabla I), si bien los coeficientes más aceptables de las escalas se sitúan entre 0,70 y 0,95. Los valores más bajos corresponden, por un lado, a las preguntas sobre *características con las que se identifica la persona* y *características que identifica para alcanzar el éxito*; y por otro, a las escalas sobre *valores del trabajo*. Por ello, en estas preguntas, se han introducido modificaciones en la redacción, y suprimido algunos ítems. Los coeficientes más altos corresponden a la *atribución de género a las profesiones* y a algunas escalas sobre *competencias para el desarrollo de la carrera*.

TABLA I. «Valores de género y del trabajo» y «Competencias y habilidades de carrera»: Coeficientes de fiabilidad

Valores de género y del trabajo	α de Cronbach	Competencias y habilidades de carrera	α de Cronbach
Características con las que se identifica.	0,526	Habilidades de carrera (global).	0,957
Características de éxito.	0,573	Habilidades para la toma de decisiones.	0,934
Comentarios estereotipados.	0,864	Habilidades exploratorias.	0,879
Modelo de distribución de roles en el hogar.	0,703	Autoconocimiento.	0,842
Razones para sacar mejores notas.	0,487	Exploración del medio.	0,813
Atribución de género a las profesiones.	0,945	Habilidades para la búsqueda de empleo.	0,953
Valores del trabajo.	0,597		

La *muestra* principal está constituida por 1.190 estudiantes que han cumplimentado el cuestionario, de ellos 670 son mujeres (56,3%) y 520 varones (43,7%); de edades entre 16 y 32 años, residentes en 6 comunidades autónomas: Andalucía, Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y Madrid. La selección se ha realizado mediante muestreo incidental, si bien, manteniendo ciertos criterios en la selección: estudiantes que se encuentran finalizando el último curso de su etapa educativa (ESO, Ciclos Profesionales de Grado Medio y Superior, Programa de Garantía Social, Carreras universitarias de grado medio y superior). El 29,7% está realizando ESO, el 25,3% cursa Bachillerato, el 14,3% un Módulo Profesional y el 30,6% una carrera universitaria. En todos los casos, realizando el curso terminal de sus respectivas etapas/niveles educativos. Sus centros educativos están ubicados en un 71,8% en un contexto urbano, el 12% en el contexto semiurbano y el 16% en el contexto rural. En

cuanto a su nacionalidad, el 95,1% es española, y el 4,9% es extranjera. Esta muestra ha sido seleccionada mediante muestreo incidental, buscando la representación de los distintos niveles educativos, la diversidad geográfica y el equilibrio por sexo.

Asimismo, se ha contado con una *submuestra* de 51 estudiantes (seleccionados al azar de entre los/las encuestados/as) a quienes se ha realizado entrevistas (28 mujeres y 23 varones).

Por otro lado, se ha realizado un *grupo de discusión* en el que han participado 6 orientadores/as de Educación Secundaria, que actúan como informantes adicionales.

Los *análisis* se abordan desde un enfoque mixto de análisis cuantitativos y cualitativos, que nos ha permitido la triangulación en las variables referidas a los estereotipos, las representaciones sobre el trabajo y las habilidades para el desarrollo de la carrera. Para los primeros se emplean técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, así como correlacionales (en el estudio de fiabilidad del cuestionario), efectuados a través del programa SPSS. En el caso de los datos cualitativos obtenidos a partir de las transcripciones de entrevistas, grupos de discusión y notas de campo, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo (elaboración del sistema de categorías, recuento de frecuencias y análisis del contenido), teniendo como apoyo metodológico el programa NUDIST.

Resultados

Estereotipos de género

Los rasgos personales con los que más *se identifican* globalmente los/as estudiantes son: *poseer inteligencia, simpatía y sinceridad*; sin apreciarse diferencias significativas (prueba Chi cuadrado) según *sexo*, aunque sí en cuanto a *edad*, de manera que los más jóvenes dan más importancia a: *buena presencia, notas obtenidas en los estudios, simpatía*. A medida que aumenta la edad en esta muestra, se da más importancia a: *ser tenaz o constante* y a la *influencia de familiares y amigos*.

Según el grado de *importancia* de las distintas características *para alcanzar el éxito en la vida*, los estudiantes varones otorgan más importancia, como factores de éxito a *poseer fuerza física, ser astuto/a y tener familiares o amigos influyentes*; mientras que las mujeres dan más importancia a la *sinceridad, la bondad y la simpatía* (ver Tabla II).

TABLA II. Grado de importancia concedido a las características para alcanzar el éxito en la vida. Resultados de la prueba Chi cuadrado según sexo

CARACTERÍSTICAS	N	%	Nivel significación según Sexo	Le dan más importancia...
Poseer inteligencia.	1021	85,8%	NS*	
Ser simpático/a.	1007	84,6%	.002	Mujeres
Ser sincero/a.	1007	84,6%	.000	Mujeres
Tener buena presencia.	1003	84,3%	NS*	
Ser tenaz o constante.	977	82,1%	NS*	
Obtener buenos resultados académicos (notas).	990	83,2%	NS*	
Ser bondadoso/a.	982	82,5%	.000	Mujeres
Ser astuto/a.	981	82,4%	.009	Varones
Tener fuerza física	979	82,3%	.000	Varones
Tener familia o amigos influyentes	938	78,8%	.000	Varones

*NS = No significativo (nivel de significación a inferior a 0.01).

También en la *atribución de roles a mujeres y hombres*, se aprecian diferencias altamente significativas según *sexo* en las valoraciones, que son marcadamente más estereotipadas por parte de los hombres que por la de las mujeres. Así, respecto a su grado de acuerdo con ciertas afirmaciones (ver Cuadro I), la prueba T aporta un valor de -12,580 ($\alpha=0.000$): la valoración media en el caso de los hombres es de 2,1771, mientras que en el caso de las mujeres desciende a 1,8331 (sobre una escala tipo Lickert de 4 puntos).

CUADRO I. Afirmaciones vinculadas a estereotipos recogidas en el cuestionario

<p>¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A los hombres les toca tomar las decisiones importantes. • Las tareas del hogar son asunto principalmente de la mujer. • El cuidado y la educación de los hijos deben ser compartidos entre el padre y la madre. • Para que las mujeres se realicen como personas es importante tener hijos. • Algunos trabajos deben ser sólo de hombres. • Algunos trabajos deben ser sólo de mujeres. • Cuando los niños son pequeños la mujer no debe trabajar fuera. • Cuando los niños son pequeños, uno de los progenitores (padre o madre) no debe trabajar fuera. • Para que los hombres se realicen como personas es importante el tener hijos.
--

En relación con la *edad*, el análisis de varianza aporta una F de 8,993 ($\alpha=0.000$), observándose que las valoraciones son más altas a medida que disminuye la edad (media de 2,04 en el grupo de 16-18 años), y se reduce a medida que ésta aumenta (media de 1,84 en el grupo de 25 años o más). A través de la prueba de subconjuntos homogéneos de Duncan se verifican las diferencias entre los grupos de 25 años o más y de 22-24 años frente a los otros de menor edad (16-18 y 19-21 años) ($\alpha=0.005$).

También respecto al *nivel educativo* se aprecian diferencias, mediante el análisis de varianza ($F=12,243$, $\alpha=0.000$), correspondiendo las valoraciones más altas a los grupos de más bajo nivel educativo (ESO); éstas se reducen a medida que asciende el nivel educativo hacia el universitario. La prueba de subconjuntos homogéneos de Duncan permite diferenciar tres grupos: el de estudiantes universitarios con puntuaciones más bajas (1,85), el grupo de bachillerato y ESO, con puntuaciones intermedias (1,98 y 2,05 respectivamente) y el grupo de FP (2,10).

En cuanto a la *representación de las profesiones según género*, de las 38 profesiones estudiadas, en 36 se han encontrado diferencias significativas por *sexo* de los encuestados (prueba Chi cuadrado, $\alpha=0.000$). Al comparar las respuestas de chicas y chicos, queda muy patente que la proporción de asignaciones en función del género difiere significativamente. Así, en las profesiones estereotipadas hacia el sexo masculino, se aprecia que los varones atribuyen significativamente más que ellas un mejor desempeño por parte de su sexo a las siguientes profesiones (pruebas Chi cuadrado, $\alpha=0,000$) (Ver Tabla III).

TABLA III. Profesiones más estereotipadas según atribución de desempeño a un género

EN TU OPINIÓN, ¿QUIÉN PODRÍA DESEMPEÑAR MEJOR LAS SIGUIENTES PROFESIONES?					
(1) Profesiones estereotipadas hacia el sexo masculino	% que adjudica a hombres	% que adjudica a ambos	(2) Profesiones estereotipadas hacia el sexo femenino	% que adjudica a mujeres	% que adjudica a ambos
Bombero/a	68,2	31,1	Maquillador/a	53,0	46,3
Mecánico/a	64,8	34,3	Secretario/a	37,7	61,5
Pescador/a	58,1	41,2	Decorador/a	36,9	61,3
Agricultor/a	51,1	48,1	Bailarín/a	31,1	67,8
Árbitro/a	47,8	51,0	Diseñador/a de moda	30,7	65,7
Entrenador/a	44,4	54,2	Enfermero/a	29,2	70,0
Piloto de avión	42,5	56,6	Coreógrafo/a	23,2	71,6
Policía	37,2	61,8	Guía Turismo	20,3	77,0

EN TU OPINIÓN, ¿QUIÉN PODRÍA DESEMPEÑAR MEJOR LAS SIGUIENTES PROFESIONES?					
(1) Profesiones estereotipadas hacia el sexo masculino	% que adjudica a hombres	% que adjudica a ambos	(2) Profesiones estereotipadas hacia el sexo femenino	% que adjudica a mujeres	% que adjudica a ambos
Ingeniero/a Aeronáutico/a	36,2	62,1	Bibliotecario/a documentalista	20,2	78,3
Programador/a informático/a	31,7	65,8			
Cámara	24,5	74,8			
Astrónomo/a	22,8	74,8			

Una constante que se observa, para casi todas las profesiones, es que las mujeres tienden a atribuir un mejor desempeño a «ambos sexos» (pruebas Chi cuadrado, $\alpha=0.000$).

En la atribución estereotipada de profesiones hacia el sexo femenino son también los varones quienes les asignan un mejor desempeño a las mujeres ($\alpha=0.000$). Es el caso de las profesiones de maquillador/a, secretario/a, decorador/a o bailarín/a.

En las entrevistas, al analizar los discursos tanto de las chicas como de los chicos se ponen igualmente de manifiesto estereotipos de género. Éstos, en general, reflejan una marcada división sexual en función de la fuerza física como atributo masculino, y la delicadeza como femenino (ver Tabla IV).

TABLA IV. Análisis cualitativo de categorías y resumen cuantitativo de frecuencias sobre representaciones de género en las profesiones (entrevistas)

ÍTEM	CATEGORÍA	MUJERES					HOMBRES				
		ESO	BACH	CFGM	CFGS	PGS	ESO	BACH	CFGM	CFGS	PGS
Estereotipos de género-carrera	Todos pueden realizar cualquier profesión.	3	6		1		2	1	1		
	Hombres trabajos físicos: agricultura, pesca, manuales... (fontanería).		5				2	2	1	1	1
	Mujeres trabajos de relacionarse con la gente, tienen más intuición. Profesora. Son más atentas, extrovertidas y se organizan mejor.		4	1		1	1		1		
	Diferencias-causas: innatas físicas y mezcla.			1						1	
	Cosas de ingeniería e informática más de hombres.		1								

ÍTEM	CATEGORÍA	MUJERES					HOMBRES				
		ESO	BACH	CFGM	CFGS	PGS	ESO	BACH	CFGM	CFGS	PGS
Estereotipos y prejuicios en sus propias decisiones	Harían cualquier profesión.	3	11		2		5	3		2	1
	No realizarían alguna profesión propia del otro sexo (p.e.: albañilería-mujer, danza-hombre).		2	1				1	1		

Si bien tanto chicas como chicos reflejan en sus discursos que no deberían darse diferencias en función del género u otros factores relativos a las minorías: «Yo pienso que no, que eso depende de cada uno, de cómo se trabaje (...)». A su vez, también ponen de manifiesto numerosos estereotipos de género: «Si, las de esfuerzo físico se les da mejor a los hombres, y otras de humanidades se les da mejor a las mujeres» (mujer); «A los hombres se les dan mejor ciertas actividades y a las mujeres otras, por ejemplo, relacionadas con la condición física los hombres, no sé, a las mujeres por ejemplo coser, porque tienen más paciencia» (hombre).

Representaciones y valores sobre el trabajo

Se ha explorado el grado de importancia o «valor» que los sujetos de la muestra otorgan a determinados aspectos del trabajo, tales como el dinero, prestigio, ascenso a vivienda, etc. Los ítems del cuestionario han sido agrupados de acuerdo con la clasificación en valores *instrumentales*, *sociales* y *personales* (Joulin, Mergault y Prime, 1998).

Las opiniones globales de los/las estudiantes acerca de *lo que es más importante de un trabajo* se inclinan prioritariamente a que el trabajo *sea estable*, a que *permita tener una vivienda* y a que *permita tener tiempo libre*. En 9 de los 11 indicadores hay diferencias significativas según el *sexo* de los encuestados/as. Así, mientras que los varones dan más importancia a determinados valores *instrumentales*, tales como el *dinero* o *que no exija demasiado*, las mujeres valoran más *que sea estable* y *dé seguridad económica*. Ellas otorgan mayor importancia que ellos a los valores *sociales* (*que me permita establecer relaciones personales, que me haga sentir útil a la sociedad, que me permita ascender y promocionarme*) y a los valores *personales* (*que me permita desarrollarme como persona, que me guste*) (ver Tabla V).

TABLA V. Valores del trabajo según sexo

TIPOS DE VALORES	INDICADORES	t STUDENT	MEDIA	
		Nivel signific.	Mujeres	Hombres
Instrumental	El dinero que se puede ganar.	0,000	3,21	3,40
	Que me permita tener una vivienda.	NS	3,53	3,52
	Que sea estable y me de una seguridad económica.	0,001	3,66	3,54
	Que no me exija demasiado y sea poco cansado.	0,000	2,33	2,54
Social	Que tenga prestigio y esté reconocido socialmente.	NS	2,78	2,78
	Que me permita establecer relaciones personales.	0,040	2,93	2,81
	Que me haga sentir útil a la sociedad.	0,000	3,42	3,07
	Que me permita ascender y promocionarme profesionalmente.	0,001	3,28	3,12
Personal	Que me permita desarrollarme como persona.	0,000	3,57	3,21
	Que me guste, independientemente de las condiciones laborales.	0,028	3,34	3,23
	Que me deje tener tiempo libre.	NS	3,46	3,48

A través de las *entrevistas* se ha indagado también acerca de las ideas sobre lo que significa e implica la palabra «trabajo». El análisis de los discursos entre los no-universitarios, permite identificar tres asociaciones tanto en chicos como en chicas: a) asociación trabajo-dinero; b) asociación trabajo-esfuerzo-compromiso-responsabilidad; y c) asociación trabajo-realización personal.

Entre los/as estudiantes universitarios/as las respuestas se diversifican, son más completas e incluyen más valores. Coinciden en considerar el trabajo como medio económico («El hecho de trabajar, de estar empleada, de tener una remuneración», mujer), y al mismo tiempo, señalan la dificultad de conseguirlo, de desarrollo profesional («El trabajo está muy mal, lo veo muy negro», mujer, núm. 56; «Imposible, complicado», hombre).

No obstante, ellas señalan más frecuentemente el disfrute o gusto por el desempeño, la autonomía y la mejora, la posibilidad para tener una vivienda, estabilidad o tranquilidad personal («Cambio de vida, otra perspectiva de vida, de buscar una casa, un sueldo, tranquilidad también», mujer). Ellos asocian el trabajo también a la propia satisfacción que se produce por una elección libre («Trabajar en lo que a mi me gusta, que tú estés contento con lo que haces, con tu profesión, y que te de dinero para vivir», hombre), a la responsabilidad que conlleva su desempeño («Responsabilidad, obligación, necesidad», hombre) y a la necesidad, obligación, como medio de vida («Algo necesario para vivir», hombre).

Los resultados del *grupo de discusión* entre orientadores de Educación Secundaria evidencian su percepción de que el trabajo tiene escasa importancia para los adolescentes («un mal necesario, ... el lugar que suele ocupar en sus vidas es «lejano», tienen otras prioridades como las amistades, las relaciones y los estudios pero salvo el grupo que tiene la premura de ponerse a trabajar inmediatamente, el resto apenas es consciente de lo que significa»), y que representa, sobre todo, un medio para tener dinero («no lo consideran tan importante salvo como medio de lograr dinero...»). Lo que más buscan en el *trabajo* es poder adquisitivo, especialmente en el caso de los chicos. Los orientadores/as detectan diferencias entre chicas y chicos, evidenciadas en sus elecciones académicas que están condicionadas por los estereotipos de género; asimismo, apuntan a que ellas suelen tener una idea más «ajustada» o realista acerca de la realidad laboral.

Habilidades para el desarrollo de la carrera

El conjunto de indicadores relacionados con las *competencias y habilidades* para afrontar el futuro desarrollo profesional, se ha considerado fundamental, al ser uno de los productos de la trayectoria académica. Así, se ha recogido información a modo de auto-informe relativa, por un lado, a las dificultades percibidas en cuanto a la exploración de la carrera, el autoconocimiento y la toma de decisiones, y por otro, a la capacidad para insertarse en el mercado laboral.

Las *dificultades en el desarrollo de la carrera* más destacadas son, prioritariamente: *el desconocimiento de las salidas laborales* (37,5%), *la dificultad de elección entre diferentes carreras profesionales* (37,1%), *las altas exigencias de la profesión o alternativa académica que interesa* (36,0%), *la insuficiente información sobre la variedad de ocupaciones y alternativas* (32,7%), *la falta de conocimiento de las propias habilidades, capacidades y rasgos de personalidad útiles para la inserción profesional* (32,2%) y *el desconocimiento de la congruencia entre los rasgos personales y las profesiones de interés* (29,1%).

Con porcentajes más bajos señalan el *no sentirse preparado/a para tomar decisiones académico-vocacionales* (25,0%) y *el desconocimiento del contenido de las opciones académicas y profesionales* (21,4%). A través de la prueba χ^2 se han apreciado diferencias según el sexo, en las dificultades: *la profesión o alternativa académica en la que estoy interesado/a tiene demasiadas exigencias* (alfa=0.033) y *desconocimiento de qué opciones académicas y profesionales tendrán más salidas laborales en el futuro* (alfa=0,013), reconocidas en mayor medida por los varones. En

general, observamos que los varones tienen, con más frecuencia que ellas, dificultades relacionadas con *la toma de decisiones*:

TABLA VI. Dificultades relacionadas con la toma de decisiones según Sexo

ÍTEMS	% MUJERES	% HOMBRES
Me gustan diferentes carreras profesionales pero me cuesta elegir entre ellas.	35,6	40,8
La profesión o alternativa académica en la que estoy interesado/a tiene demasiadas exigencias.	34,7	40,9
No me siento preparado/a para elegir ahora entre las diferentes opciones académico-profesionales.	24,0	27,9
No sé qué profesiones u opciones formativas me interesan.	15,9	18,9
Las personas que son importantes para mí (padres, amigos...) no están de acuerdo con la opción académico-profesional que estoy considerando.	8,1	10,3

Analizados los datos sobre las *habilidades para la inserción laboral*, se aprecia que la muestra de encuestados/as se siente competente. Destaca el *conocimiento de la informática a nivel de usuario* (79,3%) como la competencia más frecuente, seguida del *conocimiento de cómo hacer el CV y la carta de presentación* (65,9%) y de *saber cómo superar una entrevista de trabajo* (62%). De forma menos marcada, se sienten competentes para *encontrar ofertas de empleo* (52,8%), *comunicarse en un idioma extranjero* (52,5%), *sentirse preparado/a para incorporarse al mercado laboral en este momento* (48%) y *saber organizar su plan de búsqueda de empleo* (47,7%). En tres indicadores se han encontrado diferencias significativas por sexo. Los varones se sienten más competentes en *organizar su plan de búsqueda de empleo* y en *ser capaz de comunicarse en un idioma extranjero*. Sólo en un aspecto las mujeres se sienten más competentes: *cómo hacer el CV y la carta de presentación*. En el resto de aspectos estudiados no se aprecian diferencias a un 95% de nivel de confianza.

TABLA VII. Diferencias según Sexo en las Competencias para la inserción laboral (resumen de resultados)

INDICADORES	DIFERENCIAS SEGÚN SEXO (PRUEBA C ²)			
	% Mujeres contestación afirmativa	% Hombres contestación afirmativa	Nivel de signific.	Mayor frecuencia
Si tuviera que hacerlo, sabría cómo organizar mi plan de búsqueda de empleo y qué pasos tendría que dar.	47,0	53,0	0,046	Hombres
Si tuviera que buscar empleo, sabría dónde encontrar ofertas para presentarme.	52,3	57,1	NS	
Me siento capaz de incorporarme al mundo laboral en este momento.	48,1	52,7	NS	

INDICADORES	DIFERENCIAS SEGÚN SEXO (PRUEBA C ²)			
	% Mujeres contestación afirmativa	% Hombres contestación afirmativa	Nivel de signific.	Mayor frecuencia
Tengo conocimientos de informática a nivel usuario.	81,7	82,0	NS	
Sé cómo hacer mi «currículum vitae» y una «carta de presentación» para la búsqueda de empleo.	72,0	62,4	0,001	Mujeres
Sé en qué consiste una entrevista de trabajo y cómo tendría que comportarme en ella.	66,5	61,2	NS	

*NS= No significativo, nivel de confianza inferior al 95%.

Al considerar la *edad*, los análisis de varianza efectuados indican que los estudiantes de 16 a 21 años identifican en menor medida dificultades en la *toma de decisiones* (alfa=0,000) y en el *autoconocimiento* (alfa= 0,007) que los de 22 años o más. De la misma forma, los más jóvenes se sienten más competentes para *afrontar la inserción laboral*, que los de 22 años o más (alfa=0,000). Lo que parece indicar que, a mayor edad, hay mayor realismo y conciencia sobre las propias carencias.

Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa y orientadora

A la luz de los resultados obtenidos, se presentan las conclusiones más relevantes.

- La presencia de valores y estereotipos de género en las personas es más baja cuanto mayor es la edad y cuanto más elevado es el nivel educativo, y es más alta cuanto menor es la edad y más bajo el nivel educativo.
- Los varones presentan significativamente más estereotipos de género que las mujeres, mientras que éstas mantienen posiciones más neutras e igualitarias. Estos estereotipos, que implican una creencia interiorizada de superioridad masculina, entre los más jóvenes, constituyen una realidad peligrosa que puede estar en la base de comportamientos y actitudes que se prolonguen en la edad adulta. Por tanto, es un dato relevante a tener en cuenta en los planteamientos de prevención de la violencia de género.
- El estudio de las representaciones y valores del trabajo, nos permite concluir que los valores instrumentales están muy patentes en las valoraciones: la estabilidad, la seguridad y cuantía económica, y el que permita mantener una vivienda.

Pero se aprecia una diferencia de género, al conceder ellas más importancia, en general a todos los valores del trabajo, y particularmente, al desarrollo personal en el trabajo, y en lo que contribuye a establecer relaciones personales. Se evidencia en ellas mayor consciencia sobre los obstáculos de acceso al trabajo y a su mantenimiento. A pesar de lo cual, mientras ellas mantienen motivaciones diferentes y diversificadas, ellos presentan prioridades más delimitadas y orientadas a lo instrumental.

- A la carencia de habilidades exploratorias para acceder a información relevante sobre el mundo laboral, se suma la constatación de que, en la reflexión de los/as estudiantes sobre sus estudios y sus expectativas no recurren a la confrontación con expectativas internas (autoconocimiento). La falta de información y de autoconocimiento, así como la falta de habilidad para relacionar adecuadamente ambos elementos, contribuyen a la indecisión profesional. Una aparente contradicción hace necesario profundizar en este aspecto: por una parte el/a alumno/a manifiesta falta de información a la vez que afirma tener clara la opción elegida. En este sentido, cabe preguntarse sobre qué base, que no sea la información, se construye la toma de decisiones.
- A pesar de que los/las estudiantes se sienten competentes para la incorporación al mundo laboral, en los indicadores que menos destacan son en aquellos que conforman la base de otros muchos, como son «el plan de búsqueda de empleo», «conocer los lugares donde buscar empleo» o en aspectos muy demandados y que requieren una preparación más larga («dominio de idioma extranjero»). Aunque con débiles diferencias, las mujeres se sienten, en general, menos competentes que los varones en las distintas dimensiones estudiadas para desarrollar su carrera.
- Los/las estudiantes entienden la carrera desde una perspectiva estática, enfocada a situaciones problemáticas o al déficit, que hacen que la planificación no se considere de forma progresiva. Esta visión del desarrollo profesional plantea la necesidad de formar en estrategias y en desarrollo de competencias profesionales para la carrera.
- Con respecto a la elección profesional, sigue existiendo una toma de decisiones marcada por el género. Ello se debe, en parte, a que los niños y adolescentes van desarrollando en la etapa escolar una visión bastante sesgada sobre el mundo del trabajo y hacen elaboraciones mentales sobre éste en las que integran los estereotipos de género aprendidos; y son las propias vivencias posteriores las que permiten equilibrar en alguna medida esa visión estereotipada.

- Sobre la prospectiva de cara a futuros estudios, comprobamos que una dimensión sobre la que queda mucho por conocer, es la de los valores y estereotipos de género, cómo se construyen, y cómo afectan a las carreras profesionales de las personas. Nuestros resultados permiten ver su presencia constante en el conjunto de relaciones que conforman la carrera. Hemos visto que las discriminaciones en función del sexo que afectan a la mujer son múltiples, confluyendo frecuentemente diversos factores de riesgo frente al trabajo. Por ello se hace muy necesario profundizar en el tipo de relaciones causales y en las interacciones que ejercen los factores de riesgo, en el modo en que se desarrollan y en las estrategias para tratar de reducir sus efectos negativos en el desarrollo de las personas. En futuros estudios, será interesante disponer de una muestra más amplia que nos permita confirmar las diferencias encontradas de una forma más consistente, y también afinar en los rasgos que habría delimitar en los grupos de edad y sexo, particularmente, en vínculo con los valores de género y de trabajo, y con las habilidades de carrera desarrolladas por los sujetos.
- Encontramos numerosas *implicaciones prácticas* de los resultados obtenidos que afectarían principalmente a los *contenidos* de la educación y de la orientación académico-profesional en los centros educativos de todos los niveles educativos:
 - En primer lugar, el conjunto de los resultados acerca de los representaciones y estereotipos sobre el género y el trabajo debe constituir una base para la reflexión entre los profesionales del ámbito educativo, que nos lleve a interrogarnos acerca de por qué niños y niñas desarrollan representaciones diferentes respecto a las profesiones, rasgos o roles que han de adoptar «a priori» las personas dependiendo de cuál sea su sexo; reflexión que ha de extenderse en torno a lo que se está haciendo en los centros educativos en materia de igualdad de género. De ahí la importancia de introducir no sólo objetivos, sino también acciones específicas en los proyectos curriculares y planes de estudio.
 - Resulta evidente la necesidad de ayudar a los/las estudiantes, desde etapas tempranas, a reflexionar sobre sus propios valores, especialmente los relacionados con el género y con el trabajo, para tratar de cuestionar estereotipos, prejuicios e ideas sin fundamento, cuyos efectos (patentes en nuestro estudio) provocan la reducción y limitación de las posibilidades/oportunidades de desarrollo personal, académico y profesional. En este sentido, la intervención específica que se plantea requiere de un modelo proactivo

que evalúe estas dimensiones y que se anticipe a sus consecuencias, estableciendo intervenciones específicas educativas y orientadoras, y programaciones integradas en los currículos y planes de estudio. Los programas actuales se enfocan en exceso a los elementos informativos, olvidando que toda la información recibida pasa por los valores (más o menos estereotipados) que tienen las personas, y que actúan a modo de «filtro» sobre la valoración y uso de dicha información, y sobre sus decisiones.

- De los resultados sobre las habilidades y competencias para desarrollar la carrera (principalmente, de exploración del entorno y de autoconocimiento del propio potencial), se deriva la necesidad de asegurar que los/as estudiantes posean información sobre el mundo del trabajo y desarrollen habilidades metacognitivas que les ayuden a conocer mejor sus propios rasgos y su potencial, los obstáculos y condicionantes de sus propias decisiones, sus estereotipos y prejuicios, etc., y también a superar situaciones de baja autoeficacia académica, a ser realistas y a reflexionar sobre las posibilidades a su alcance.

Referencias bibliográficas

- ACKER, J. (2006). Inequality regimes. Gender, class and race in organizations. *Gender and Society*, 20 (4), 441-464.
- AGULLÓ TOMÁS, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10 (1), 153-165.
- ALBERDI, I. (1996). El poder de las mujeres en las instituciones públicas. En R. M. RADL PHILIPP (Ed.). *Mujeres e institución universitaria en Occidente: Conocimiento, investigación y roles de género* (pp. 69-86). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- AMEZCUA MEMBRILLA, J. A. Y PICHARDO MARTÍNEZ, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- ASTELARRA, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.
- BLOSCH, D. P. (2005). Complexity, chaos and nonlinear dynamics: a new perspective on career development theory. *The career development quarterly*, 53 (3), 194-207.

- CIDE (1995). *Sistema Educativo Español 1995*. Madrid: CIDE.
- EAGLY, A. H. & STEFFEN, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735-754.
- ECKERT, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- GIMENO, M. J. Y ROCABERT, E. (1998). Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisiones vocacional. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15) 25-36.
- IBÁÑEZ PASCUAL, M. (1999). *Género y familia en la inserción laboral*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- INSTITUTO DE LA MUJER (Ed.). (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra: Instituto de la Mujer UAB.
- JOULIN, M., MERGAULT, M., PRIME, C., ET AL (1998). Le travail précaire et ses valeurs: l'exemple du «contrat-emploi-solidarité». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 5-23.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: MEC.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- NASH, M. Y MARRE, D. (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- NAVARRO GONZÁLEZ, C. Y SALLÉ ALONSO, M. A. (Coords.) (2007). *Diagnóstico y autodiagnóstico de barreras de género. Posicionamiento de la mujer ante el empleo*. Sevilla: Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental.
- OZIEBLO, B. (1983). *Conceptos y metodología en los estudios sobre la mujer*. Málaga: Universidad de Málaga.
- PADILLA CARMONA, M^a. T. (2002). Desarrollo profesional femenino: la identidad de la mujer en el mundo laboral. En E. MORENO Y S. VILLEGAS (Eds.). *Introducción a los estudios de la mujer. Una mirada desde las Ciencias Sociales* (pp. 73-95) Huelva: Diputación Provincial. Seminario de Estudios de la Mujer. Universidad de Huelva.
- PADILLA CARMONA, M^a. T., GARCÍA GÓMEZ, M. S. Y SUÁREZ ORTEGA, M. (2005). *Estudio Exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*. Plan Nacional de I+D+I. Financiado por el Instituto de la Mujer.

- PATTON, W. & MCMAHON, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. The Netherlands: Sense Publishers.
- PÉREZ TUCHO, C. (1993). *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Madrid: CIDE (paper).
- PINEDO, J.A. (1998). *Hacia un estudio psico-social de la identidad de género, creencias, valores, emociones y representaciones sociales de la masculinidad y feminidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. Y PEREIRA GONZÁLEZ, M. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. En M. L. RODRÍGUEZ MORENO (Coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp. 79-122). Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: DeClé De Brouwer.
- SEBASTIÁN, A., SÁNCHEZ, M. F., SUTIL, M. I., BORONAT, J., CADIerno, D. Y SOLANO, L.O. (2005). La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (*Estudio descriptivo*). Madrid: Dyckinson.
- SUÁREZ ORTEGA, M. (2004). *Las mujeres adultas y los procesos de re-inserción laboral. Un estudio en contextos locales de la provincia de Sevilla*. Sevilla: Excma. Diputación de Sevilla.
- (2006). *El proyecto profesional/vital de mujeres adultas. Un reto para la intervención orientadora. Tesis Doctoral*. Universidad de Sevilla: inédito.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1990). *Coeducación*. Madrid: MEC/Secretaría de Estado de Educación.

Fuentes electrónicas

- DRAKICH, J. Y STEWART, P. (2007). After 40 years of feminism, how are university women doing? *Academic matters*, February, 6-9. Recuperado el 13 de febrero de 2009, de: http://www.ocufa.on.ca/Academic_Matters_February2007/index.htm
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007). Recuperado el 26 de abril de 2008, de: <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>
- EUROSTAT (2008). Recuperado 26 de abril de 2008, de:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL

Dirección de contacto: Marifé Sánchez García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-II. C/Senda Del Rey, 7 Despacho 221. 28040. Madrid, España. E-mail: mfsanchez@edu.uned.es

Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros

Reflective peer coaching in the Practicum of teacher training

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028

Ana Rodríguez Marcos, Rosa María Esteban, Rosalía Aranda, Mercedes Blanchard, Carmen Domínguez, Paloma González, Pablo Romero, Estefanía Sanz, Ana Mampaso, María Jesús Vitón y Claudia Messina

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España.

Resumen

La investigación que se recoge en este artículo versa sobre la utilidad del *coaching* reflexivo entre iguales como uno de los instrumentos de aprendizaje profesional en el Practicum de la carrera de Magisterio. Se trata de un proyecto de investigación-acción. Las hipótesis parten del supuesto de que el *coaching* entre iguales podría: a) ser una fuente de apoyo emocional; b) proporcionar ayuda en los procesos de reflexión y construcción de «teoría práctica» en un marco de confianza no amenazante; y c) brindar la oportunidad de aprender a cooperar con los colegas.

El *coaching* entre iguales se aplicó a 33 estudiantes del Practicum de la carrera de Magisterio en dos modalidades, que llevaban a cabo un día cada semana: a) observación mutua entre pares de la enseñanza impartida; y b) reunión grupal de amigos críticos para analizar problemas, situaciones pedagógicas, etc. Para conocer el punto de vista de los estudiantes objeto de esta investigación, la recogida de datos se hizo a partir de los informes que estos enviaban a sus tutores. Los informes se sometieron a la técnica de análisis de contenido.

Los resultados indican que los estudiantes valoran altamente ambas modalidades de *coaching* en el sentido que apuntan nuestras hipótesis. Nos unimos a los autores que recomiendan incluir

de forma sistemática en el Prácticum de la carrera de Magisterio el *coaching* reflexivo entre iguales. Pero nosotros lo proponemos como estrategia complementaria; es decir, sin que sustituya ni a la reflexión individual sobre la propia enseñanza ni a la mentoría de los tutores de la universidad y del aula.

Los resultados, al mismo tiempo que animan a profundizar la investigación en este campo, sugieren también la necesidad de investigar el potencial de la colaboración entre iguales en el Prácticum de otras profesiones del campo de la educación y de otros ámbitos.

Palabras clave: coaching entre iguales, desarrollo profesional, Prácticum, práctica reflexiva, cooperación, formación de maestros.

Abstract

This research is about the utility of reflective peer coaching as an instrument of professional learning in the Practicum of teacher training and was carried out in the form of a research-action project. The hypotheses are based on the proposition that peer coaching: a) can be a source of emotional support; b) can provide help in the reflection and construction of «practical theory» processes within a framework of non-threatening trust, and c) can offer the opportunity of learning to cooperate with colleagues.

Peer coaching was applied to 33 students of the teacher training Practicum in two modalities, which were carried out one day per week: a) mutual peer observation of the teaching being given, and b) meeting of critical friends to analyze problems, pedagogic situations, etc. In order to find out the students' point of view (the object of this research), data collection was based on the reports sent by the students to their tutors. The reports were subjected to the content analysis technique.

The results indicate that students value highly both modalities of coaching in the direction pointed at by our hypotheses. We join the authors who recommend the systematic inclusion of reflexive peer coaching in the teacher training Practicum. We propose it as a supplementary strategy, without it either substituting individual reflection on the teaching or the work of the tutor in the university and in the classroom.

The results, whilst encouraging more research in this field, suggest the need for research into the potential of peer collaboration in the Practicum of other professions in the field of education and in other areas.

Keywords: peer coaching, professional development, Practicum, reflective practice, cooperation, teacher training.

Introducción

Este trabajo tiene como antecedente una línea de investigación-acción continuada que desde hace una década nuestro equipo desarrolla en el Prácticum de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid.

Fieles al espíritu de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, 1990; Cochran-Smith y Lytle, 1993; Altrichter, Posch y Somekh, 1993; Noffke y Stevenson, 1995; Whitehead y McNiff, 2006), nuestro trabajo viene manteniendo vocación transformadora del medio en que se inserta: mejorar el Prácticum en la formación de maestros; si bien miembros del equipo (EMIPE), últimamente están ensayando con éxito nuestros planteamientos en otras carreras y países¹.

Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), que presentan la investigación-acción como proceso en espiral, nuestro modelo de investigación-acción continuada adopta la forma de una espiral en la que cada nuevo proyecto se apoya en el anterior. Constituye un nuevo bucle que pretende avanzar sobre aspectos o problemas «descubiertos» en el proceso evaluativo del anterior.

A finales de los años noventa comenzamos con un proyecto que, basándose en la formación de los maestros como profesionales reflexivos, pretendía hacer del Prácticum de Magisterio un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica, de desarrollo profesional de los estudiantes de Magisterio y de sus tutores de la universidad y de los colegios, y de mejora de la calidad de la enseñanza que reciben los niños de las aulas de Prácticas.

Nuestro equipo, en la tutoría de Prácticas, puso en marcha importantes cambios que se mostraron beneficiosos en ese sentido. Entre ellos, una estructura de portafolios que recoge y supervisa continua y sistemáticamente el aprendizaje del estudiante en el Prácticum. Diseñamos materiales base para: a) inducir a los estudiantes de Magisterio a la observación crítica y la enseñanza reflexiva; b) hacer converger la acción formativa de la universidad y los centros de prácticas; c) impedir la superficialidad y pobreza de un Prácticum en el que los futuros maestros se limitasen a mirar y hacer siempre lo mismo o solo tareas de «segundo orden»; d) favorecer que el Prácticum sea una experiencia mediada de aprendizaje de la enseñanza reflexiva; e) favorecer que la tutoría del Prácticum sea un instrumento de desarrollo profesional para los tutores de la universidad y de los centros (descripción de los materiales en Rodríguez Marcos et ál., 2002).

⁽¹⁾ Universidad Nacional (El Salvador) y Universidad Nacional (Cuzco-Perú).

La evaluación de ese primer proyecto de la espiral reveló importantes mejoras en el Prácticum, pero también otras necesidades que llevaron a avanzar con un nuevo bucle de investigación-acción que abordó la colaboración universidad-centros de prácticas como doble ruta de saberes: de la universidad a los centros y de los centros a la universidad (véase fundamento y experiencias realizadas en Rodríguez Marcos et ál., 2005).

Basándonos de nuevo en la evaluación del trabajo precedente, surgió este tercer bucle de investigación-acción que ahora presentamos. En él, sin renunciar a los planteamientos anteriores que resultaron exitosos, nos centramos en el denominado *coaching* entre iguales aplicado a los estudiantes de Magisterio en prácticas. Es decir, en esta tercera fase, no abandonamos el acompañamiento reflexivo continuo que nuestro equipo mantiene con los estudiantes del Prácticum sino que añadimos el *coaching* reflexivo entre iguales.

Todo ello desde una visión del Prácticum con la perspectiva que aporta el enfoque de la complejidad. Por tanto, considerándolo como sistema complejo y dinámico, abierto, de estructura no lineal, en el que, inevitablemente, tendremos que asumir lo inesperado, lo no anticipado, el principio de incertidumbre (Clarke y Collins, 2007).

En nuestra exposición, haremos en primer lugar una síntesis del *coaching* entre iguales como estrategia de desarrollo profesional de docentes. Mostraremos después cómo lo aplicamos con estudiantes de Magisterio en prácticas; y metodología, resultados y conclusiones de investigación.

Antecedentes y fundamentación teórica: el *coaching* entre iguales como estrategia de desarrollo profesional del profesorado en ejercicio

Los trabajos de Fullan Stiegelbauer (1991), Showers Joyce (1996), Loucks-Horsley, Newson, Love Stiles (1998), Hawley Valli (2000) y Mouza (2002), entre otros, apuntan la escasa evidencia de capacidad de transferencia a las aulas de las destrezas y estrategias enseñadas a los profesores individuales fuera del puesto de trabajo. Esa escasa capacidad de transferencia es debida, en gran parte, a que las modalidades de formación del profesorado fuera de su contexto de actuación, por ejemplo en talleres, no tienen en cuenta el apoyo continuado que el profesor necesita una vez que regresa al puesto

de trabajo para implementar las técnicas, métodos, etc. allí aprendidos. La enseñanza se realiza en el contexto de un aula y centro y ese contexto, al tiempo que determina necesidades de aprendizaje profesional situado, puede potenciar o inhibir formas de pensar, sentir y actuar.

Las personas dan forma a sus organizaciones, pero esas organizaciones, a la vez, les dan forma a ellas, dice Merton (1967, citado en Shulman y Shulman, 2004). Por eso, como sostienen estos últimos, en el desarrollo profesional del docente es erróneo tomar como unidades de análisis dicotomizadas, por un lado, el profesor individual y su aprendizaje; y, por otro, el conjunto de profesores del centro (Shulman y Shulman, 2004, utilizan la expresión «comunidad de profesores», pero ellos mismos afirman que denominarlo así resulta inapropiado en muchos casos). Ambas son dimensiones que interactúan, de ahí que propongan integrarlas como unidad de análisis.

Todo esto, en investigación y diseño de programas de formación docente, exige apoyarse en «una más integrada concepción del aprendizaje y el desarrollo del profesor dentro de las comunidades y contextos» (Shulman y Shulman, 2004, p. 259). Entenderlos en un marco de culturas de aprendizaje –pensamos nosotros– más que en términos de constructos estrictamente cognitivos e individuales. En este sentido, son interesantes las aportaciones de Hodkinson, Biesta y James (2007) sobre la naturaleza y funcionamiento de las culturas de aprendizaje.

Conseguir los objetivos de calidad de enseñanza y aprendizaje en los centros depende de muchos factores internos y externos al sistema educativo, pero una buena contribución al efecto son los esfuerzos orientados a hacer de las escuelas entornos de desarrollo profesional eficiente, comunidades de práctica en las que el profesor encuentre apoyo continuo. Ubicado en esos esfuerzos, el *coaching*, observan Poglinco y Bach (2004), puede ser uno de los vehículos de desarrollo profesional en dos frentes: apoyo al profesor individual en su aula y contribución para establecer comunidad de práctica en el centro.

Situemos el *coaching* como elemento de los programas de desarrollo profesional del docente y veamos las diversas modalidades que puede adoptar.

En el marco general de las organizaciones Hall, Otazo y Hollenbeck (1999), entienden la relación de *coaching* como aquella en la que una persona experta (*coach*) trabaja con otras para implementar estrategias que mejoren su ejecución. En formación del profesorado, el *coaching* define una relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica real en su aula y centro. Pero, aunque el fundamento del *coaching* en las escuelas «...está enraizado en la investigación sobre crear entornos de desarrollo profesional

eficaz para los profesores –es decir, proporcionando apoyo continuo y formando una comunidad de práctica centrada en los métodos de instrucción, los componentes curriculares y nuevos formatos de impartir instrucción– hay más de un modelo de coaching...» (Poglinco, S. M. y Bach, M. J., 2004).

Guiney (2001), por ejemplo, describe un modelo que utiliza *coachs* externos:

...las *public schools* de Boston crearon una nueva clase de desarrollo profesional que integra el aprendizaje de los profesores con su propia práctica, da a los participantes *feedback* continuo y hace de estas actividades un esfuerzo colegiado de toda la escuela. Los *coachs* desempeñan un papel crucial. Ellos “no enseñan” a los profesores; por el contrario, hacen su trabajo *con* los profesores, ayudándoles a imaginar y crear otra realidad, ayudándoles a engranarse en habituales debates reflexivos sobre la instrucción (p. 741).

El enfoque de Boston busca mejorar el conjunto de la escuela, dice Guiney (2001), apoyándose en dos estrategias fundamentales:

1) centrarse en la instrucción y en el desarrollo profesional para mejorar la instrucción; y 2) colocar un indudable énfasis en ayudar a los profesores a trabajar juntos, a hacer público su trabajo, y a acabar con el aislamiento del profesor (p. 741).

Pero existen también el *autocoaching*, sustentado en la teoría de la autopersuasión de Aronson (véase Sue-Chan y Latham, 2004) y el *coaching* entre iguales. En este último nos detendremos más porque es el que, en nuestra investigación, extrapolamos al Prácticum de Magisterio.

El *coaching* entre iguales ha sido utilizado por diversos programas de formación docente en ejercicio, con diferentes enfoques. Entre otras razones porque, como señalan Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett (citados en Robbins, 1990), en la consideración del profesor como aprendiz caben cuatro dimensiones que han sido abordadas por tradiciones separadas de investigación y práctica: la técnica, la reflexión, la investigación y la colaboración.

No obstante, los distintos tipos de *coaching* entre iguales se basan en la formación del profesorado en ejercicio en el puesto de trabajo, durante su jornada laboral, e implican dos o más compañeros que recíprocamente, y en plano de igualdad no amenazante, aprenden unos de otros observando entre sí su práctica docente e intercambiando apoyo continuo, acompañamiento, *feedback* y consejo. En el *coaching*

entre iguales la relación se fundamenta en la confianza, la confidencialidad y el sentirse seguro, por eso normalmente no forma parte de la evaluación formal del profesorado, a diferencia de la supervisión entre iguales (Courneya, Pratt y Collins, 2008), en la que el informe del profesor que tiene el estatus de mentor repercute en la evaluación del otro u otros.

Desde su origen en los años ochenta (Showers, 1984) la literatura profesional recoge diversos tipos de *coaching* entre iguales (Robbins, 1991; Showers y Joyce, 1996; Wong y Nicotera, 2003; Buzbee, 2005; entre otros). Afirma Robbins (1991) que el *coaching* entre iguales es tan único como las personas que se engranan en él.

Puede implicar dos o más profesores que rompen el aislamiento del aula para trabajar colaborativamente en su mejora profesional desde la observación mutua de su enseñanza. En este caso, el esquema suele seguir tres pasos:

- Preconferencia, en la que el profesor que invita a observar su enseñanza identifica y consensúa con el observador el foco de observación, el tiempo, la forma de recogida de datos y los parámetros de debate de la enseñanza observada.
- Observación.
- Postconferencia, reflexión colaborativa sobre la base de los datos recogidos y los parámetros acordados.

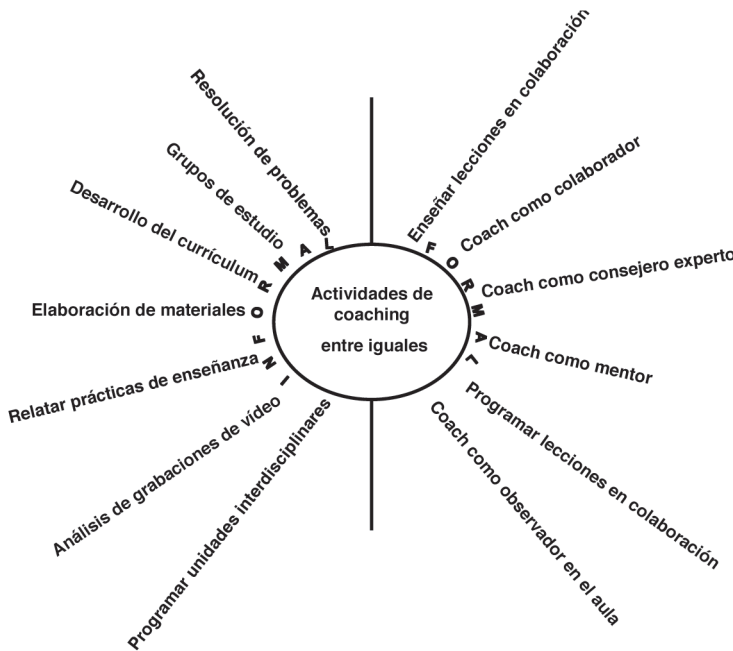
El proceso es similar al de la evaluación de profesores, pero se diferencia de ella en que no tiene carácter sancionador. El sentido de la interacción recíproca que se establece entre los participantes es encontrar apoyo natural en su escuela y construir comunidad de aprendizaje. Esta modalidad de *coaching* entre iguales es distinta de la mentoría en el sentido de que puede implicar a cualesquiera profesores, mientras que en el caso de la mentoría descrita como *coaching* de iguales (Wong y Nicotera, 2003) a los docentes que ejercen de mentores (expertos) les asignan profesores novatos para que trabajen con ellos durante dos o tres años.

Dentro de la mentoría entendida como *coaching* entre iguales, Glazer y Hannafin (2006) proponen un modelo de aprendizaje profesional colaborativo basado en que: «Las interacciones recíprocas en una comunidad de práctica, en la que los profesores toman la responsabilidad del aprendizaje y desarrollo unos de los otros, pueden proporcionar un eficaz medio de aprendizaje profesional situado» (p. 179). Definen la comunidad de práctica con tres rasgos esenciales: a) compromiso mutuo de todos los miembros; b) repertorio compartido (acciones, lenguaje y experiencias comunes), «... las prácticas en que se engranan todos los miembros de la comunidad, tales como la

enseñanza, el aprendizaje y el currículum» (p. 180); y c) empresa conjunta, es decir, objetivos compartidos. Así entendida la comunidad de práctica, en su modelo de cuatro fases de desarrollo profesional progresivo, los profesores expertos pasan experiencias y estrategias a los novatos hasta que llegan a ser participantes plenos en la comunidad que contribuyen a mejorar la práctica de sus mentores con nuevas ideas y estrategias.

Buzbee (2005) describe una modalidad de *coaching* entre iguales como apoyo a la enseñanza cooperativa en la que dos profesores enseñan conjuntamente en la misma aula.

Otros tipos de *coaching* entre iguales implican un par o equipos de profesores que programan conjuntamente, resuelven cooperativamente problemas de instrucción, realizan investigación-acción, etc. (Robbins, 1999). Esta autora, en la obra citada, presenta un esquema con diversas actividades que puede adoptar el *coaching* entre iguales:



Fleming (2004), al describir las múltiples oportunidades de aprendizaje profesional que proporcionan los programas de formación docente incrustada en el puesto de trabajo, incluye la observación entre iguales y la mentoría de debutantes, entre otras como: el portafolios del profesor; los proyectos de investigación-acción; los grupos de estudio de un tema específico, problema o asunto de la escuela; la planificación y desarrollo

colaborativo del currículo; la visita de amigos críticos de otras escuelas; los grupos de discusión de libros o informes importantes; el análisis de datos para mejora de la escuela; la autoevaluación del profesor; la planificación y evaluación del desarrollo profesional; etc.

El *coaching* entre iguales no excluye otro tipo de actividades de desarrollo profesional. Su valor se apoya en dos aspectos esenciales: proporciona aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1990) y contribuye al desarrollo de una comunidad de enseñanza en los centros que sostenga el aprendizaje profesional continuo y la implementación de nuevas prácticas.

Diseño y metodología. Un nuevo bucle en nuestro proceso de investigación-acción: el *coaching* entre iguales aplicado a los estudiantes de Magisterio en prácticas

Desde nuestra experiencia como tutores del Prácticum, coincidimos con Hsu (2005) en que a muchos estudiantes de Magisterio no les resulta fácil el paso del rol de alumno al de maestro. Es cierto que, en el planteamiento de las prácticas que asume nuestro equipo, cuentan no solo con el apoyo diario del maestro del aula sino también con el acompañamiento continuo del tutor de la Universidad. Pero en uno y otro caso, el papel de mentor nunca lo perciben totalmente despojado del carácter evaluador sancionador. Por eso, entre otras razones, nos propusimos introducir de forma sistemática el *coaching* entre iguales en el Prácticum como complementario de la tutoría de los tutores del aula y de la Universidad. A las actividades que estructuran el aprendizaje en el Prácticum incorporamos el *coaching* entre iguales, bajo la forma de «amigo-crítico». Es decir, los estudiantes que cursan el Prácticum en un mismo colegio pasan a constituir un grupo de «amigos-críticos».

Dicen Costa y Kallick (1993, p. 49) «Solo cuando cambias las lentes a través de las cuales ves el aprendizaje del estudiante –o tu propia práctica– descubres si un nuevo foco es mejor o peor. Si nunca cambias las lentes, limitas tu visión». Es fundamental que los estudiantes experimenten esto en su Prácticum, en una situación percibida como segura, no amenazante (tal como puede ofrecerla el amigo-crítico, compañero). El origen de la expresión «amigo-crítico» se remonta a los años setenta; algunos la atribuyen a Nuttall (Swaffield, 2004). La relación entre los dos polos en que se mueve el «amigo-crítico» («amigo» y «crítico») ha sido interpretada con matices diferentes según los autores (véase, por ejemplo, la revisión de Swaffield, 2004) y también hay visiones

distintas sobre cómo los amigos-críticos trabajan en las escuelas. En algunos casos, el «amigo-crítico» es un agente externo que viene a trabajar con uno o varios miembros de la plantilla de la escuela (Swaffield, 2004); en otros, son los miembros de la plantilla del centro los que establecen grupos de amigos-críticos comprometidos en establecer comunidades de práctica reflexiva, proporcionando y recibiendo mutuo *feedback* para mejorar su enseñanza (Bambino, 2002).

En nuestro trabajo, adaptando a las circunstancias del Prácticum el concepto de amigo-crítico que definen Costa y Kallick (1993), consensuamos entenderlo, ante todo, como una persona de confianza que no juzga sino que se esfuerza con su amigo-compañero en que tenga éxito en la enseñanza. Para ello, le proporciona *feedback* desde otras «lentes», tras observar directamente su enseñanza o cuando analiza cooperativamente con él las situaciones «problemáticas» que le presenta. El amigo-crítico sólo ofrecerá juicios de valor si el otro se los pide. La persona que recibe la acción del amigo-crítico necesita sentir confianza, sentirse escuchada y apoyada.

Como indicamos, en nuestro enfoque del Prácticum los estudiantes que realizaban las prácticas en un mismo centro (entre 2 y 6, según los casos) constituían un grupo de amigos-críticos. Cuando un estudiante estaba solo en un centro, se asociaba a otros supervisados por el mismo tutor.

El apoyo colaborativo mutuo se estructuró en dos tipos de sesiones que llevaban a cabo un día a la semana: a) observación mutua de pares de la enseñanza impartida en el aula, seguida de *feedback* interactivo entre ambos; y b) reunión del grupo de amigos-críticos en «sesión clínica» para analizar conjuntamente problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc. que se les planteaban en las aulas/centro donde cursaban el Prácticum.

La denominación de «sesiones clínicas» es una metáfora tomada del mundo de las ciencias de la salud, que gozan de gran prestigio entre nuestros estudiantes, en las que los profesionales se reúnen habitualmente en sesiones clínicas para compartir conocimiento y resolver conjuntamente situaciones problemáticas. A nuestros estudiantes les insistimos en que no se trataba de ver solo el problema como elemento discreto dentro de la práctica de la enseñanza, sino también de extenderlo al sentido más general de situación pedagógica que suscita duda, perplejidad (como apunta Loughran, 2006) y, consiguientemente, la necesidad de reflexionar con mayor profundidad, de indagar, de comprenderla mejor y extraer conocimiento práctico.

Coincidimos con Loughran (artículo citado) en afirmar que el problema como motor de reflexión ha sido en muchas ocasiones mal interpretado: «...connotación negativa... problema como error o equivocación, algo que necesita «ser arreglado». Sin embargo, el

problema puede ser entendido [en relación a la reflexión] como... algo que invita a una más profunda consideración...» (p. 45). Verlo así sería muy interesante, porque extendería la reflexión más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza. Pero nuestros estudiantes del Prácticum, preocupados por «sobrevivir» en el inicio de su función docente, tienden a centrarse en el sentido más restringido del término *problema* o *caso*.

Hipótesis de acción

La investigación-acción, por principio, es investigación transformadora, tendente a introducir algún tipo de mejora en el contexto en el que se lleva a cabo; por eso en ella las cuestiones de investigación se convierten en hipótesis de acción. En nuestro caso, fueron las siguientes:

- El aprendizaje del *coaching* reflexivo entre iguales en el Prácticum dota a los estudiantes de Magisterio de una potente herramienta para su desarrollo profesional continuo y para la mejora de los centros docentes.
- El *coaching* reflexivo entre iguales en el Prácticum constituye una buena estrategia para el aprendizaje de la enseñanza como equipo docente.
- El *coaching* reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.
- El *coaching* reflexivo entre iguales favorece el aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela.
- El *coaching* reflexivo entre iguales en el Prácticum permite a cada estudiante de Magisterio conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que realiza las prácticas.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con estudiantes del Prácticum de Magisterio (curso 2006-07) cuya tutoría corría a cargo de miembros de nuestro grupo de investigación (EMIPE). En principio eran 40 estudiantes de Magisterio (10 de Educación Infantil, 11 de Educación Primaria, 10 de Educación Especial y 9 de Audición y Lenguaje), repartidos entre 9 tutores de la Universidad y 13 de colegios. Pero finalmente, por circunstancias diversas, el número de participantes se redujo a 33 estudiantes.

Desarrollo de las sesiones formales de *coaching* reflexivo entre iguales y recogida de datos

Nuestro equipo no elige ni a los estudiantes de prácticas ni a los colegios con los que trabaja, debe aceptar los que le asigna el vicedecanato de Prácticas. Por eso se dieron dos tipos de situaciones: 1) el tutor de la Universidad tutela a un grupo de estudiantes (de 2 a 6) en un mismo centro; 2) el tutor de la Universidad tutela a varios estudiantes pero cada uno en un centro diferente.

En el primer caso, los estudiantes en Prácticas del mismo colegio constituían un grupo de amigos-críticos y el apoyo colaborativo mutuo (*coaching* entre iguales) se estructuró en los dos tipos de sesiones, antes señaladas, que llevaban a cabo un día a la semana: a) observación mutua entre pares de la enseñanza impartida en el aula, seguida de *feedback* interactivo entre ambos; y b) reunión del grupo de amigos-críticos en «sesión clínica» para analizar conjuntamente problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc. que se les planteaban en las aulas/centro.

En el segundo caso, 11 estudiantes no pudieron realizar observación entre iguales porque estaban en centros bastante distantes, pero sí realizaron las sesiones clínicas. Para llevarlas a cabo, el tutor de la Universidad les asignó horario y espacio en la facultad.

La observación entre iguales se inició a mediados del mes de abril, cuando nuestros estudiantes tenían ya cierta práctica en el manejo de unas escalas que les proporcionamos para aprender a autoobservar su propia práctica y realizar *coaching* reflexivo con su tutor de aula y de la universidad (por razones de espacio, no incluimos las escalas; pueden verse en Rodríguez Marcos et ál., 2002). En la observación entre pares utilizaron estas mismas escalas para observar, recoger datos y reflexionar cooperativamente sobre lo observado. Se les entregó, además, la siguiente hoja orientativa:

TABLA I. El «amigo-crítico» observa mi práctica y me ayuda a mejorarla

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Favorecer el aprendizaje de la enseñanza en equipo.• Enriquecer la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con aportaciones de sus compañeros.• Conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de los propios. <p>Duración: 1 h. semanal.</p> <p>Desarrollo: Cada estudiante de Magisterio va a la clase de un compañero de Prácticas y lo observa con ayuda de las escalas. Finalizada la sesión, dialoga con él acerca de lo observado, subrayando los aspectos positivos y señalando aspectos a mejorar.</p> <p>No se trata de una observación «por sorpresa», cada estudiante elige la sesión en la que desea ser observado.</p>
--

<p><u>Informe del observador:</u> Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué ayudé a mi compañero? • ¿Qué aprendí al ayudarlo? <p>Este informe debe enviarlo por e-mail al tutor de la universidad.</p> <p><u>Informe del observado.</u> Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué me ayudó mi «amigo-crítico»? • Este informe debe enviarlo por e-mail al tutor de la universidad.
--

Las respuestas de observadores y observados, en sus respectivos informes, permitieron obtener datos de cara a nuestras hipótesis. Aportaron el punto de vista de los estudiantes, que es el que deseamos presentar en este trabajo.

Con carácter formal, las reuniones de amigos-críticos, «sesiones clínicas», se iniciaron a la par que las observaciones entre iguales. Se les propuso la siguiente estructura general:

TABLA II. «Sesión clínica»

<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el aprendizaje de la enseñanza en equipo. • Enriquecer la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros. <p><u>Duración:</u> 1 h. semanal en tiempo lectivo. En E. Primaria y, en su caso, en otras especialidades, en el tiempo libre por intervención de otros especialistas.</p> <p><u>Desarrollo:</u> Se distribuye el tiempo equitativamente entre los estudiantes participantes. Cada estudiante comparte con sus compañeros un caso de su aula/centro (puede ser una experiencia, un caso problemático de su aula, una entrevista con padres, etc.), siguiendo la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido entre los miembros y, si procede, propuestas para una nueva intervención. En el supuesto de que no sea un caso cerrado, por ejemplo, un niño o una clase con problemas, en las siguientes sesiones clínicas el ponente informará sobre la evolución del mismo. 	
<p>PONENTE 1 Caso 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención. <p>PONENTE 3 Caso 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención. 	<p>PONENTE 2 Caso 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención. <p>PONENTE 4 Caso 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción. • Análisis. • Evaluación. • Debate compartido y, si procede, propuestas para una nueva intervención.

Funcionamiento del equipo. Cada semana se nombra:

Estructura:

- Un coordinador: da el turno de palabra y controla el tiempo de intervención para que nadie lo acapare.
- Un secretario: toma nota y redacta el informe. Una vez redactado el informe, se lo envía por e-mail a cada miembro del equipo, por si desea introducir modificaciones. Después de nueva revisión por todos, lo remite (e-mail) al tutor de la universidad.

Entre los materiales que cada miembro del equipo envía semanalmente a su tutor de la universidad, debe incluir su valoración particular de la «sesión clínica»:

- ¿Qué he aportado en la «sesión clínica»?
- ¿Qué me ha aportado el análisis de cada caso?

Las respuestas a estas preguntas en sus informes proporcionaron datos respecto a nuestras hipótesis desde la perspectiva de los estudiantes.

Análisis de datos y resultados

Analizamos y presentamos separados los datos y resultados obtenidos a partir de los informes que los estudiantes enviaban (e-mail) a los tutores de la universidad respecto a las dos modalidades de *coaching* entre iguales desarrolladas: «observaciones mutuas de aula entre pares» y sesiones formales de grupos de amigos-críticos, «sesiones clínicas». Pero el tipo de análisis fue similar.

Tanto los informes referentes a las «observaciones mutuas de aula entre pares» (Tabla I) como los relativos a las «sesiones clínicas» (Tabla II) fueron sometidos a la técnica de análisis de contenido, utilizándose como unidad de análisis las respuestas abiertas que los estudiantes daban a las preguntas que se les formulaban en cada modelo de informe (véanse Tablas I y II).

Las categorías (véanse Tablas III y IV) no fueron establecidas a priori sino a partir de una primera lectura de los informes. Se validaron mediante acuerdo unánime interjueces (todos los miembros del equipo).

Las atribuciones de las unidades de análisis a las diferentes categorías (codificación) fueron realizadas separadamente por siete miembros del equipo. La fiabilidad intercodificadores (mide el grado de acuerdo entre los mismos) fue muy alta. La calculamos mediante porcentaje de acuerdos. El porcentaje mínimo de acuerdos de codificación en cada categoría fue 85,7%.

Utilizamos como apoyo el software Atlas Ti.

Resultados referentes a las observaciones mutuas de aula entre pares seguidas de reflexión cooperativa

El análisis de contenido ofreció los datos recogidos en la Tabla III.

TABLA III. Análisis de contenido de los informes sobre «observación mutua entre pares de la práctica en el aula, seguida de reflexión cooperativa»

	Nº ESTUDIANTES	%
VALORACIÓN GENERAL NEGATIVA DE LA EXPERIENCIA	0	0%
VALORACIÓN GENERAL POSITIVA DE LA EXPERIENCIA	22	100%
OBSERVADOR		
¿En qué ayudé a mi compañero?		
• Apoyo emocional.	5	22,7%
• A tomar conciencia de su práctica.	10	45,4%
• Ideas o acciones para mejorar su práctica.	6	27,2%
• Apoyo docente.	1	4,5%
¿Qué aprendí al ayudarlo?		
• A valorar la importancia del amigo-crítico.	6	27,2%
• A dar apoyo emocional.	3	13,6%
• La importancia de reflexionar sobre mi propia práctica.	5	22,7%
• A tomar conciencia de mi propia práctica.	10	45,4%
• Ideas o acciones para mejorar mi práctica.	11	50,0%
• Conocer otros cursos o ciclos.	4	18,1%
OBSERVADO		
¿En qué me ayudó mi amigo crítico?		
• Apoyo emocional.	11	50,0%
• A tomar conciencia de mi práctica.	11	50,0%
• Ideas o acciones para mejorar mi práctica.	8	36,3%
• A valorar la importancia del amigo-crítico.	12	54,5%
• Apoyo docente.	2	9,0%
• Observación crítica de la enseñanza impartida en el centro.	2	9,0%
TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES	22	

Como puede apreciarse en la Tabla III, todos los estudiantes participantes (22) valoran positivamente la observación mutua entre pares de la enseñanza en el aula, seguida de reflexión cooperativa. Apoya nuestra hipótesis nº 3: *el coaching reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.*

Los resultados se dispersan en cuanto a señalar de qué modo les ayudó esa experiencia. Al tratarse de respuesta abierta no todos se fijaron en los mismos aspectos. Pero cabe destacar que muchos (50%) indican que les resultó valioso para su propia

práctica tanto el actuar en el rol de observador como en el de observado: 10 estudiantes (de 22) dicen que actuar de observador les ayudó a tomar conciencia de su propia práctica (11 cuando actuaron como observados); y 11, que obtuvieron ideas o acciones para mejorar su práctica (tres más que cuando son ellos los que, actuando como observados, reciben la ayuda de otro).

También en torno al 50% comentan expresamente que la experiencia les ha permitido captar la importancia de contar con un amigo-crítico para la mejora de su enseñanza. En este caso, parece que se aprecia más en el papel de observado que en el de observador: lo afirman 12 cuando desempeñan el rol de observado y 6 cuando desempeñan el de observador.

Desde otro ángulo, los resultados apuntan a que la observación y posterior reflexión compartida «entre iguales» de la práctica de la enseñanza les aporta un beneficioso *feedback* sobre su enseñanza en un clima no amenazante. Un 50% (11 estudiantes) destaca como valor de esa experiencia el apoyo emocional recibido del compañero. Las experiencias repetidas de vivir al compañero como apoyo en la mejora de la práctica, seguramente contribuirá a prepararles para el ejercicio de la enseñanza en equipo y el enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela, tal y como apuntan nuestras hipótesis 2 y 4.

Menos relevancia parecen otorgar nuestros estudiantes a que la observación mutua entre iguales permite conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que cursan las prácticas. En este caso, sólo apoyan expresamente nuestra hipótesis nº5 el 8% de los estudiantes (4).

El conjunto de estos resultados (compartidos y dialogados por los profesores y estudiantes implicados) permite concluir que, en el contexto de nuestro Prácticum, esta modalidad de *coaching* «entre iguales» constituye un importante complemento del apoyo que los tutores de la universidad y el aula les proporcionan para la enseñanza reflexiva.

Resultados relativos a las sesiones formales de «grupos de amigos-críticos» (sesiones clínicas)

La Tabla IV muestra los resultados del análisis de contenido de los informes de nuestros estudiantes sobre esta modalidad de *coaching* entre iguales:

TABLA IV. Valoraciones de las sesiones formales de «grupo de amigos-críticos» (sesiones clínicas)

	Nº ESTUDIANTES	%
VALORACIÓN POSITIVA	27	81,8%
Aspectos por los que resultan positivas:		
• Enriquece con el conocimiento de otros casos y situaciones de otras aulas.	19	57,5%
• Se analizan los problemas con mayor profundidad: diversos ángulos y visiones.	24	72,7%
• Son fuente de ideas o acciones para mejorar la práctica propia.	25	75,7%
• Toma de conciencia del valor del trabajo docente en equipo para el desarrollo profesional.	19	57,5%
• Ayudan a tomar conciencia de la necesidad de profundizar en la reflexión sobre la propia práctica.	15	45,4%
• Fuente de apoyo emocional.	10	30,3%
• Ayudan a la observación crítica de la enseñanza impartida en el aula o centro.	10	30,3%
VALORACIÓN NEGATIVA	0	0,0%
NO SE DECANTAN CLARAMENTE EN SU VALORACIÓN	6	18,1%
TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES	33	

Los resultados que refleja la Tabla IV indican que el 81,8% (27 estudiantes) valora positivamente las sesiones formales de «grupo de amigos-críticos» (sesiones clínicas) como instrumento de desarrollo profesional. El 18,2% restante (6), aunque no señala nada negativo y sí algunos aspectos en los que dicen que les han ayudado, no explicita claramente ningún tipo de valoración general de la experiencia.

Un 75,7% (25 estudiantes) afirma que las «sesiones clínicas» son fuente de ideas o acciones para mejorar la práctica propia. Lo que va en línea con nuestra hipótesis nº 3: *el coaching reflexivo entre iguales enriquece la reflexión y la experiencia de prácticas de cada estudiante de Magisterio con las aportaciones de sus compañeros.* También parece apoyar esta hipótesis el que un 72,7% (24 estudiantes) destaque como valor de esta modalidad de *coaching* entre iguales que se analizan los problemas con mayor profundidad: diversos ángulos y visiones. Este último resultado se orienta asimismo en dirección a la hipótesis nº 1: *el aprendizaje del coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum dota a los estudiantes de Magisterio de una potente herramienta para su desarrollo profesional continuo y para la mejora de los centros docentes.* Algunos estudiantes incluso dicen que propondrán esta actividad de desarrollo profesional a sus colegas cuando ejerzan la profesión en las escuelas.

Es importante el número de estudiantes (19, el 57,5%) que indica expresamente haber tomado conciencia del valor del trabajo docente en equipo para el desarrollo profesional. Parece que no van desencaminadas nuestras hipótesis

nº 2: *el coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum constituye una buena estrategia para el aprendizaje de la enseñanza como equipo docente* y nº 4: *el coaching reflexivo entre iguales favorece el aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela*. Especialmente, si relacionamos esta cifra del 57,5% con el 72,7% que hemos visto que informaba de que en las sesiones clínicas se analizan los problemas con mayor profundidad: diversos ángulos y visiones.

En esta modalidad de *coaching* entre iguales sube el porcentaje que expresa que estas sesiones les enriquecen con el conocimiento de otros casos y situaciones de otras aulas. Ahora es el 57,5%, frente el 18% que veíamos antes que apuntaba lo mismo respecto a la observación mutua entre iguales. Las sesiones clínicas parecen ir más en la dirección de la hipótesis nº 5: *el coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum permite a cada estudiante de Magisterio conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de aquellos en los que realiza las Prácticas*.

Por otra parte, no son despreciables las cifras de los que dicen que las sesiones clínicas ayudan a tomar conciencia de la necesidad de profundizar en la reflexión sobre la propia práctica (15 estudiantes, 48,4%), en línea con la hipótesis nº 3; ayudan a la observación crítica de la enseñanza impartida en el aula centro (10 estudiantes, 30%); y son fuente de apoyo emocional (10 estudiantes, 30%). Al menos para ese 30%, la reflexión colaborativa en grupos de amigos-críticos, sobre problemas, dilemas, casos, situaciones pedagógicas, etc. que viven en las aulas/centro, constituye también un elemento de apoyo emocional en su debut como maestros.

En resumen, los resultados (compartidos y dialogados por los profesores y estudiantes participantes) permiten concluir que, en el contexto de nuestro Prácticum, esta modalidad de *coaching* «entre iguales» se muestra como un importante complemento del apoyo que los tutores de la universidad y el aula proporcionan a los estudiantes para la enseñanza reflexiva. Da oportunidad a los participantes de ampliar sus análisis y visión de la enseñanza y de generar hábito de trabajo en equipo con los colegas, elemento básico para que en el posterior ejercicio de la profesión sean capaces de contribuir a establecer comunidades de práctica en los centros.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos van en la dirección de los proporcionados por investigaciones sobre observación mutua y reflexión colaborativa entre iguales sobre su propia práctica, llevadas a cabo en otros contextos de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional en ejercicio.

Nuestros resultados parecen respaldar los hallazgos de Kettle y Sellars (1996) que, en un estudio cualitativo sobre cambios en las «teorías prácticas» de dos estudiantes de Prácticum de formación de profesorado, encontraron que la reflexión compartida entre iguales sobre su propia enseñanza les incitaba a cuestionar sus concepciones de la enseñanza, al tiempo que modelaba procesos de desarrollo profesional colaborativo que pueden animarles a practicar tal colaboración con los colegas cuando sean profesores en ejercicio.

Nuestros resultados se sitúan también en línea con los obtenidos por la investigación de Bowman (2000) sobre los beneficios del *coaching* entre iguales, entendido como proceso en el que pares de estudiantes del Prácticum sistemáticamente se observan entre sí para proporcionarse *feedback* y apoyo. Se trataba de un trabajo con grupo experimental y grupo de control en el que se comparan los efectos del *coaching* entre iguales sistemático (aplicado en el grupo experimental) con los de la supervisión tradicional, en la que a lo largo del Prácticum el estudiante recibe solo las visitas de supervisión del tutor de la universidad (aplicada en el grupo de control). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en 8 de 10 variables: «... la ayuda de pares... entrenados para proporcionar apoyo puede ser extremadamente productiva para alcanzar los objetivos del Prácticum... los estudiantes que funcionaban como novatos eran capaces de andamiar y ser andamiados por otros novatos» (Bowman, C., 2000, p. 261). Bowman destaca también que el *coaching* entre iguales prepara para la colaboración con los colegas en el futuro desempeño docente.

Varias de las ventajas que les reportará la práctica del *coaching* entre iguales para su desarrollo profesional en ejercicio y para la calidad de la enseñanza impartida en los centros pueden verse, entre otros, en el trabajo de Buzbee (2005) sobre enseñanza colaborativa. Y esto parece que también es así en el ámbito de la enseñanza universitaria.

En enseñanza universitaria, trabajos como el de Dahlgren et ál. (2006) muestran la importancia del *coaching* entre iguales como herramienta de desarrollo profesional cuando adopta la forma de amigos-críticos que observan mutuamente su práctica en el aula y reflexionan cooperativamente sobre ella: «Cada profesor tuvo un diferente modo

de reflexionar sobre la enseñanza después del proyecto... e hizo cambios en su modo de enseñar... La mayoría del *feedback* proporcionado era positivo y valioso... el concepto de amigo-crítico debería formar parte de la práctica normal de la enseñanza» (Dahlgren et ál., 2006, p. 72). Hacemos referencia a esta investigación porque, como en nuestro caso, encontraron que los pares (a los que, como nosotros, entregaban un protocolo de observación) aprenden sobre su propia enseñanza tanto en el papel de observador como en el de observado. «Al observar, se creaba una situación proyectiva en la que el observador llegaba a ser más consciente de sus propias destrezas de enseñanza» (Dahlgren et ál., 2006, p. 75).

Desde otro ángulo y otro contexto, el estudio de Hsu (2005) subraya también la importancia de la ayuda profesional y personal que reciben los estudiantes de prácticas de sus iguales: referente a 10 categorías de problemas que encontraban los estudiantes en el Prácticum, el mayor número de demandas de ayuda la dirigían a sus compañeros (41%). Las restantes se repartían entre el tutor del aula (15%), otros profesores del colegio (17%), el tutor de la universidad (2%), y la familia y los amigos (25%).

En nuestro estudio no cuantificamos el porcentaje de petición de ayuda referido a esos tipos de personas pero sospechamos que serían sensiblemente diferentes, por cuanto el enfoque del Prácticum de nuestro equipo implica acompañamiento continuo de los tutores de la universidad. Planteamiento muy alejado de enfoques tradicionales basados únicamente en algunas escasas visitas de los tutores de la universidad a sus estudiantes en los centros de prácticas.

Conclusiones y sugerencias para futura investigación

Los resultados presentados permiten concluir que, desde el punto de vista de los estudiantes, el *coaching* entre iguales (en las dos modalidades descritas) aporta beneficios que convergen con las hipótesis de partida de nuestro proyecto de investigación-acción. El *coaching* entre iguales beneficia como:

- *Potente instrumento de desarrollo profesional.* La observación mutua entre pares ayudó a todos en algunos aspectos relevantes para mejorar su propia práctica y contribuir a mejorar la de otros. En las «sesiones clínicas» un elevado porcentaje encontró que los problemas se analizan con mayor profundidad y

que estas reuniones son fuente de mejora para la práctica. Aprender a dar y recibir apoyo entre colegas, cabe esperar que les sirva también para el desarrollo profesional en ejercicio y mejorar los centros docentes.

- *Estrategia para el aprendizaje de la enseñanza en equipo* (en ambas modalidades de *coaching*).
- *Enriquecimiento de la propia experiencia con las aportaciones de los compañeros*. En las dos modalidades pero, sobre todo, en las «sesiones clínicas».
- *Aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela*. Está intrínsecamente contemplado en las «sesiones clínicas» y un elevado porcentaje de estudiantes las valoran positivamente.
- *Conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de los propios*. Seguramente por la escasa duración del Prácticum, solo se mostró elevado el porcentaje de estudiantes que lo afirman en el caso de las «sesiones clínicas».

Hay que considerar también que son bastantes los estudiantes que encuentran apoyo emocional² en ambas modalidades de *coaching* (porcentaje menor en las «sesiones clínicas»).

Como dice Richardson (2003, p. 406), «el desarrollo profesional es una empresa compleja, plena de dilemas éticos, estructurales y culturales». Somos conscientes de que no caben recetas fáciles y de las dificultades epistemológicas de la generalización en este terreno. Somos conscientes, además, de que nuestro estudio tiene las ventajas pero también las restricciones propias de la investigación-acción, ligada siempre a la mejora de un contexto concreto, y de que, aunque los resultados a lo largo del proceso han sido dialogados por todos (estudiantes y profesores), por razones de espacio, en este trabajo abordamos solo el punto de vista de los estudiantes.

Se necesita más investigación en este campo. Por nuestra parte, la reflexión compartida por los participantes sobre los resultados obtenidos nos lleva a unirnos a los autores que recomiendan incluir de forma sistemática en el Prácticum de Magisterio la colaboración entre iguales, el *coaching* reflexivo entre iguales. En síntesis, porque es fuente de apoyo emocional para bastantes en el difícil trance de pasar del rol de estudiante al de maestro; ayuda en los procesos de reflexión y construcción de «teoría práctica»; y brinda oportunidad de aprender a cooperar con los colegas, preparación

⁽²⁾ El ámbito emocional del docente tiene gran importancia (Messina y Rodríguez, 2006).

muy necesaria para que los centros educativos lleguen a ser auténticas comunidades de práctica y aprendizaje profesional.

Proponemos el *coaching* entre iguales como estrategia complementaria; es decir, sin que sustituya ni a la reflexión individual sobre la propia enseñanza ni a la mentoría coordinada que deben ejercer el tutor de la universidad y el del aula. Respecto a la mentoría, subrayamos las siguientes palabras de Fletcher (2000):

Mentoría significa guiar y apoyar al aprendiz para facilitarle las transiciones difíciles; es suavizar el camino, capacitarle, alentarle así como indicarle, dirigirle e instruirle. Debería desatascar los caminos para el cambio construyendo confianza en sí mismo, autoestima y una buena disposición para actuar e implicarse en mantener relaciones interpersonales positivas. La mentoría tiene que ver con desarrollo personal y profesional continuos... no solo con desarrollo profesional continuo. En el proceso, los valores personales y profesionales se someten a escrutinio y son materia de cambio. *Mentoría* no es sinónimo de clonar puesto que significa desarrollar los puntos fuertes del individuo para maximizar su potencial profesional y personal (citado en Sundli, 2007, p.205).

Coherentes con la vía metodológica adoptada, los resultados de este trabajo abren otro bucle en nuestra espiral continua de investigación-acción, esta vez ligado a los cambios en la estructura del Prácticum en los nuevos planes de estudio de Magisterio, que pasa de ser un Prácticum final de carrera a prácticas en los cursos 2º, 3º y 4º. Queda también la necesidad de investigar el potencial de la colaboración entre iguales en el Prácticum de otras profesiones del campo de la educación y de otros ámbitos.

Referencias bibliográficas

- ALTRICHTER, H., POSCH, P. & SOMEKH, B. (1993). *Teachers Investigate their Own Work: an Introduction to the Methods of Action Research*. New York: Routledge.
- BAMBINO, D. (2002). Critical Friends. *Educational Leadership*, 59 (6), 25-27.
- BOWMAN, C. (2000). Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. *The Journal of Educational Research*, 93 (4), 256-261.

- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- BUZBEE, P. F. (2005). Peer Coaching as a Support to Collaborative Teaching. *Mentoring and Tutoring*, 13 (1), 83-94.
- CLARKE, A. & COLLINS, S. (2007). Complexity Science and Student Teacher Supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, 160-172.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- COSTA, A. & KALLICK, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 49-51.
- COURNEYA, C., PRATT, D. & COLLINS, J. (2008). Trough What Perspective Do We Judge the Teaching of Peers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 69-79.
- DAHLGREN, L. O., ERIKSSON, B., GYLLENHAMMAR, H., KORKEILA, M., WENERSON, A. & SEEBERGER, A. (2006). To Be and to Have a Critical Friend in Medical Teaching. *Medical Education*, 40, 72-78.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. G. & STIEGELBAUER, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- GLAZER, E. M. & HANNAFIN, M. J. (2006). The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development Within School Settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- GUINEY, E. (2001). Coaching Isn't Just for Athletes: The Role of Teacher Leaders. *Phi Delta Kappa*, 82 (10), 740-743.
- HALL, D. T., OTAZO, K. L. & HOLLENBECK, G. P. (1999). Behind Closed Doors: What Really Happens in Executive Coaching. *Organizational Dynamics*, 27, 39-53.
- HAWLEY, W. D. & VALLI, L. (2000). Learner-centered Professional Development. *Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research*, 27.
- HODKINSON, P., BIESTA, G. & JAMES, D. (2007). Understanding Learning Cultures. *Educational Review*, 59 (4), 415-427.
- HSU, S. (2005). Help-seeking Behaviour of Student Teachers. *Educational Research*, 47 (3), 307-318.
- KETTLE, B. & SELLARS, N. (1996). The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 1-24.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, B. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- LOUCKS-HORSLEY, S., HEWSON, P.W., LOVE, N. & STILES, K.E. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- LOUGHRAN, J. (2006). A Response to «Reflecting on the Self». *Reflective Practice*, 7 (1), 43-53.
- MESSINA, C. Y RODRÍGUEZ, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- MOUZA, C. (2002). Learning to Teach with New Technology: Implications for Professional Development. *Journal of Research on Technology in Education*, 35 (2), 272-289.
- NOFFKE, S. Y STEVENSON, R. (1995). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*. New York: Teachers College Press.
- POGLINCO, S. M. & BACH, A. J. (2004). The Heart of the Matter: Coaching as a Vehicle for Professional Development. *Phi Delta Kappa*, January, 398-400.
- RICHARDSON, V. (2003). The Dilemmas of Professional Development. *Phi Delta Kappa*, 1, 401-406.
- ROBBINS, P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (Dir.). (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem Ediciones.
- SHOWER, B. (1984). *Peer Coaching: a Strategy for Facilitating Transfer of Training*. Eugene, Oregon University: Center for Educational Policy and Management.
- SHOWERS, B. & JOYCE, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.
- SHULMAN, L. S. & SHULMAN, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- SUE-CHAN, C. & LATHAM, G. P. (2004). The Relative Effectiveness of External, Peer, and Self-coaches. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (2), 260-278.
- SUNDLI, L. (2007). Mentoring - A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.
- SWAFFIELD, S. (2004). Exploring Critical Friendship Through Leadership for Learning. 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Rotterdam, 6-9 January (in paper).
- WHITEHEAD, J. & MCNIFF, J. (2006). *Action Research Living Theory*. Londres: Sage.

WONG, K. & NICOTERA, A. (2003). *Enhancing Teacher Quality: Peer Coaching as a Professional Development Strategy. A Preliminary Synthesis of the Literature*. Washington: Institute of Education Sciences (ED).

Dirección de contacto: Ana Rodríguez Marcos. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. Ctra. de Colmenar, s/n 28049. Madrid, España. E-mail: ana.rodriguez@uam.es

Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física

Predictive relationship between students' perception of the teacher's disciplinary strategies and of equality-discrimination in Physical Education classes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-029

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad Miguel Hernández de Elche. Alicante, España.

Celestina Martínez Galindo

Universidad Católica San Antonio. Murcia, España.

Eduardo Cervelló Gimeno

Universidad Miguel Hernández de Elche. Alicante, España.

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido determinar la relación predictiva entre la percepción del comportamiento del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación percibido por el alumno en su profesor, utilizando como variables mediadoras el clima motivador y la orientación disposicional. Para ello se utilizó una muestra de 1.126 alumnos de educación física (539 chicos y 587 chicas) con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Para la recogida de los datos se utilizaron el cuestionario de estrategias para mantener la disciplina (SSDS), el cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ), el cuestionario de percepción de éxito (POSQ) y el cuestionario de percepción de igualdad-discriminación en educación física (CPIDEF). Tras cumplir los procedimientos éticos en la recogida de información, se realizaron análisis descriptivos y correlaciones entre todas las variables. Para comprobar la relación predictiva existente entre las variables propuestas, se realizó un modelo de medición y un modelo

estructural. El análisis de ecuaciones estructurales reveló que la percepción de igualdad de trato era predicha tanto por la orientación a la tarea como por la percepción de un clima motivador que implicaba a la tarea, que a su vez, fue predicha por las estrategias basadas en razones de responsabilidad e intrínsecas del profesor para mantener la disciplina. Por el contrario, la percepción de discriminación resultó ser predicha por la orientación al ego y por el clima motivador que implicaba al ego, que, a su vez, fue predicho por las estrategias del profesor basadas en razones introyectadas-externas para mantener la disciplina. Los resultados son discutidos en relación a la promoción de percepciones de igualdad de trato por parte de los adolescentes en clase de educación física. Futuros trabajos deberán corroborar los resultados encontrados bajo diseños experimentales.

Palabras clave: estrategias de disciplina, clima motivador, orientación disposicional, igualdad-discriminación, Educación Física.

Abstract

The object of this study is to determine the predictive relationship between the perceptions in the student of the teacher's behaviour and of equality or discrimination in physical education classes, using as mediator variables the motivational climate and preconceptions. A sample of 1126 physical education students (539 boys and 587 girls) from various schools in the region of Murcia was used. The average age was 15.04 years ($DT = 75$). Students completed different instruments for data collection: the strategies to sustain discipline scale (SSDS), the learning and performance of physical education climate questionnaire (LAPOPECQ), the perception of success questionnaire (POSQ) and the perception of equality and discrimination in physical education questionnaire (CPIDEF). After complying with ethical procedures in data collection, descriptive analyses and correlations amongst all variables were performed. To test the predictive relationship between the proposed variables, a measurement model and a structural model were calculated. Structural equation modelling showed that the students' perception of equal treatment was predicted by task orientation and the perception of a task-involving motivational climate which, in turn, was predicted by strategies. Task-involving motivational climate was predicted by strategies based on the teacher's responsibility and intrinsic qualities for maintaining discipline. The perception of discrimination was predicted by ego-orientation and by the motivational climate involving the ego which, in turn, was predicted by the teacher's strategies based on external-introyected reasons for maintaining discipline. The results are discussed in relation to the promotion of perceptions in adolescents of equality in the physical education class. Future research should corroborate the results found in experimental designs.

Key words: discipline strategies, motivational climate, preconceptions, equality-discrimination, Physical Education.

Introducción

En los últimos tiempos el papel que desempeña el sexo del discente en el ámbito educativo (Ryan, 2003) ha generado una considerable preocupación, fundamentada en los resultados obtenidos por varios estudios, que han motivado a diferentes autores a dudar acerca del adecuado ambiente de participación de las alumnas en los entornos de aprendizaje (Treanor, Graber, Housner, y Wiegand, 1998; Turvey y Laws, 1988; Wolf et ál., 1993). Recientemente, autores como Koçak, Asçi y Demirhan (2005) argumentaban que de entre todas las áreas del currículo actual, es la Educación Física la que proporciona grandes oportunidades para centrarnos en la desigualdad de género. Aspecto que ya Scraton (1990) describía al referirse a la misma como una área que reforzaba en gran medida las diferencias de género a través tanto de las actividades ofrecidas, como de las actitudes y reacciones de todos aquellos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, según Griffin (1989), en ocasiones suele ser el propio docente el que, por medio de su actuación, silencia dichas desigualdades contribuyendo con ello a potenciar la discriminación de sexo en el aula. Así, unas veces la intencionalidad y en otras ocasiones el escaso nivel de experiencia de algunos profesionales repercuten en que el alumnado en clase de Educación Física no reciba una verdadera experiencia de equidad en función de su sexo (Del Villar, 1996).

Uno de los estudios que ha mostrado el trato desigual otorgado por el docente de Educación Física al alumnado fue el realizado por Hastie y Pickwell (1996). En este estudio se reflejaba que, aparte de las diferentes expectativas que despiertan los contenidos tratados en Educación Física, existía una desigualdad en el trato del docente según el sexo del estudiante, de tal manera que el profesor interactuaba y solicitaba de forma diferente al alumnado en función del contenido de la materia tratada. En concreto, en su estudio sobre el contenido de danza, la exigencia al sexo femenino resultaba mayor que la del masculino. Igualmente, Daniels (1983) reflejó que los chicos pensaban que sus docentes los elogiaban y eran más atentos con ellos que con las chicas, mientras que las chicas percibían que estos les daban menos oportunidades para participar y asumir papeles importantes durante la clase en comparación con los estudiantes de sexo contrario. Así, según Martinek (1989), aspectos como la transmisión de bajas expectativas a través del trato diferencial de los docentes o la forma de estructurar la clase, pueden disminuir los niveles de auto-confianza de los estudiantes, especialmente de aquellos de sexo femenino por ser, según los estudios mostrados, los que sufren mayor discriminación tanto en el ámbito deportivo como en el educativo.

Es por ello que el contexto de la clase ha sido considerado por la mayoría de autores como una importante variable influenciadora de la auto-percepción del alumnado y del posible logro de los estudiantes (Eccles y Harold, 1991; Schunk, 1984), generando una considerable repercusión sobre la motivación hacia la actividad física en general y la Educación Física en particular. Con todo ello, parece evidente que entre los elementos que debería analizar el cuerpo de investigación centrado en la coeducación se encuentran los aspectos metodológicos, a través de los cuales se generen climas óptimos que favorezcan la integración tanto del sexo masculino como del femenino en el aula (Anderssen y Wold, 1992; Dunbar y O'Sullivan, 1986) y con ello, sentimientos positivos hacia la actividad física (Sallis y McKenzie, 1991; Scraton, 1987; Wright y Dewar, 1997).

Para ello, un requisito imprescindible pasa necesariamente por acotar el término coeducación y, más aún, por aclarar qué se entiende por igualdad. Términos ambos no exentos de debate. En este estudio se entiende por igualdad, el derecho de todo individuo, independientemente de su sexo, a desarrollar al máximo su potencial, teniendo en cuenta que en la búsqueda de esta igualdad no se pierda el derecho a la diferencia (Vázquez, 1990). De esta forma, para que esta igualdad sea real, se hace necesario que se superen las desigualdades y que ambos (chicos y chicas) gocen de las mismas oportunidades para aprender y expresarse a través del deporte y la Educación Física. Según esta definición, se interpreta el término coeducación como la educación en común de los dos sexos bajo un mismo modelo educativo, sin olvidar que chicos y chicas son iguales y diferentes y que, por tanto, el docente de Educación Física debe tratarles de forma idéntica en los aspectos que se asemejen y diferente en los que se diferencien o no parezcan (Peiró, 1992).

Es desde esta visión del docente como mediador del aprendizaje, donde la perspectiva de las metas de logro tiene su aplicación al aula de Educación Física. Según esta teoría, todo individuo tiene como meta demostrar competencia en los contextos de logro, entendiendo por contextos de logro aquellos ambientes en los que participa y de los que puede recibir influencias (entorno familiar, educativo y/o deportivo). De esta manera, tal y como indica Ames (1992a, 1992b), los padres, profesores y entrenadores estructuran el hogar, la clase y/o el entrenamiento, transmitiendo distintas señales (clima motivador) en las que van implícitas (o explícitas) las claves a través de las cuales se define el éxito o el fracaso. Así, atendiendo a los diferentes elementos que componen el clima motivador, podemos distinguir un clima motivador que implica a la tarea (enfatisa el esfuerzo, la persistencia y destaca el dominio de la tarea y la mejora personal) y un clima motivador que implica al ego (potencia la comparación social,

el resultado y enfatiza la habilidad normativa), influyentes ambos de la orientación disposicional inicial (bien a la tarea o bien al ego) del sujeto.

La totalidad de estudios centrados en analizar los climas motivadores en ambientes educativos, así como sus repercusiones en diferentes variables motivadoras han coincidido en afirmar la necesidad de potenciar la creación de entornos de aprendizaje dominados por un clima que implica a la tarea. Algunos de estos estudios han sido los realizados por Papaioannou (1998). Para este autor, un indicador crítico de la igualdad de trato hacia chicos y chicas consistía en la docencia bajo un clima motivador que implicaba a la tarea, ya que, según los resultados obtenidos, este clima correlacionaba positivamente con los docentes que no mantenían diferencia de trato entre chicos y chicas, referente a la focalización del aprendizaje, motivación y ánimo proporcionado. Por el contrario, la percepción de un clima que implicaba al ego correlacionaba negativamente con la percepción de igualdad de trato entre los estudiantes. Resultados que han sido avalados posteriormente por Cervelló et ál. (2002), Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (2003) y Moreno, Alonso, Martínez Galindo y Cervelló (2005).

Ampliando las variables de estudio, Cervelló y Jiménez (2001) incluyeron la disciplina y manifestaron que la percepción de un clima motivador que implicaba a la tarea se relacionaba positivamente, tanto con la percepción de un trato más igualatorio por parte del docente a su alumnado como con unos mayores comportamientos de disciplina en los discentes. Mientras que la percepción de un clima motivador que implicaba al ego se relacionaba con una mayor percepción de discriminación, así como con mayores comportamientos de indisciplina en el aula.

De igual forma, junto a la teoría de metas, otra de las teorías que está siendo ampliamente utilizada en contextos educativos para determinar la influencia que la motivación ejerce sobre el rendimiento y en general, sobre el funcionamiento de los individuos, es la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000). La mayoría de estudios realizados bajo esta teoría han mostrado importantes diferencias motivadoras en los individuos a la hora de participar en actividades físico-deportivas. Estas diferentes motivaciones hacia la práctica deportiva son recogidas por esta teoría a lo largo de un continuo que oscila desde la motivación intrínseca (aquellos que participan por la satisfacción que le genera dicha actividad), hasta la desmotivación (caracterizados por falta de interés hacia la práctica y por sentimientos de frustración), pasando por la motivación extrínseca (cuando su compromiso en la actividad se fundamenta en razones externas a la misma). Esta última motivación se compone, a su vez, por diferentes submotivaciones que, de menor a mayor autodeterminación, podemos resumir en regulación identificada (cuando el sujeto considera

que la actividad es importante pero no placentera), regulación introyectada (cuando practica por sentimientos de culpabilidad) y regulación externa (cuando la práctica se lleva a cabo, fundamentalmente, por presiones externas).

En esta línea, diferentes estudios han intentado determinar cómo estas formas de motivación se concretan en las diversas conductas que sustentan la participación en el aula, determinado que la motivación intrínseca y la regulación identificada se relacionan positivamente con consecuencias autodeterminadas (percepción de igualdad de trato, comportamientos disciplinados), así como con altos niveles de esfuerzo en el ejercicio (Fortier y Grenier, 1999). Mientras que las formas no autodeterminadas de la motivación extrínseca (regulación introyectada y regulación externa), así como la desmotivación, se relacionan con consecuencias no autodeterminadas (percepción de discriminación, comportamientos indisciplinados) y mayor tasa de abandono deportivo (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002).

El objetivo de este estudio surge a raíz de las aportaciones de autores como Aravanis (1998), Matsagouras (1988) y Papaioannou, Theodorakis y Goudas (1999) en relación a la alta conexión existente entre los comportamientos de los estudiantes y las características personales y profesionales del docente, así como del interés por profundizar en la influencia que el docente genera a través de sus estrategias motivadoras en los discentes. Por ello, en este trabajo pretendemos determinar la relación predictiva existente entre la percepción del alumnado del comportamiento de su profesor y la percepción del trato (igualatorio o de discriminación) otorgado por este a sus estudiantes en el aula. Teniendo en cuenta que la motivación está influenciada por una gran cantidad de agentes significativos que pueden transmitir diferentes estímulos, utilizaremos como variables mediadoras el clima motivador y la orientación disposicional. Los resultados obtenidos en este estudio proporcionarán nuevos datos que permitirán avanzar en el conocimiento de las variables que afianzan la igualdad de trato entre los estudiantes y, consecuentemente, serán de gran utilidad para que los docentes de educación física planteen su intervención educativa de manera que proporcionen la mayor igualdad de trato en sus clases.

Así, partiendo de las aportaciones teóricas y de los resultados descriptivos encontrados, se «hipotetizó» que las estrategias del docente basadas en razones de preocupación e intrínsecas predecirían positivamente el clima motivador que implicaba a la tarea, la orientación a la tarea y la percepción de igualdad de trato, mientras que las estrategias del docente basadas en razones introyectadas-externas, así como la indiferencia del docente, predecirían positivamente el clima motivador que implicaba al ego, la orientación al ego y la percepción de discriminación.

Método

Participantes

En la adolescencia, según algunos estudios, es donde se comienzan a observar descensos en la práctica deportiva, muy fundamentalmente en el sexo femenino, por ello la muestra del estudio se compuso de 1.126 alumnos (539 hombres y 587 mujeres) pertenecientes a una población de estudiantes de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años) de 18 centros de enseñanza públicos y privados de la Región de Murcia. Los cuestionarios se administraron a dos clases por centro, siendo estas asignadas por la directiva según la predisposición mostrada por el docente para participar en el estudio. La edad media de los estudiantes fue de 15,04 años ($DT = .75$). La distribución porcentual referente al sexo del docente de Educación Física, fue del 73,27% para el sexo masculino y del 26,73% para el sexo femenino. Las edades de los docentes estaban comprendidas entre los 30 y los 50 años, todos ellos con más de cinco años de experiencia en el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria.

Instrumentos

- Cuestionario de estrategias para mantener la disciplina (SSDS). Utilizamos la versión en español (Moreno, Cervelló, Martínez Galindo, y Ruiz, 2008) del cuestionario *Strategies to Sustain Discipline Scales* (Papaioannou, 1998) para medir las estrategias percibidas por el alumnado y mostradas por el docente para mantener la disciplina en clase. El cuestionario se componía de 24 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad («nos ayuda a ser personas responsables»), énfasis del docente en razones intrínsecas («hace las clases divertidas»), énfasis del docente en razones introyectadas y externas («nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados») e indiferencia del docente para mantener la disciplina («no se interesa por la disciplina de la clase»). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). La fiabilidad obtenida para cada factor fue de .88, .89, .79 y .58, respectivamente. Debido a la baja fiabilidad obtenida en el factor «indiferencia del profesor», este no fue utilizado en el análisis.

- Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ). Para medir la percepción de los estudiantes del clima motivador en las clases de educación física, utilizamos la versión en español (Cervelló, Moreno, del Villar, Contreras, y Moya, en prensa) del cuestionario *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire*, creado inicialmente por Papaioannou (1994) a partir de los trabajos de Ames y Archer (1988). La escala se componía de dos factores, donde 13 ítems medían la percepción del clima motivador que implicaba a la tarea («la mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mí mismo») y 14 ítems la percepción del clima motivador que implicaba al ego («es muy importante ganar sin esforzarse»). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). Los valores α obtenidos fueron de .86 para la subescala clima motivador que implicaba a la tarea y de .82 para la subescala clima motivador que implicaba al ego.
- Cuestionario de percepción de éxito (POSQ). Empleamos la versión en español (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006) del Cuestionario de percepción de éxito (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure, y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de educación física. El inventario estaba compuesto por 12 ítems, seis de los cuales respondían al factor «orientación hacia la tarea» («en clase de Educación Física siento que tengo éxito al trabajar duro») y los otros seis, al factor «orientación hacia el ego» («en clase de Educación Física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás»). Las respuestas a dicho cuestionario respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 10 (totalmente de acuerdo). Dicho cuestionario mostró valores α de .83 para la subescala orientación a la tarea y de .91 para la subescala orientación al ego.
- Cuestionario de percepción de igualdad-discriminación en Educación Física (CPIDEF). Utilizamos el cuestionario elaborado por Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) a partir de las categorías diseñadas en un estudio cualitativo realizado por Del Villar (1996) para medir la percepción de igualdad-discriminación percibida por los estudiantes en clase de Educación Física. El cuestionario constaba de 19 ítems, diez de los cuales pertenecen al factor conductas de «igualdad de trato» («en clase de

Educación Física mi profesor-a reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas»), mientras que los otros nueve ítems corresponden al factor conductas de «discriminación» («en clase de educación física el profesor-a presta diferente atención a los chicos que a las chicas»). Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y respondían a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaron entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo). Los valores α obtenidos fueron .74 y .70, respectivamente.

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los centros educativos, profesorado de Educación Física y padres/tutores de los estudiantes por ser menores de edad, para la administración de los cuestionarios se procedió a informar a los discentes integrantes de la muestra de estudio, acerca del objetivo del estudio, así como de la correcta cumplimentación del cuestionario, resaltando el anonimato de sus respuestas y la participación voluntaria. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue aproximadamente de 25 minutos. La recogida de los instrumentos se realizó de forma individual, verificando que ningún ítem quedara sin contestar.

Análisis de datos

En primer lugar, se calculó la media y desviación típica de cada variable y, con el objeto de determinar la relación existente entre las estrategias mostradas por el docente en el aula para mantener la disciplina, el clima motivador, la orientación disposicional y la percepción de igualdad-discriminación, se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables estudiadas. En segundo lugar, para comprobar la relación existente entre las variables propuestas, se empleó el método de dos pasos propuesto por Anderson y Gerbing (1988). En el primer paso se testó la validez de constructo del modelo de medida a través de un análisis factorial confirmatorio (modelo de medición). En el segundo paso se realizó un modelo estructural con el que se analizaron las relaciones predictivas entre las variables analizadas.

Resultados

Análisis descriptivos y de correlación

En este apartado se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones obtenidas entre las *estrategias de disciplina*, *el clima motivador*, *la orientación disposicional* y *la percepción de igualdad-discriminación* (Tabla I). Respecto a las *estrategias de disciplina*, los datos revelaron una mayor puntuación en las *estrategias intrínsecas* seguidas de las *estrategias de preocupación* y las *estrategias introyectadas-externas*. Tanto el *clima tarea* como la *orientación tarea* presentaron puntuaciones mayores que el *clima ego* y la *orientación ego*. Por su parte, la *percepción de igualdad de trato* obtuvo mayores puntuaciones que la *percepción de discriminación*.

En el análisis de correlación se observó que los factores *estrategias basadas en razones intrínsecas* y *de preocupación*, *clima motivador que implica a la tarea*, *orientación tarea* y *percepción de igualdad de trato*, se relacionaban de forma positiva y significativa entre sí, mientras que los factores *estrategias introyectadas-externas*, *clima motivador que implica al ego*, *orientación al ego* y *percepción de discriminación*, lo hacían también de forma positiva.

TABLA I. Media, desviación típica y correlaciones de todas variables

	M	DT	a	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. E. preocupación	6.79	1.73	.88	-	.71**	-.00	.70**	.10**	.33**	.02	.44**	-.09**
2. E. intrínsecas	6.91	2.22	.89	-	-	-.14**	.66**	-.00	.24**	-.00	.43**	-.13**
3. E. introyectadas	3.70	2.40	.79	-	-	-	-.08**	.40**	.05	.22**	-.16**	.28**
4. Clima tarea	7.77	1.37	.86	-	-	-	-	.09**	.42**	.01	.48**	-.12**
5. Clima ego	5.22	1.64	.82	-	-	-	-	-	.10**	.46**	-.05	.28**

6. Orientación tarea	8.51	1.38	.83	-	-	-	-	-	-	.24**	.28**	-.08**
7. Orientación ego	5.83	2.80	.91	-	-	-	-	-	-	-	-.06*	.21**
8. Igualdad de trato	8.46	1.17	.74	-	-	-	-	-	-	-	-	-.34**
9. Discriminación	3.90	1.99	.70	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*p < .05; **p < .01

Modelo de ecuaciones estructurales

Para comprobar la relación predictiva entre las variables analizadas seguimos el método de dos pasos propuesto por Anderson y Gerbing (1988) (paso 1: modelo de medida y paso 2: modelo de ecuaciones estructurales). La validez de los modelos fue considerada atendiendo a los coeficientes o índices de bondad de ajuste más utilizados (Anderson y Gerbing, 1988): χ^2 , $\chi^2/g.l.$, RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*), SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) y los índices incrementales CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*), TLI (*Tucker Lewis Index*). El χ^2 indica el parecido de las covarianzas observadas con aquellas que se encuentran en el modelo hipotético. Resulta muy sensible al tamaño muestral, por ello autores como Jöreskog y Sörbom (1993) recomiendan que se complete con el $\chi^2/g.l.$, según el cual, valores por debajo de 2 indican un muy buen ajuste del modelo, mientras que los situados por debajo de 5 son considerados aceptables (Hu y Bentler, 1999). Los índices incrementales (CFI, NFI, TLI) comparan el modelo hipotetizado y el modelo nulo, no viéndose afectados por el tamaño de la muestra. Se consideran valores aceptados aquellos superiores a .90 (Ntoumanis, 2001). El RMSEA y SRMR son índices de error que deben estar por debajo de .05 (Browne y Cudeck, 1993) y .08 (Hu y Bentler, 1999), respectivamente.

Con el objeto de mantener unos grados de libertad razonables, se agruparon de forma aleatoria los ítems de cada constructo (Bagozzi y Heatherton, 1994; Bentler, 1980; Byrne, 1994; MacCallum y Austin, 2000), debido a que, según Marsh, Richard, Johnson, Roche, y Tremayne (1994), esta agrupación de ítems resulta más fiable, permite distribuirlos de forma más normal y la proporción entre el número de variables medidas en el modelo y el número de sujetos que componen la muestra de estudio

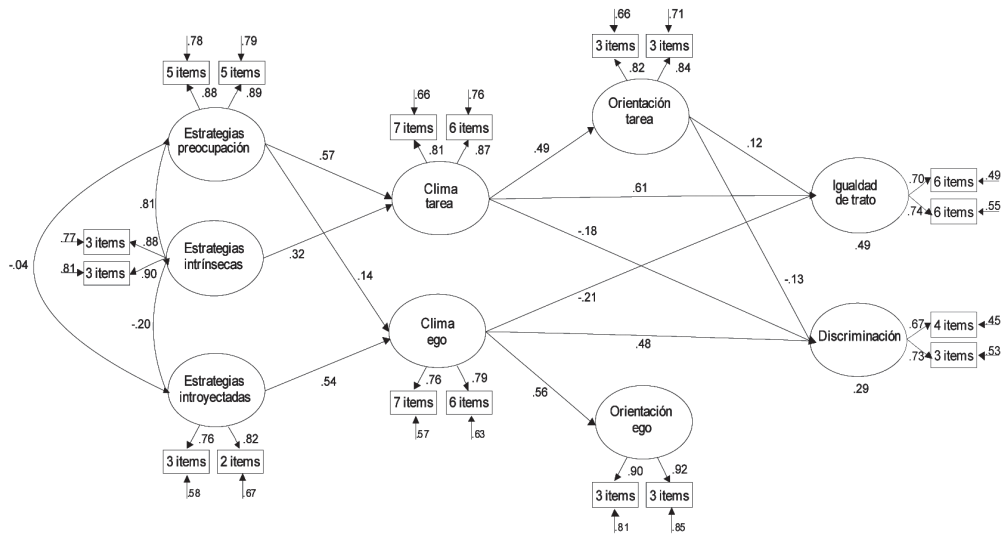
queda reducida a la mitad. Así, en la escala SSDS, el factor «énfasis del docente en razones de preocupación» quedó compuesto por dos grupos de cinco ítems cada uno, el factor «énfasis del docente en razones intrínsecas» por dos grupos de tres ítems cada uno y el factor «énfasis del docente en razones introyectadas y extrínsecas» por dos grupos de tres y dos ítems cada uno. En la escala LAPOPECQ, tanto el factor «clima motivador que implicaba a la tarea» como el factor «clima motivador que implicaba al ego» quedaron compuestos por dos grupos de siete y seis ítems, respectivamente. En la escala POSQ, los factores «orientación al ego» y «orientación a la tarea» quedaron compuestos por dos grupos aleatorios de tres ítems cada uno. Finalmente, en la escala CPIDEF, el factor «igualdad de trato» quedó compuesto por dos grupos de seis ítems cada uno, mientras que el factor «discriminación» por dos grupos de cuatro y tres ítems, respectivamente.

Realizado este proceso, se procedió, en primer lugar a dotar de validez de constructo al modelo de medida utilizado, mediante un análisis factorial confirmatorio basándonos en las 18 medidas observadas y los nueve constructos latentes que correlacionaban libremente (Anderson y Gerbing, 1988). Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud, junto con el procedimiento de *bootstrapping* (coeficiente de Mardia = 67.89), y la matriz de covarianza como entrada para el análisis de datos. Los resultados del análisis de *bootstrapping* permitieron asumir que los resultados de las estimaciones eran robustos, y por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001). Los índices de ajuste obtenidos fueron los siguientes: [χ^2 (114, $N = 1126$) = 631.8, $p < .000$, $\chi^2/d.f.$ = 3.39, CFI = .96, NFI = .95, TLI = .95, SRMR = .03, RMSEA = .04]. Todos los parámetros resultaron significativos ($t > 2$) y se ajustaron a los valores establecidos, por lo que se pudo considerar que el modelo de medida era adecuado. Además, se examinó la validez discriminante del modelo, teniendo en cuenta que la correlación entre las variables latentes, atenuadas por el error de medición (+/- 2 veces el error de medición) fuera inferior a 1.0.

En segundo lugar, para analizar las relaciones predictivas existentes entre las variables integrantes del modelo planteado, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM: *Structural Equation Modeling*). Los valores absolutos de asimetría obtenidos se encontraron por debajo del valor 2, mientras que los valores absolutos de la curtosis estuvieron por debajo del valor 7, lo que indicaba semejanza con la curva normal tal y como recomiendan Curran, West, y Finch (1996). Los resultados de este modelo (Figura D) mostraron índices de ajuste dentro de parámetros aceptables: [χ^2 (51, $N = 1126$) = 556.13, $p = .000$, $\chi^2/d.f.$ = 4.63, CFI = .95, NFI = .94, TLI = .94, RMSEA = .05, RMSR = .05].

Los resultados del análisis del modelo de ecuaciones estructurales revelaron que las estrategias mostradas por el docente se encontraban relacionadas entre sí, sugiriendo que los tres constructos pueden ser percibidos de forma independiente. Además, las estrategias de preocupación predecían positivamente la percepción de un clima motivador que implicaba a la tarea ($\beta = .57$) y al ego ($\beta = .14$), mientras que las estrategias intrínsecas lo hacían de forma positiva con el clima que implicaba a la tarea ($\beta = .32$) y las estrategias introyectadas-externas con el clima que implicaba al ego ($\beta = .54$). Por su parte, el clima motivador que implicaba a la tarea predecía positivamente la orientación a la tarea ($\beta = .49$) y la percepción de igualdad de trato ($\beta = .61$) y lo hacía de forma negativa con la percepción de discriminación ($\beta = -.18$). Mientras que la percepción de un clima motivador que implicaba al ego predecía positivamente la orientación al ego ($\beta = .56$) y la percepción de discriminación ($\beta = .48$) y de forma negativa la percepción de igualdad de trato ($\beta = -.21$). Del mismo modo, la orientación a la tarea predecía positivamente la percepción de igualdad de trato ($\beta = .12$) y de forma negativa la percepción de discriminación ($\beta = -.13$).

FIGURA I. Modelo de ecuaciones estructurales que mide las relaciones entre las estrategias del docente para mantener la disciplina, el clima motivador, la orientación disposicional y las razones del discente para ser disciplinado. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$. Las varianzas residuales se muestran en los círculos pequeños



Discusión

Con la finalidad de ayudar a conocer y comprender los factores que influyen en la percepción de igualdad de trato por parte de los estudiantes en el ámbito educativo, nos propusimos como objetivo determinar la relación predictiva entre la percepción del alumnado del comportamiento del docente y la percepción del trato bien de igualdad, bien de discriminación generado por este en el aula. Para ello se utilizaron como variables mediadoras el clima motivador y la orientación disposicional. Los resultados obtenidos mostraron que la percepción de igualdad de trato resultaba ser predicha tanto por la orientación a la tarea como por la percepción de un clima motivador que implicaba a la tarea, quien a su vez, era predicho por las estrategias basadas en razones de responsabilidad e intrínsecas del docente para mantener la disciplina. Por el contrario, la percepción de discriminación resultó ser predicha de forma negativa por la orientación a la tarea y de forma positiva, por el clima motivador que implicaba al ego, y este, a su vez, por las estrategias del docente basadas en razones introyectadas-externas para mantener la disciplina. Estos datos son corroborados por los obtenidos en otros trabajos (Papaioannou, 1998; Spray y Wang, 2001; Spray, 2002) a través de diferentes análisis estadísticos. Así, uno de los estudios pioneros en analizar la relación entre estas variables fue el realizado por Papaioannou (1998) y Papaioannou y Kouli (1995), encontrando que el clima motivador que implicaba a la tarea se asociaba con docentes que no mantenían diferencias de trato entre sus estudiantes en relación a la focalización del aprendizaje, la motivación y el ánimo proporcionado, mientras que la percepción de un clima motivador que implicaba al ego se asociaba negativamente con la percepción de igualdad de trato entre los discentes. Sin embargo, no encontramos estudios que hayan analizado con anterioridad la predicción de las estrategias de disciplina, basadas en el continuo de autodeterminación, en la percepción de igualdad-discriminación del estudiante.

Se justifican los datos obtenidos, atendiendo a las hipótesis defendidas tanto por la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), como por la teoría de la auto-determinación (Deci y Ryan, 2000), así como a diferentes estudios realizados a lo largo de las dos últimas décadas en el ámbito educativo (Deci y Ryan, 1991; Ntoumanis, 2001, 2002; Standage y Treasure, 2002; Vallerand, 1997) quienes revelaron que la motivación autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada) resulta ser fuerte predictora de resultados positivos (aprendizaje acentuado, comprensión conceptual, rendimiento académico, continuación de estudios, mayor interés y esfuerzo, buen rendimiento deportivo, etc.), mientras que los tipos de motivación bajos en autodeterminación (motivación extrínseca y desmotivación) resultan ser fuertes predictores de

resultados negativos (escaso aprendizaje, comprensión procedimental, abandono de estudios, menor interés y esfuerzo, escasa habilidad percibida, etc.).

Además, partiendo de las consideraciones de diferentes autores (Aravanis, 1998; Matsagouras, 1988; Papaioannou, Theodorakis, y Goudas, 1999) en relación a la correlación positiva existente entre las orientaciones de los estudiantes y la percepción que tienen de las orientaciones de sus docentes de educación física, de los resultados obtenidos se interpreta que un docente que esté motivado intrínsecamente y preocupado por promover conductas disciplinadas en su alumnado va a transmitir una mayor preocupación por el trabajo con esfuerzo, la superación personal y el aprendizaje individualizado, independiente del nivel de sus estudiantes (clima motivador que implica a la tarea), provocando con ello que los discentes perciban que su profesor propicia un trato igualatorio en clase. Contrariamente, el docente que esté motivado por mantener la disciplina en el alumnado únicamente por evitar represalias externas (bien desde la junta directiva, bien desde los padres), generará en sus estudiantes la percepción de un clima motivador que implica al ego con el que transmitirá una mayor importancia hacia el trabajo sin esfuerzo, la evaluación normativa basada en la comparación pública y la superación por encima de los demás, provocando todo ello la percepción de discriminación en los discentes.

Consideramos necesario reseñar las limitaciones que presenta este estudio con el claro objeto de poder ser subsanadas en futuras investigaciones. En primer lugar, debido a que se trata de un estudio correlacional, no se pueden establecer relaciones causales, aunque aporta un modelo explicativo, que permite una mayor y mejor comprensión de la relación existente entre aquellas variables que pueden incidir en la percepción de igualdad-discriminación en entornos educativos. En segundo lugar, debido al problema de modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006), se asume que el modelo planteado en este estudio no sería más que uno de los posibles.

Así pues, consideramos que futuras soluciones pasan necesariamente por la realización de estudios longitudinales y diseños experimentales a través de los cuales se pueda comprobar el efecto que determinadas intervenciones motivadoras ejercen sobre la percepción del estudiante, y con ello, sobre diferentes consecuencias motivadoras (adherencia a la práctica, estilos de vida activos y saludables, comportamientos, etc.) pudiendo, de este modo, intervenir sobre ellas. De igual forma, resultaría apropiado ahondar en las causas que subyacen a la diferente percepción de determinadas actitudes y comportamientos en entornos físico-deportivos según el género del discente.

Conclusiones y Aplicaciones

- El modelo de ecuaciones estructurales presentado ha permitido corroborar las hipótesis defendidas por dos de las teorías motivadoras más utilizadas en los últimos tiempos (teoría de las metas de logro y teoría de la autodeterminación, esta última vinculada con las estrategias de disciplina en este estudio), así como probar su relación predictiva con la percepción de igualdad de trato-discriminación del alumnado.
- Según los datos obtenidos podemos interpretar que las intervenciones del docente en el aula juegan un papel importante como trasmisoras de valores, actitudes y comportamientos, constituyendo una parte significativa del comportamiento social y psicológico de los estudiantes (Vlachopoulos y Biddle, 1996).
- De este estudio se deduce, por tanto, que con el objeto de promover la percepción de igualdad de trato en los estudiantes resulta fundamental el clima motivador y las estrategias de comportamiento transmitidas por el docente en el aula, siendo el clima motivador que implica a la tarea y las estrategias basadas en razones intrínsecas y de responsabilidad las que promueven una mayor percepción de igualdad en el alumnado. En este punto, resultaría conveniente plasmar cuál debe ser la actuación del docente para conseguir desarrollar o generar dicho clima en el aula. En el estudio realizado por Moreno, González-Cutre y Sicilia (2008), basándose en investigaciones previas realizadas bajo esta temática, señalan aspectos tales como valorar el esfuerzo, la mejora y la superación personal, plantear actividades adecuadas al nivel de los estudiantes, implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje, fomentar la cooperación y reconocer el trabajo de todos y todas de forma igualitaria como claves para transmitir un clima motivador que implique a la tarea en el aula. De forma más específica, Martínez Galindo y Moreno (2008) siguiendo las áreas propuestas por Ames (1992a, 1992b) apuntan hacia intervenciones didácticas que potencien la variedad de las tareas y los materiales, la utilización de metodologías de indagación con métodos como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas, así como metodologías creativas (de modo que el alumnado podrá elegir entre diferentes propuestas con mismo objetivo, dando respuesta con ello a los intereses y gustos de todo el alumnado) que den posibilidad de elección al estudiante integrándolo dentro de su propio proceso de aprendizaje, la utilización de *feed-back* positivo, la posibilidad de agrupamientos

flexibles y variados favoreciendo con ello las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como la evaluación privada y significativa orientada hacia el progreso, la mejora y el esfuerzo personal. Todo ello además, posibilitando el tiempo suficiente para que se produzca dicho progreso y mejora y por tanto, el aprendizaje. De esta forma, se conseguirá que las prácticas sean coeducativas y valiosas en relación con la igualdad de género, así como que respeten y se enriquezcan con la diferencia. Sin embargo, para llevar a cabo este planteamiento coeducativo, es necesario que los alumnos y alumnas sean conscientes de que existen condicionantes sociales y culturales que limitan nuestra libertad de elección y de toma de decisión. Será prioritario, por tanto, fomentar el debate sobre ciertos tópicos relacionados con el género y el deporte, así como incentivar la concienciación crítica del alumnado (Peiró, 1992). Nada de esto será posible si los docentes no toman conciencia de que son un claro trasmisor de estos estereotipos, en ocasiones a través del currículo oculto.

- Tal y como defiende la teoría de metas de logro, la implicación final de los sujetos bien hacia la tarea, bien hacia el ego y, consecuentemente, la adquisición de patrones de conducta adaptativos o no, va a depender de la fuerza de las variables de mediación (clima motivador y orientación disposicional). Si el docente fomenta un clima motivador fuerte hacia la tarea podrá reconvertir una fuerte orientación al ego del discente (o en la medida de lo posible disminuir y combinarla con una orientación hacia la tarea) y promover patrones de motivación adaptativos en sus estudiantes con los que conseguirá valoraciones positivas hacia la Educación Física, sentimientos de disfrute con la práctica y adherencia a la actividad física primero en tiempo extraescolar y después en la etapa adulta.

Referencias bibliográficas

- AMES, C. (1992a). Achievement Goals, Motivational Climate and Motivational Processes. En G. C. ROBERTS (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- (1992b). Classrooms: Goal, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- AMES, C., & ARCHER, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies a Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- ANDERSSSEN, N., & WOLD, B. (1992). Parental and Peer Influences on Leisure-time Physical Activity in Young Adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 341-348.
- ANDERSON, J. C., & GERBING, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: a Review and Recommended Two-step Approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- ARAVANIS, G. (1998). *Discipline in Education. The Role of Punishments and Rewards in Schools and Kindergarten*. Athens: Publication Grigori.
- BAGOZZI, R. P., & HEAHERTON, T. F. (1994). A general Approach to Representing Multifaceted Personality Constructs: Application to State Self-esteem. *Structural Equation Modeling*, 133, 35-67.
- BENTLER, P. M. (1980). Multivariate Analysis with Latent Variables: Causal Modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- BROWNE, M. W., & CUDECK, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. En K. A. BOLLEN, & J. S. LONG (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Newbury Park, California: Sage.
- BYRNE, B. M. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- (2001). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- CERVELLÓ, E., DEL VILLAR, F., JIMÉNEZ, R., RAMOS, L., Y BLÁZQUEZ, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Educación*, 21, 379-395.
- CERVELLÓ, E. M., ESCARTÍ, A. Y BALAGUÉ, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- CERVELLÓ, E., Y JIMÉNEZ, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Didáctica de la Educación Física (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.

- CERVELLÓ, E., JIMÉNEZ, R., DEL VILLAR, F., RAMOS, L., SANTOS-ROSA, F.J. (2004). Goal Orientations, Motivational Climate, Equality, and Discipline of Spanish Physical Education Students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- CERVELLÓ, E. M., JIMÉNEZ, R., FENOLL, A., RAMOS, L., DEL VILLAR, F., SANTOS-ROSA, F.J. (2002). A Social-cognitive Approach to the Study of Coeducation and Discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- CERVELLÓ, E., MORENO, J. A., DEL VILLAR, F., CONTRERAS, O., y MOYA, M. (en prensa). Factorial Validity of the Spanish Language Version of the Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ). *Spanish Journal of Psychology*.
- CURRAN, P. J., WEST, S. G. & FINCH, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- DANIELS, R. (1983). *The Development of a Tool to Measure Perceptions of Physical Education Teaching Behaviors Found in Secondary Schools*. Unpublished doctoral dissertation. Greensboro: University of North Carolina.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. En R.A. DIENSTBIER (Ed.). Nebraska symposium on motivation: Perspectives on Motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DEL VILLAR, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En F. DEL VILLAR (Ed.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura.
- DUNBAR, R. R., & O'SULLIVAN, M. M. (1986). Effects of Intervention on Differential Treatment of Boys and Girls in Elementary Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.
- ECCLES, J. S., & HAROLD, R. D. (1991). Gender Differences in Sport Involvement: Applying the Eccles' Expectancy-value Model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- FORTIER, M. S., & GRENIER, M. N. (1999). Déterminants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice: Une étude prospective (Personal and Situational Determinants of Exercise Adherence: a Prospective Study. *STAPS*, 48, 25-37.

- GRIFFIN, P. S. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. En T. J. TEMPLIN & P. G. SCHEMPP (Eds.). *Learning to Teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- HASTIE, P. A. & PICKWELL, A. (1996). Take your Partners: a Description of a Student Social System in a Secondary School Dance Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.
- HERSHBERGER, S. L. (2006). The Problem of Equivalent Structural Models. En G. R. HANCOCK, & R. O. MUELLER (Eds.). *Structutral Equation Modeling: a Second Course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- HU, L. & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- JÖRESKOG, K. G., & SÖRBOM, D. (1993). *New Features in LISREL8*. Chicago: Scientific software.
- KOÇAK, C., AŞCI, F. H. & DEMIRHAN, G. (2005). Attitudes Toward Physical Education and Class Preferences of Turkish Adolescents in Terms of School Gender Composition. *Adolescence*, 40, 365-376.
- MACCALLUM, R. C. & AUSTIN, J. T. (2000) Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- MATSAGOURAS, I. (1988). *Organisation and Management of School Class. Theory and Practice of Organizational Didactics*. Athens: Publication Grigori.
- MARSH, H. W., RICHARD, G. E., JOHNSON, S., ROCHE, L. & TREMAYNE, P. (1994). Physical Self-description Questionnaire: Psychometric Properties and a Multitrait-multimethod Analysis of Relations to Existing Instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- MARTINEK, T. J. (1989). Children's perceptions of Teaching Behaviors: an Attributional Model for Explaining Teacher Expectancy Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- MARTÍNEZ GALINDO, C., ALONSO, N. Y MORENO, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del «Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)» en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. GONZÁLEZ, J. A. SÁNCHEZ Y A. ARECES (Eds.). *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- MARTÍNEZ GALINDO, C. Y MORENO, J. A. (2008). Pautas de actuación para mejorar la enseñanza de las actividades acuáticas. En J. A. MORENO Y L. M. MARÍN (Eds.). *Nuevas aportaciones a las actividades acuáticas* (pp. 6-18). Murcia: Univefd.

- MORENO, J.A., ALONSO, N., MARTÍNEZ GALINDO, C. Y CERVELLÓ, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de *flow* en Educación Física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 1-2, 225-243.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E., MARTÍNEZ GALINDO, C. Y RUIZ, L. M. (2008). Preliminary Construct Validation Study of the Reasons for Discipline and Strategies to Sustain Discipline Scales in Spanish Physical Education. *International Journal of Hispanic Psychology*, 1 (1), 23-36.
- MORENO, J.A., GONZÁLEZ-CUTRE, D. Y SICILIA, A. (2008). Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NTOUMANIS, N. (2001). A Self-determination Approach to the Underlying of Motivation in Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- (2002). Motivational Clusters in a Sample of British Physical Education Classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- PAPAIOANNOU, A. (1994). Development of a Questionnaire to Measure Achievement Goals in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- (1998). Goal Perspective, Reasons for Behaving Appropriately, and Self-reported Discipline in Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- PAPAIOANNOU, A. & KOULI, O. (1999). The Effect of Task Structure, Perceived Motivational Climate, and Goal Orientations on Students' Task Involvement and Anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- PAPAIOANNOU, A., THEODORAKIS, Y. & GOUDAS, M. (1999). *For Better Instruction of Physical Education*. Thessaloniki: Salto Publications.
- PELLERTIER, L., FORTIER, M., VALLERAND, R. & BRIÈRE, N. (2001). Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-regulation, and Persistence: a Prospective Study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- PEIRÓ, C. (1992). Educación Física y salud: modelo de igualdad. En *L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació* (pp. 467-477). Valencia: Universitat de Valencia.
- ROBERTS, G. C., & BALAGUÉ, G. (1991). *The Development and Validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.

- ROBERTS, G. C., TREASURE, D. C. & BALAGUÉ, G. (1998). Achievement Goals in Sport: the Development and Validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- RYAN, E. C. (2003). A Boy's Secondary School Changes to Coeducation. *International Education Journal*, 5, 385-395.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- SALLIS, J. F. Y MCKENZIE, T. L. (1991). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- SARRAZIN, P., VALLERAND, R., GUILLET, E., PELLETIER, L. & CURY, F. (2002). Motivation and Dropout in Female Hyballers: a 21-month Prospective Study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- SCHUNK, D. H. (1984). Self-Efficacy Perspective on Achievement Behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- SCRATON, S. (1987). Boys Muscle in Where Angels Fear to Tread. Girls' Subcultures and Physical Activities. En J. HORNE, D. JARY, & A. TOMLINSON (Eds.), *Sport, Leisure and Social Relations* (pp. 102-124). London: Routledge and Kegan Paul.
- (1990). *Gender and Physical Education*. Australia: Deaking University Press.
- SPRAY, C. (2002). Motivational Climate and Perceived Strategies to Sustain Pupils' Discipline in Physical Education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
- SPRAY, C. & WANG, C. K. (2001). Goal Orientations, Self-determination and Pupils' Discipline in Physical Education. *Journal of Sport Sciences*, 19, 903-913.
- STANDAGE, M. & TREASURE, D. (2002). Relationship Among Achievement Goal Orientations and Multidimensional Situational Motivation in Physical Education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- TREANOR, L., GRABER, K., HOUSNER, L. & WIEGAND, R. (1998). Middle School Student's Perceptions of Coeducational and Same-sex Physical Education Classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.
- TURVEY, J. & LAWS, C. (1988). «Are Girls Losing Out?» The Effects of Mixed-sex Grouping on Girls Performance in Physical Education. *British Journal of Physical Education*, 19, 253-255.
- VALLERAND, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. ZANNA (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.

- VÁZQUEZ, B. (1990). La coeducación en Educación Física. Algunas reflexiones. *En cursos Emakunde. Primer postgrado de coeducación. Hacia una escuela coeducadora* (pp. 291-297). Álava: UPV.
- VLACHOPOULOS, S. Y BIDDLE, S. (1996). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in a Track and Field Event in School Physical Education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.
- WOLF, A., GORTMARKER, S., CHEUNG, L., GRAY, H., HERZOG, D. & COLDITZ, G. (1993). Activity, Inactivity and Obesity: Racial, Ethnic and Age Differences among School Girls. *American Journal of Public Health*, 83, 1625-1627.
- WRIGHT, J. & DEWAR, A. (1997). On Pleasure and Pain: Women Speak Out About Physical Activity. En G. CLARKE, & B. HUMBERSTONE (Eds.). *Researching Women and Sport* (pp. 85-116). London: Macmillan.

Dirección de contacto: Juan Antonio Moreno Murcia. Universidad Miguel Hernández de Elche. Edificio Torrevalillo. Avda. de la Universidad, s/n, 03202, Elche, Alicante, España. E-mail: j.moreno@umh.es

El rendimiento del capital humano de los trabajadores extranjeros y nacionales en España¹

Returns on the human capital of foreign and native workers in Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-030

María Mercedes García Díez

María José Pérez Villadóniga

Juan Prieto Rodríguez

Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía. Oviedo, España.

Resumen

En este artículo se analizan las diferencias en el rendimiento de la educación y la antigüedad en la empresa sobre los salarios entre trabajadores nacionales y extranjeros, prestando especial atención a los resultados en función del origen de los trabajadores. Para llevar a cabo el análisis empírico se estiman ecuaciones salariales, utilizando los datos de la Encuesta de Estructura Salarial de 2002. Esta base de datos proporciona una amplia información sobre las características personales de los trabajadores, incluido el país de origen, así como de las características del puesto que ocupan y de la empresa en la que están empleados. Los resultados varían tanto en función del origen de los trabajadores como del nivel educativo. Los trabajadores procedentes de la Unión Europea (UE) obtienen una prima salarial positiva (respecto a los nacionales) para todos los niveles educativos. Para los trabajadores de países europeos no comunitarios, Latinoamérica o África con estudios secundarios o menos dicha prima es negativa. En el caso

⁽¹⁾ María Mercedes García Díez y María José Pérez-Villadóniga agradecen la financiación concedida por el Ministerio de Educación (ECO2008-03468/ECON) y Juan Prieto Rodríguez agradece la financiación concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2007-64700/ECON).

de los universitarios, los trabajadores africanos son los más perjudicados, percibiendo un 11% menos que sus homólogos nacionales. En cuanto al efecto de la antigüedad en la empresa sobre los salarios, tanto trabajadores nacionales como aquellos procedentes de la UE presentan rendimientos decrecientes durante casi toda su vida activa en la empresa. En cambio, en el caso del resto de trabajadores a medida que aumenta su antigüedad en la empresa, su salario aumenta y lo hace a tasas crecientes. Existen importantes diferencias en el rendimiento a la educación y a la antigüedad en la empresa en función del origen de los trabajadores. Si bien los trabajadores extranjeros extracomunitarios son los más perjudicados a la hora de ver reconocido su nivel educativo en términos salariales, son los que reciben mayores aumentos salariales por su experiencia en la empresa.

Palabras clave: inmigración, rendimiento de la educación, salarios, proceso de asimilación, regresiones salariales.

Abstract

Introduction. In this paper we analyze the differences in the returns on education and years of service in the company between native and foreign workers' salaries, paying special attention to the results as a function of workers' origin. **Methodology.** To carry out the empirical analysis we estimate wage regressions using data provided by the Earnings Structure Survey 2002. This data set provides information on workers' personal characteristics, including the country of origin, as well as information on their jobs and on the characteristics of the firm in which they are employed. **Results.** Results vary both across origin and level of education. Workers coming from European Union (EU) countries obtain a positive wage premium (relative to native workers) for all levels of education. For workers coming from non-EU countries, Latin America or Africa, with secondary or less than secondary education, this premium is negative. In the case of workers with university education, African workers are the most discriminated, obtaining 11% less than national workers. With respect to the effect on wages of years of service, both native and EU workers exhibit decreasing returns during most of their active service with the firm. On the contrary, in the case of all other workers, their wages increase with their years of service in the firm, and they do so at an increasing rate. **Conclusions.** Important differences exist in returns on education and years of service in the company depending on workers' origin. While non-EU workers obtain the lowest returns on education, they receive greater wage increases as their seniority in the firm increases.

Key words: migration, returns on education, wages, assimilation process, wage regression.

Introducción

En el último medio siglo en España se ha producido una verdadera revolución en cuanto al patrón de migraciones. Mientras que en la década de los sesenta miles de españoles emigraron a países de Centroeuropa, como con anterioridad a América Latina, en el último decenio, España ha pasado a ser uno de los principales receptores de inmigrantes de la Unión Europea (UE).

Este hecho se ha reflejado en la sociedad, en general, y en el mercado laboral, en particular. Así, según el Padrón Municipal del INE, el número de extranjeros en España creció de 0,35 millones en 1991 a 5,2 millones en 2007, lo que representa el 11,3% de la población total. En 1991, más del 50% de los extranjeros registrados eran de países de la UE y esta cifra ha descendido hasta el 40% en 2007. En la actualidad, el colectivo de extranjeros no comunitarios más numeroso pertenece a Marruecos y América Latina y en el caso de los extranjeros pertenecientes a la UE-27 proceden de Rumanía seguidos del Reino Unido. Según los últimos datos proporcionados por la Encuesta de Población Activa, en el cuarto trimestre del 2008, la tasa de actividad de los extranjeros era del 77,3% frente al 57,7% para los españoles. En relación a la tasa de desempleo también hay diferencias y resulta un 12,5% para los nacionales frente a un 21,3% para los extranjeros.

Existe una amplia literatura que trata de analizar el efecto de la inmigración sobre el mercado de trabajo. Según la teoría económica, un aumento de la oferta de trabajo debida a la inmigración provocará una reducción de los salarios de los trabajadores nacionales o una disminución en las tasas de empleo en presencia de rigideces salariales. Utilizando datos para Estados Unidos, Borjas (2004) encuentra que un aumento del 10% en el tamaño de un determinado grupo definido según su cualificación reduce el salario de los trabajadores aproximadamente un 3% y las semanas trabajadas en un 2%. También en Estado Unidos, Camarota (2006) encuentra evidencias de que la inmigración ha perjudicado a los trabajadores nativos menos cualificados. En España, no se encuentra un efecto significativo de la inmigración sobre las tasas de empleo de los trabajadores nacionales (Carrasco et ál., 2008) aunque si hay importantes consecuencias de la inmigración sobre el sistema de pensiones, (Jiménez-Ridruejo et ál., 2009).

Este trabajo se centra en otro aspecto de la inmigración. En concreto, se analiza si, entre los trabajadores extranjeros y nacionales, existen diferencias en el rendimiento de su capital humano, tanto genérico como específico, en términos salariales. En la mayor parte de los trabajos publicados sobre el efecto de la educación en los salarios,

encuentran que este efecto es menor para los nacidos en el extranjero que para los nativos².

Una de las razones que pueden explicar este efecto es la dificultad de transferir el capital humano entre países. Las barreras lingüísticas y culturales, las aptitudes y competencias laborales específicas de cada país, las trabas burocráticas³ y la desinformación sobre oportunidades laborales pueden hacer que el rendimiento del capital humano sea menor en el país de destino que en el de origen⁴. Evidentemente, la similitud entre el país de origen y el país de destino facilita esta transferencia, por lo que las diferencias en los rendimientos de la educación entre extranjeros y trabajadores nacionales tenderían a ser menores.

No obstante, el efecto del tiempo transcurrido desde la migración puede ser determinante para reducir las diferencias. Esto es lo que se conoce como «proceso de asimilación» (Chiswick, 1978). La idea es que los trabajadores extranjeros comienzan con salarios menores, pero el paso del tiempo favorece la integración laboral y social del trabajador y permitirá alcanzar un ajuste más eficiente y la convergencia salarial. Varios son los trabajos que han contrastado la existencia de este proceso con datos de corte transversal⁵. Por su parte, Borjas (1985) critica que este tipo de datos podrían no ser adecuados si existen diferencias significativas de productividad entre las distintas cohortes de inmigrantes ya que se estarían atribuyendo al proceso de asimilación características innatas de las cohortes. Desde este punto de vista, sería recomendable el uso de datos de panel⁶.

Aunque la mayor parte de los trabajos empíricos se centran en el proceso de asimilación en términos salariales, hay otros indicadores laborales que pueden utilizarse como el desempleo, la participación laboral, la temporalidad de los contratos o la sobreeducación.

La estructura de este trabajo será la siguiente: en la segunda sección se especifica el modelo utilizado. Los datos utilizados se comentan en la tercera sección. En la cuarta se comentan los resultados obtenidos. Finalmente en la quinta sección se realiza un resumen y se proporcionan las principales conclusiones del trabajo.

² Por ejemplo, en EEUU destaca el trabajo de Chiswick (1978), en Canadá Baker y Benjamin (1994), para Australia Chiswick y Miller (1985), Chiswick (1979) para el caso de Israel, Dustmann (1993) para Alemania o Canal Domínguez y Rodríguez Gutiérrez (2009) en el caso español.

³ Por ejemplo, las complicaciones en la convalidación de los títulos académicos obtenidos.

⁴ Otras fuentes de diferencias salariales son la existencia de discriminación en el mercado laboral así como la existencia de calidades heterogéneas de los sistemas educativos. No obstante, estos dos factores no son considerados en este trabajo.

⁵ Long (1980) y Carliner (1980), entre otros.

⁶ Por ejemplo, para Estados Unidos: Hu (2000) y Duleep y Dowhan (2002).

Especificación del modelo

Se ha especificado un primer modelo (Modelo I) siguiendo la literatura prevaiente en economía laboral. Se utiliza como base una ecuación de salarios semilogarítmica (Mincer, 1974) incorporando variables ficticias (OR_j) que reflejan el origen de los individuos inmigrantes distinguiendo cuatro categorías (Unión Europea (EU-15), resto de Europa, América Latina y África)⁷.

$$\ln W_i = \alpha + \beta X_i + \sum_{j=1}^4 \lambda_j OR_{ij} + \varepsilon_i \quad (1)$$

En la ecuación donde W_i representa el salario por hora del individuo i , X_i es un vector de variables que representan el capital humano y características de la empresa y ε_i refleja el término de error. Dado la forma semilogarítmica de la ecuación salarial, los parámetros λ_j medirán el porcentaje de pérdida o ganancia salarial motivada por tener un determinado origen geográfico.

El paso siguiente es incorporar términos de interacción entre las variables que denotan el origen con las que reflejan el nivel de estudios alcanzado por los individuos (Modelo II). De esta forma, en la ecuación (2) los parámetros δ_{1j} y δ_{2j} nos permitirán comprobar si hay diferencias en el rendimiento de los distintos niveles educativos dependiendo del origen del individuo.

$$\ln W_i = \alpha + \beta X_i + \sum_{j=1}^4 \lambda_j OR_{ij} + \sum_{j=1}^4 \delta_{1j} OR_{ij} * SECUND_i + \sum_{j=1}^4 \delta_{2j} OR_{ij} * UNIV_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

Tal y como se argumentó en la introducción, es razonable pensar que un inmigrante recién llegado tiene menores posibilidades de alcanzar el nivel salarial de los nacionales pero la diferencia puede desaparecer con el tiempo. Una limitación de nuestra base de datos es la imposibilidad de tener en cuenta el tiempo transcurrido desde la llegada del trabajador a España o, incluso, distinguir a los trabajadores extranjeros nacidos en España de los inmigrados. Para tratar de aproximar este efecto, incluiremos en la especificación del Modelo III interacciones entre el origen del trabajador y la experiencia en la empresa puesto que es la única variable disponible que puede reflejar su antigüedad en nuestro país. Asimismo, la incorporación de esta variable

⁷⁾ A la hora de realizar las estimaciones de las ecuaciones salariales se han eliminado de la muestra a los trabajadores procedentes del norte de América, Asia y Oceanía dado el reducido número de observaciones en estas categorías.

permite estimar el efecto diferencial del capital humano específico sobre los salarios distinguiendo el origen geográfico del trabajador.

$$\ln W_i = \alpha + \beta X_i + \sum_{j=1}^4 \lambda_j OR_{ij} + \sum_{j=1}^4 \delta_{1j} OR_{ij} * SECUND_i + \sum_{j=1}^4 \delta_{2j} OR_{ij} * UNIV_i + \sum_{j=1}^4 \delta_{3j} OR_{ij} * ANTIG_i + \sum_{j=1}^4 \delta_{3j} OR_{ij} * ANTIG_i^2 + \varepsilon_i \quad (3)$$

Donde $ANTIG_i$ y $ANTIG_i^2$ representan la antigüedad del individuo i en la empresa y su cuadrado, respectivamente.

Los datos y la descripción de las variables

Para llevar a cabo el análisis empírico se han utilizado los datos de la «Encuesta de Estructura Salarial» (EES) para el año 2002. En España ha sido realizada por el Instituto Nacional de Estadística a nivel de establecimiento. Se recogen datos para 144.739 trabajadores por cuenta ajena. La encuesta proporciona información sobre un gran número de características personales del trabajador, su salario, así como de la empresa en la que está empleado.

Del total de la muestra se han considerado únicamente a los hombres que trabajan en el sector privado más de 15 horas a la semana. Esto representa 92.278 individuos de los cuales el 3,25% son extranjeros. En el Cuadro I se muestra la distribución de los trabajadores en función de su origen y nivel educativo.

CUADRO I. Distribución de la muestra por origen y nivel de estudios

VARONES	% Individuos	% Estudios Primarios	% Estudios Secundaria	% Estudios Universidad
España	97.73	61.48	25.71	12.81
Unión Europea	0.65	50.33	20.57	29.10
Resto de Europa	0.42	80.31	14.07	5.63
Norteamérica	0.02	10.53	5.26	84.21
Latinoamérica	0.96	80.97	12.73	6.31
África	1.07	93.12	5.16	1.72
Asia	0.15	82.96	6.67	10.37
Total	100.0	62.04	25.25	12.71

Fuente: Encuesta de Estructura Salarial (2002). Elaboración propia.

El Cuadro II muestra los estadísticos descriptivos referidos a la submuestra para la que se han estimado las ecuaciones salariales, es decir, una vez excluidos los trabajadores de América del Norte, Asia y Oceanía.

CUADRO II. Datos descriptivos

Variables	Media	Des. Típica
Salario medio (log)	1.9770	0.482
UE	0.0065	0.080
Resto Europa	0.0042	0.065
Latinoamérica	0.0096	0.098
África	0.0107	0.103
UE*Secundaria	0.0013	0.037
UE*Universidad	0.0019	0.043
Resto Europa*Secundaria	0.0006	0.024
Resto Europa*Universidad	0.0002	0.015
Latinoamérica*Secundaria	0.0012	0.035
Latinoamérica*Universidad	0.0006	0.025
África*Secundaria	0.0006	0.024
África*Universidad	0.0002	0.014
Edad	38.1469	11.126
Edad_2	1578.97	892.943
Antigüedad	8.4965	10.175
Antigüedad_2	175.714	322.902
Secundaria	0.2528	0.435
Universidad	0.1270	0.333
Temporal	0.2352	0.424
T. parcial	0.0235	0.152
Mercado nacional	0.4683	0.499
Mercado UE	0.1781	0.383
Técnico	0.0635	0.244
Administrativo I	0.1336	0.340
Administrativo2	0.0672	0.250
Trabajadores de los servicios	0.0547	0.227
Operarios I	0.2665	0.442
Operarios2	0.2901	0.454
Trabajadores no cualificados	0.0975	0.297
De 20 a 49 trabajadores	0.2474	0.432
De 50 a 99 trabajadores	0.1488	0.356
De 100 a 199 trabajadores	0.1284	0.335
200 y más trabajadores	0.2755	0.447
Construcción	0.1128	0.316
Comercio	0.0714	0.257
Hostelería	0.0326	0.177
Transporte	0.0359	0.186
Intermediación financiera	0.0398	0.196
Actividades inmobiliarias	0.0463	0.210
Canarias	0.0422	0.201
C. León, C. la Mancha y Extremadura	0.1302	0.337
Cataluña, Valencia y Baleares	0.2747	0.446
P. Vasco, Navarra, Rioja y Aragón	0.1686	0.374
Galicia, Asturias y Cantabria	0.1219	0.327
Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla	0.1366	0.343
Observaciones	92124	

La variable dependiente utilizada ha sido el salario hora (en logaritmos). En cuanto a las variables independientes, se han incluido una serie de variables de capital humano, que miden la productividad de los trabajadores. En concreto, se incluyen la edad, la antigüedad en la empresa y sus cuadrados y el nivel de educación formal.

En segundo lugar, se han utilizado variables referidas al tipo de contrato. Se controla si el individuo trabaja a tiempo parcial o a tiempo completo y si tiene un contrato temporal o indefinido. También se han usado variables ficticias para controlar la ocupación.

Finalmente, se han considerado variables referidas a la empresa. Hemos incluido el sector de actividad, el tipo de mercado al que la empresa destina sus productos, el tamaño y la región en la que la empresa desarrolla su actividad.

Resultados

Los resultados obtenidos para los tres modelos especificados se muestran en el Cuadro III. En la primera columna se presentan los resultados del Modelo I, en el que únicamente se especifica el origen de los extranjeros por grandes zonas geográficas. En este caso, todas las variables referidas a los inmigrantes son significativas⁸. En concreto, los trabajadores procedentes de la UE reciben una prima positiva de más de 10 puntos porcentuales. Por el contrario, aquellos cuyo origen es África, Latinoamérica o países europeos no comunitarios tienen una penalización salarial respecto a los nacionales. Cabe destacar el efecto negativo de América Latina, con una penalización que ronda el 4%, pese a ser el colectivo que presenta una mayor cercanía lingüística. Por otro lado, el rendimiento medio de los estudios universitarios supera el 20% mientras que un nivel educativo de secundaria alcanza un 10% de prima salarial sobre un trabajador con estudios primarios o inferiores.

En la columna dos del Cuadro III se muestran los resultados del Modelo II, donde se incluyen las interacciones entre las variables de origen y educación. Para calcular el efecto diferencial sobre el salario de un extranjero con un nacional del mismo nivel educativo habrá que sumar al coeficiente estimado para la variable de origen el coeficiente de la interacción entre la nacionalidad y el nivel de educación correspondiente.

⁸⁾ Se estimó un modelo en el que se incluía una variable ficticia que tomaba el valor 1 cuando el trabajador era extranjero. El coeficiente estimado para esta variable no era significativo, indicando que los inmigrantes, en media, no obtendrían penalizaciones salariales por el mero hecho de serlo.

CUADRO III. Resultados de estimaciones (MCO) variable dependiente: *ln salario*

	Modelo I	Modelo II	Modelo III
Constante	1.88426* (105.29)	1.88250* 116.96	1.88264* 115.27
UE	0.10017* (160.01)	0.01948* (60.11)	0.01039* (53.49)
Resto Europa	-0.01448* (-21.38)	-0.00753* (-13.90)	-0.00374* (-8.62)
Latinoamérica	-0.03943* (-56.74)	-0.03550* (-73.39)	-0.04012* (-128.08)
África	-0.02071* (-18.57)	-0.01449* (-11.93)	0.00106 (0.91)
UE*Secundaria		0.07119* (167.75)	0.06032* (140.17)
UE*Universidad		0.22837* (262.04)	0.21412* (254.23)
Resto Europa*Secundaria		-0.05228* (-42.57)	-0.04935* (-41.05)
Resto Europa*Universidad		0.0015 (0.81)	0.01136* (6.70)
Latinoamérica*Secundaria		-0.06803* (-104.88)	-0.06763* (-121.03)
Latinoamérica*Universidad		0.07029* (26.88)	0.05716* (24.12)
África*Secundaria		-0.09326* (-52.69)	-0.08548* (-52.45)
África*Universidad		-0.10077* (-40.42)	-0.07936* (-36.76)
UE*Antigüedad			0.01287* (306.80)
UE*Antigüedad ²			-0.00066* (-429.75)
Resto Europa*Antigüedad			-0.01811* (-235.14)
Resto Europa*Antigüedad ²			0.00200* (280.03)
Latinoamérica*Antigüedad			0.00608* (28.00)
Latinoamérica*Antigüedad ²			0.00027* (24.68)
África*Antigüedad			-0.01763* (-91.37)
África*Antigüedad ²			0.00059* (73.16)
Antigüedad	0.0187* (87.37)	0.01874* (83.74)	0.01873* (86.38)
Antigüedad ²	-0.0003* (-65.30)	-0.00029* (-63.72)	-0.00029* (-69.77)
Secundaria	0.1036* (87.04)	0.10417* (170.28)	0.10419* (185.66)
Universidad	0.2170* (88.17)	0.21476* (101.11)	0.21489* (109.13)
N	92124	92124	92124
R ²	0.535	0.535	0.535

Nota: * significativo al 1%. Estadístico t-Student entre paréntesis.

La categoría de referencia son los trabajadores nativos residentes en Madrid. Se han incluido variables de control para la Comunidad Autónoma, el sector, el tamaño de la empresa y la ocupación. La matriz de varianzas y covarianzas se estimó asumiendo que las observaciones son independientes entre regiones de origen pero no necesariamente dentro de cada una de ellas.

Los resultados del Modelo II indican que son los extranjeros pertenecientes a la UE los más beneficiados en términos salariales para todos los niveles educativos. Así, un inmigrante de la UE con educación universitaria obtiene una prima salarial del 24,7% respecto a un español universitario. Esta ventaja es del 9% para los trabajadores con estudios secundarios y del 1,9% para aquellos con estudios primarios o sin estudios.

En el otro extremo se encuentran los trabajadores africanos, que reciben alrededor de un 11% menos para niveles educativos por encima de los estudios primarios. Otro grupo desfavorecido son los trabajadores de países europeos no comunitarios, especialmente aquellos con educación secundaria, que reciben un salario un 5,9% menor que sus homólogos españoles.

Para el caso de América Latina el efecto difiere en función del nivel de estudios. Son los inmigrantes universitarios los que perciben una prima de 3,5% y, sin embargo, los trabajadores con estudios secundarios ven penalizado su salario en más de un 10%.

Finalmente, se presentan los resultados del Modelo III donde se añaden interacciones entre el origen de los extranjeros y la antigüedad en la empresa y su cuadrado. Estas interacciones son significativas en todos los casos, mostrando que el efecto de la experiencia en la empresa sobre el salario es diferente entre los trabajadores nacionales y los extranjeros. Para facilitar la interpretación de este efecto, en los Gráficos I y II se muestra la evolución esperada del salario en función de la antigüedad en la empresa para los distintos grupos de trabajadores.

El efecto de cada año adicional de antigüedad para los trabajadores nativos (Gráfico I) tiene el efecto parabólico esperado, alcanzando el máximo alrededor de los 32 años de antigüedad en la empresa, lo que significa que esta variable presenta rendimientos crecientes durante casi toda la vida activa del trabajador en la empresa.

En el Gráfico II se muestran los efectos de la antigüedad para los trabajadores extranjeros diferenciando los distintos orígenes de los mismos. Para evitar problemas de comparación, se ha preferido utilizar la misma escala en los cuatro gráficos. Puede observarse cómo para los trabajadores procedentes de la Unión Europea, el perfil de la experiencia es muy similar al de los trabajadores nacionales, con la particularidad de que se alcanza antes el máximo (17 años) y, por consiguiente, el salario empieza antes a decrecer.

GRÁFICO I. Rendimiento esperado de la antigüedad en la empresa para los trabajadores nacionales

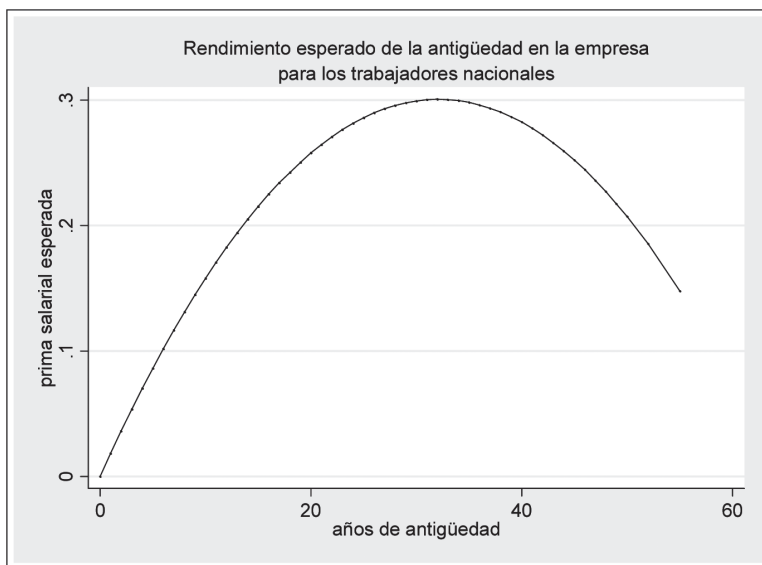
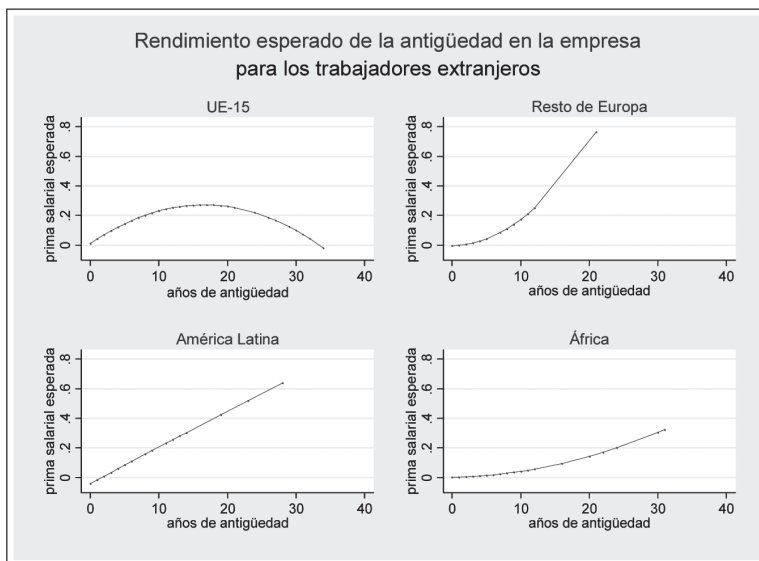


GRÁFICO II. Rendimiento esperado de la antigüedad en la empresa para los trabajadores extranjeros



Por el contrario, para el resto de los trabajadores extranjeros el perfil es completamente diferente. A medida que aumenta la antigüedad en la empresa el salario aumenta y lo hace a tasas crecientes. Si bien los trabajadores de la UE tienen una prima salarial por antigüedad superior al resto en los primeros años en la empresa, a partir de los 12 años son los europeos de fuera de la UE y los procedentes de Latinoamérica los que reciben un salario mayor por cada año de experiencia adicional. Es a partir de los 20 años de experiencia, cuando los africanos reciben un pago mayor.

Recordemos que eran estos tres colectivos de trabajadores (no UE, Latinoamérica y África) los más perjudicados a la hora de ver reconocido su nivel educativo en términos salariales, aunque son estos trabajadores los que reciben mayores aumentos salariales por su experiencia en la empresa. El transcurso del tiempo parece un determinante clave a la hora de facilitar la transferencia de capital humano y, por tanto, se podría pensar en la existencia de un proceso de asimilación que acercaría los salarios de los inmigrantes y de los nativos.

El resto de las variables incluidas en el análisis, en general, mantienen el efecto sobre el salario independientemente del modelo utilizado.

Resumen y Conclusiones

En este trabajo se estima el rendimiento de la educación y de la antigüedad en la empresa en función de la nacionalidad del trabajador. Para ello se utilizan los datos de la «Encuesta de Estructura Salarial» de 2002.

Se observan resultados dispares dependiendo del origen así como del nivel educativo de los trabajadores. Excepto para los inmigrantes procedentes de la Unión Europea, los trabajadores con estudios secundarios o menos se ven perjudicados en su salario comparados con los trabajadores nacionales. En este sentido, cabe destacar la penalización que sufren los individuos con estudios secundarios de Latinoamérica y África (10 y 11%, respectivamente).

En cuanto a los inmigrantes universitarios, aquellos provenientes de la Unión Europea y de América Latina obtienen una prima salarial superior a la que reciben los titulados españoles. Por el contrario, los universitarios africanos son los más perjudicados, percibiendo un 8% menos que sus homólogos nacionales.

Por otro lado, si bien los trabajadores extranjeros extracomunitarios son los más perjudicados a la hora de ver reconocido su nivel educativo en términos salariales, son los que reciben mayores aumentos salariales por su antigüedad en la empresa.

Un fenómeno que podría ayudar a explicar parte de estos resultados es la inmigración procedente de países con bajos salarios reales junto con bajos niveles educativos. Este tipo de inmigración accedería al mercado laboral nacional con algún grado de ilusión monetaria y un salario de reserva menor que podría ser aprovechado por las empresas para reducir salarios, lo que se traduciría en una mayor segregación ocupacional de estos colectivos. Este podría ser el caso de los inmigrantes procedentes de América Latina y África.

Dada la reciente ampliación de la Unión Europea a 25 países, cabría esperar cambios en los resultados que hemos obtenido para los países europeos anteriormente no comunitarios. La integración de estos países supondría la disminución de barreras legales y administrativas a la movilidad del capital humano, favoreciendo la reducción de las diferencias salariales. Por todo ello sería deseable realizar este análisis con datos más recientes en cuanto estos estén disponibles.

Referencias bibliográficas

- BAKER, M. & BENJAMÍN, D. (1994). The Performance of Immigrants in the Canadian Labor Market. *Journal of Labor Economics*, 12 (3), 369-405.
- BORJAS, G. J. (1985). Assimilation, Changes in Cohort Quality, and the Earnings of Immigrants. *Journal of Labor Economics*, 3, 463-489.
- (2004). *Increasing the Supply of Labor Through Immigration: Measuring the Impact on Native-born Workers*. Center for Immigration Studies.
- CAMAROTA, S.A. (2006). Dropping Out. Immigrant Entry and Native Exit from the Labor Market, 2000-2005. Center for Immigration Studies.
- CANAL DOMÍNGUEZ, J.F. & RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, C. (2008). Analysis of Wage Differences Between Native and Immigrant Workers in Spain. *Spanish Economic Review*, 10 (2), 109-134.
- CARLINER, G. (1980). Wages, Earnings and Hours of First, Second and Third Generation American Males. *Economic Inquiry*, 18 (1) 87-102.
- CARRASCO, R., JIMENO, J. F. & ORTEGA, A. C. (2008). The Effect of Immigration on the Labor Market Performance of Native-born Workers: Some Evidence for Spain. *Journal of Population Economics*, 21(3), 627-648.

- CES (2004). *La inmigración y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Consejo Económico y Social (Colección Informes).
- CHISWICK, B. R. (1978). The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-born Men. *Journal of Political Economy*, 86 (5), 897-921.
- (1979). The Economic Progress of Immigrants: Some Apparently Universal Patterns. En W. FELLNER (Ed.). *Contemporary Economic Problems* (pp. 357-399). Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- CHISWICK, R. B. & MILLER, P. W. (1985). Immigrant Generation and Income in Australia. *Economic Record*, 61(173), 540-553.
- (2005). Why is the Payoff to Schooling Smaller for Immigrants? *Discussion Paper Series IZA*, 1731. Institute for the Study of Labor.
- DULEEP, H. O. & DOWHAM, D. J. (2002). Insights from Longitudinal Data on Earnings of US Foreign Born Men. *Demography*, 39, 485-506.
- DUSTMANN, C. (1993). Earnings Adjustment of Temporary Migrants. *Journal of Population Economics*, 6 (2), 153-168.
- HU, W. Y. (2000). Immigrant Earnings Assimilation: Estimates from Longitudinal Data. *American Economic Review*, 90, 368-372.
- JIMÉNEZ-RIDRUEJO, Z., BORONDO ARRIBAS, C., LÓPEZ DÍAZ, J., LORENZO LAGO, C. Y RODRÍGUEZ SUMAZA, C. (2009). El efecto de la inmigración en la sostenibilidad a largo plazo del sistema de pensiones en España. *Hacienda Pública Española/Revista de Economía Pública*, 188 (1/2009), 73-124.
- LANG, G. (2005). The Difference Between Wages and Wage Potentials: Earnings Disadvantages of Immigrants in Germany. *Journal of Economic Inequality*, 3 (1), 21-42.
- LONG, J. E. (1980). The Effect of Americanization on Earnings: Some Evidence for Women. *Journal of Political Economy*, 88 (3), 620-629.
- LONGVA, P. Y RAAUM, O. (2003). Earnings Assimilation of Immigrants in Norway. *Journal of Population Economics*, 16, 177-193.
- MINCER, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- ORTEGA MASAGUÉ, A. C. (2005). *La situación laboral de los inmigrantes en España: un análisis descriptivo*. Documento de trabajo 2005-08, FEDEA.

Dirección de contacto: María Mercedes García Díez. Universidad de Oviedo. Departamento de Economía. Campus del Cristo, 33006 Oviedo. España. E-mail: mgarciad@uniovi.es

Los efectos no monetarios de la educación. Análisis a partir del consumo de los hogares

The non-monetary effects of education. Analysis of households' consumption patterns

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-031

Marcos Fernández Gutiérrez

Universidad de Cantabria. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía. Santander, España.

Jorge Calero Martínez

Institut d'Economia de Barcelona. Barcelona, España.

Resumen

La evaluación del rendimiento educativo es uno de los actuales ejes prioritarios de atención de las políticas públicas en los países desarrollados. Debido a una concepción de la educación enfocada hacia los rendimientos económicos obtenidos en el mercado laboral, los efectos no monetarios de la educación han sido analizados en menor medida que los de carácter monetario, a pesar de que la evidencia empírica ha contrastado su importancia cuantitativa y cualitativa. El objetivo de este trabajo es estimar el signo y la magnitud de los efectos no monetarios de la educación asociados al gasto privado. El análisis se centra en determinados bienes con unas características particulares, tales como consumo perjudicial para la salud, carácter adictivo o relación con la visibilidad y concepción del estatus social. Para abordar este objetivo se propone un enfoque novedoso, como es el estudio de las preferencias reveladas a través del consumo de los hogares españoles, información recogida en la Encuesta de Presupuestos Familiares. Las estimaciones realizadas permiten cuantificar separadamente los efectos no monetarios y los efectos monetarios y, con ello, comparar la magnitud relativa de ambos. Los resultados obtenidos ponen en evidencia la existencia de

destacados efectos no monetarios de la educación. Sus sentidos e intensidades sobre el consumo, sin embargo, dependerían del bien en cuestión y del nivel educativo considerado. Se deriva, con base en ello y de acuerdo con una perspectiva institucionalista, la importancia del proceso de adquisición de educación en la configuración del entorno social e institucional del individuo y, por influencia de este, en sus preferencias en el consumo. Las conclusiones que se extraen de este trabajo resultan relevantes para la descripción y comprensión de los efectos no monetarios de la educación y, de esta forma, para su cuantificación e incorporación a la evaluación y el diseño de las políticas educativas.

Palabras clave: economía de la educación, efectos no monetarios de la educación, gasto privado, rendimiento de la educación, entorno social, políticas educativas.

Abstract

The evaluation of educational performance is one of the main public policy issues in the developed countries. Nonetheless, following a conception of education oriented to economic returns obtained in the labour market, the non-monetary effects of education have received less attention than the monetary effects, even though empirical evidence demonstrates their quantitative and qualitative importance. This paper aims to estimate the sign and magnitude of the non-monetary effects of education on private spending on goods with particular characteristics, such as harmful consumption, addictive consumption or consumption associated with visible social status. For this, an original approach is proposed, through the analysis of Spanish households' consumption preferences revealed in the *Encuesta de Presupuestos Familiares [Family Budget Survey]*. The estimations made enable the monetary and non-monetary effects of education to be quantified separately and compared as regards their relative importance. The results obtained evidence the existence of strong non-monetary effects of education. However, their signs and the intensity of their effects on consumption will depend on the goods and the educational level considered. Accordingly, and from an institution-based perspective, the importance of the educational process in the configuration of an individual's social and institutional environment and, due to its influence, his consumption preferences can be deduced. Conclusions made are relevant to the description and understanding of the non-monetary effects of education and so to their quantification and inclusion in educational policy evaluation and design.

Key words: economics of education, non-monetary effects of education, private spending, educational returns, social environment, education policy.

Introducción

La evaluación de las políticas educativas, debido a las implicaciones de éstas sobre el crecimiento económico, la competitividad y la cohesión social, es uno de los actuales ejes prioritarios de atención de instituciones como la UE y la OCDE (European Commission, 2005; Desjardins y Schuller, 2006; Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) y ha sido ampliamente tratada en la literatura existente. Las investigaciones acerca de los efectos generados por la educación se han centrado en los beneficios monetarios, que hacen referencia fundamentalmente a la mayor productividad que un incremento del nivel educativo implicaría y al superior salario asociado a ello (Barceinas et ál., 2000; Bils y Klenow, 2000). Sin embargo, la educación también puede tener otros efectos sobre la vida personal y colectiva, como mejores hábitos de salud, distintas pautas de consumo/ahorro, diferentes comportamientos sociales y una mayor propensión a que los hijos adquieran a su vez un mayor nivel educativo (Vila, 2003; Wössmann y Schütz, 2006). Este tipo de consecuencias, englobadas dentro de los llamados efectos no monetarios de la educación, han de tenerse en cuenta para evaluar correctamente las repercusiones que ésta tiene; de hecho, según han estimado Wolve y Zuvekas (1997), los efectos no monetarios de un año adicional de escolarización serían similares en magnitud a los monetarios. Efectos monetarios y no monetarios se han conectado a través de la noción de capital social, la cual explicaría la relación entre niveles educativos más elevados, más confianza y fortaleza de las normas cívicas y mayor crecimiento económico (Knaack y Keefer, 1997; Temple, 2001). Estos beneficios sociales de la educación han sido modelizados por Acemoglu (1996), con la hipótesis de existencia de rendimientos crecientes en la acumulación de capital humano.

Desde la teoría económica y según una perspectiva neoclásica, trabajos como los de Rosenzweig y Schultz (1989) y Kenkel (1991) han explicado los efectos no monetarios de la educación a partir del incremento en la eficiencia del consumo que un mayor nivel educativo implicaría. Esta visión considera los mencionados efectos en todo caso como beneficiosos: la educación permitiría la obtención de una mayor cantidad de *outputs* positivos (tales como buena salud) a partir de una mayor utilización de los *inputs* adecuados y una combinación más eficiente de los mismos; reduciría también la tasa de preferencia temporal de los individuos, lo que les haría valorar en mayor medida el futuro e incrementar así la eficiencia en el consumo¹. Debido a esta

⁽¹⁾ Para una revisión bibliográfica detallada véase Calero y Escardíbul (2006).

concepción del individuo como consumidor estrictamente racional, que maximizaría su utilidad a través de sus preferencias, Becker y Murphy (1998) incluso consideran racional el consumo adictivo (que se da cuando el consumo pasado incrementa el consumo presente), en respuesta a la tasa de descuento del futuro de cada individuo, en un marco en el que los menos educados tendrían una menor preferencia por el futuro. Estas conclusiones son cuestionadas por Pinilla (2003), quien considera que la incertidumbre y el aprendizaje serían los elementos relevantes para explicar el comportamiento adictivo, a través de la observación del ajuste entre elasticidad observada y elasticidad declarada (mayor entre los más adictos).

Las críticas a la visión neoclásica se centran en una hipotética excesiva simplicidad de sus supuestos, tales como la racionalidad completa en el consumo y la reducción de los efectos no monetarios al incremento de la eficiencia en el consumo. Ante ello, autores como Galbraith (1971), Orphanides y Zervos (1995) y Suranovic et ál. (1999) han introducido elementos de análisis basados en supuestos que tratan de resultar más realistas. Uno de los pioneros en este sentido fue Veblen (1974), quien, desde la perspectiva institucionalista, consideró que los individuos utilizarían las pautas de consumo y los hábitos de ocio para determinar su propio estatus social. Los comportamientos individuales, de esta forma, perseguirían fundamentalmente el incremento del estatus social, a través de la emulación de otros individuos del entorno. Desde la aproximación institucionalista, por tanto, la explicación de los efectos no monetarios se centraría en la formación de preferencias individuales. Éstas, base de las decisiones de consumo y estilo de vida, no se establecerían aisladamente, sino que en su formación tendría gran influencia el entorno institucional (familia, círculo social, características personales, comportamiento de las empresas, etc.). La educación sería un elemento crucial en la configuración de dicho entorno del individuo, por su relación con profesores y otros compañeros y la influencia generada sobre sus futuros puestos de trabajo y círculo de relaciones sociales. De esta forma, el nivel educativo condicionaría el desarrollo de distintas pautas de consumo, no necesariamente beneficiosas para el individuo. Por ello, desde esta perspectiva no se haría referencia a los beneficios no monetarios sino a los efectos no monetarios de la educación.

Por otro lado, Bowles y Gintis (1976), desde una perspectiva neomarxista, han criticado la visión ortodoxa destacando la función socializadora de la enseñanza, en contraste a su función profesional. Según estos autores, el valor económico fundamental de la educación en una economía capitalista sería inculcar a los individuos la asunción de su papel en el sistema productivo, mediante la promoción de ciertos rasgos de la personalidad no cognitivos, recompensados en el aula y beneficiosos también para el

mercado de trabajo: aspectos como la puntualidad, la perseverancia, la concentración y la obediencia entre los trabajadores de menor cualificación y la autoestima, la versatilidad y la capacidad de liderazgo entre los universitarios. La socialización, que Blaug (1996) define como la inculcación a los alumnos de determinados valores y actitudes, sería una de las principales funciones del sistema educativo. Así, esta perspectiva permitiría también asociar los efectos monetarios de la educación con determinados efectos no monetarios, a través del papel de su función socializadora en el sistema productivo y en la configuración de unas determinadas pautas de consumo individual.

Probablemente es el ámbito de la salud en el que más se han analizado los efectos no monetarios de la educación. La mayoría de estudios realizados señalan una relación positiva entre educación y hábitos saludables, pudiendo analizarse como trabajo de referencia el de Blaylock y Blissard (1992). En el ámbito de España, Davia y Albert (2004) han asociado la existencia de efectos no monetarios de la educación sobre la salud a las disparidades en ocupaciones y estilos de vida asociadas a aquella. Asimismo, Calero y Escardíbul (2006) han demostrado la existencia de efectos diferentes o incluso contrapuestos en el consumo de productos nocivos para la salud, como el tabaco o el alcohol, en función del tipo de uso de la sustancia o de ciertas características del individuo (caso del sexo); con ello concluyen, de acuerdo con una perspectiva institucionalista, que la educación, al incidir tanto en el individuo (autoestima, conocimientos sobre salud, etc.) como en su entorno (lugares de trabajo y residencia, relaciones sociales, etc.), ocasionaría un cambio en los comportamientos y hábitos de vida personales que acabaría repercutiendo y observándose en el estado de salud. Por otro lado, en el ámbito laboral, García-Mora (2004) encontró evidencia empírica de la existencia de efectos no monetarios positivos de la educación, en lo que respecta a recompensas (estabilidad, tipo de empleo) y a costes (jornada laboral, condiciones de trabajo).

El objetivo que se plantea en este estudio es describir y cuantificar los efectos no monetarios de la educación, a partir del análisis de las pautas de consumo observadas en función del nivel educativo. Como se ha señalado, la mayor parte de las investigaciones realizadas en torno a los rendimientos educativos se ha centrado en los efectos monetarios y, en lo que respecta a los de carácter no monetario, fundamentalmente en los hábitos de salud y en el consumo de bienes relacionados con ello. De esta forma, una de las principales aportaciones del presente trabajo es la extensión del análisis también al consumo de bienes no perjudiciales para la salud, pero que podría estar relacionado con una determinada forma de entender el estatus social, condicionada por el entorno del individuo. Con ello, pretende evaluarse la validez de las hipótesis

basadas en una perspectiva institucionalista. Asimismo, el análisis de los efectos generados por la educación a partir de las preferencias reveladas en el consumo resulta un enfoque novedoso y de interés para los objetivos que se plantean, propiciado por la reciente disponibilidad de información al respecto. En definitiva, los resultados y conclusiones derivados del análisis y la cuantificación de los efectos no monetarios de la educación estarían en condiciones de constituir una buena aportación para el diseño y evaluación de las políticas educativas.

El trabajo se estructura en los siguientes apartados: tras esta introducción al tema y aproximación a los principales antecedentes del mismo, se describen las hipótesis de investigación y la metodología diseñada para abordarlas. A continuación, se desarrolla un análisis descriptivo de las principales pautas de consumo de los hogares españoles. Tras ello, se plantea un análisis econométrico en el que se cuantifican los efectos no monetarios de la educación en el consumo de determinados bienes, aislándose los efectos monetarios y la influencia de otras variables. Finalmente, se obtienen una serie de conclusiones a partir de los resultados anteriores, señalándose también el alcance y limitaciones del análisis.

Hipótesis y metodología

Con base en los objetivos expuestos, las hipótesis de trabajo que se plantean son las siguientes:

- El nivel educativo influye en la magnitud del gasto dedicado a distintos grupos y subgrupos de consumo.
- El nivel educativo incide en el porcentaje del gasto destinado a distintos grupos y subgrupos de consumo.
- El mayor nivel educativo reduce el consumo de bienes adictivos perjudiciales para la salud.
- El mayor nivel educativo reduce el gasto en bienes adictivos cuyo consumo no resulta perjudicial para la salud.
- El nivel educativo influye en el consumo de bienes relacionados con el rol del individuo y el entorno social, lo cual podría explicarse a partir de la formación de preferencias individuales en el consumo.

Con objeto de contrastar estas hipótesis, el trabajo se plantea en dos partes diferenciadas. La primera es un análisis descriptivo de las pautas de consumo en función del nivel educativo, en el cual se comentan las diferencias existentes en el gasto total medio por hogar, el gasto medio en los distintos grupos y subgrupos de consumo y su estructura porcentual. Se pretende observar si el nivel de educación adquirido es un factor condicionante del importe absoluto y relativo gastado por los hogares en distintos tipos de bienes, así como describirse de forma general qué tipo de bienes incrementan su peso en el consumo al aumentar el nivel educativo y cuáles lo reducen o lo mantienen.

De forma complementaria, se plantea posteriormente un análisis econométrico realizado a partir de observaciones individuales (microdatos), basado en el hogar como unidad de análisis² y en el cual la variable explicada es el gasto por hogar en sucesivos bienes seleccionados. Entre las variables explicativas se incorporan, con el fin de corregir sus efectos sobre el consumo, además del nivel educativo del sustentador principal del hogar, variables relacionadas con ciertas características relevantes de los hogares y, asimismo, el gasto total efectuado por los mismos, asociado a los efectos monetarios de la educación. El objetivo es, para cada uno de los bienes sobre los que se plantea el análisis y en relación a su consumo, cuantificar separadamente los efectos monetarios y no monetarios de la adquisición de educación. Para ello se construye, en primer lugar, la siguiente ecuación:

$$(1) G_i = f(E_i, X_i, e_i)$$

G_i = gasto total del hogar i

E_i = nivel educativo del sustentador principal del hogar i

X_i = características del hogar i

e_i = determinantes no observados

De esta forma, los efectos monetarios de la educación sobre la magnitud total de gasto quedarían estimados a través del coeficiente asociado al nivel educativo. Tras ello, se traslada la ecuación a cada uno de los subgrupos de consumo analizados, de la siguiente forma:

$$(2) G_{ij} = f(E_i, G_i, X_i, e_i)$$

G_{ij} = gasto del hogar i en el subgrupo j

⁽²⁾ Se ha partido, para mayor simplicidad, de los supuestos de que las decisiones acerca del consumo se toman de forma conjunta entre los miembros de un hogar y de que la influencia del resto de miembros sobre las preferencias individuales hace que estas sean homogéneas.

En este caso, el coeficiente asociado a E_i constituiría la estimación del signo y la magnitud de los efectos no monetarios de la educación en lo relativo al consumo del bien en cuestión. Asimismo, el coeficiente asociado a G_i señalaría la relación entre el gasto total de los hogares y el gasto destinado al bien analizado, aislando el efecto renta. Con ello, cruzando este coeficiente con el obtenido en (1) en relación al nivel educativo, se estimarían los efectos monetarios de la educación respecto al consumo del bien considerado.

La fuente principal del análisis es la *Encuesta de Presupuestos Familiares* (EPF), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), correspondiente al año 2006. Su finalidad es suministrar información sobre la naturaleza y destino de los gastos de consumo y distintas características relativas a las condiciones de vida de los hogares. Con anterioridad a 2006 el INE elaboró la *Encuesta Continua de Presupuestos Familiares* (ECPF) la cual, a partir de entonces, ha sido sustituida por la EPF, que tiene periodicidad anual en lugar de trimestral, cuenta con una muestra de hogares de mayor tamaño y ha conllevado una serie de cambios metodológicos³.

El análisis descriptivo se basa en la clasificación COICOP de bienes y servicios que sigue la EPF. Esta clasificación diferencia 12 grupos de consumo, subdivididos a su vez en un conjunto de subgrupos. Para el análisis econométrico se sigue también dicha clasificación, si bien tomando como variable explicada, en cada una de las ecuaciones estimadas, el importe gastado⁴ por los hogares en una determinada categoría de bienes, derivadas de un nivel de desagregación adicional de la clasificación COICOP. Se analizan las siguientes categorías:

- Consumo de «Cigarrillos» (2211) y de «Espirituosos y licores» (2111), que incluye las bebidas alcohólicas de mayor graduación. Se trata de productos de naturaleza adictiva perjudiciales para la salud, cuyo consumo se estima semanalmente por la EPF y cabría esperar inversamente relacionado con el nivel educativo.
- Importe gastado en «Juegos de azar» (9431), bienes adictivos no perjudiciales para la salud, cuyo consumo se espera también inversamente relacionado con el nivel educativo. En esta categoría se incluye fundamentalmente el gasto en loterías, apuestas, máquinas tragaperras, bingos y casinos, estimado semanalmente.

³ Para un análisis más detallado de las características y clasificaciones de la EPF puede consultarse la descripción metodológica de la encuesta (Instituto Nacional de Estadística, 2006).

⁴ Se considera como gasto al flujo monetario destinado al pago de bienes y servicios y al valor de los bienes percibidos en concepto de autoconsumo, autosuministro, salario en especie y alquileres imputados.

- Gasto en «Compra de automóviles nuevos» (7111), estimado anualmente, y en «Comidas y cenas en restaurantes» (11112)⁵, estimado bisemanalmente. Se trata de dos tipos de bienes cuyo consumo se utiliza como exteriorización del estatus social, de forma que podría estar relacionado con el nivel educativo, a través de la configuración de unas determinadas preferencias en el consumo.
- Importe gastado en «Libros no de texto» (9511), estimado mensualmente. Se trata de bienes cuyo consumo se espera relacionado positivamente con el nivel de educación adquirido, como resultado también de unas determinadas preferencias. La importancia de este tipo de bienes radicaría, además, en que su consumo podría estar asociado con la mejora del rendimiento educativo de los individuos en edad escolar residentes en el hogar, tal y como han puesto de manifiesto investigaciones como las de Calero y Escardíbul (2007).

La variable explicativa más relevante para el análisis es el nivel educativo. Los microdatos de la EPF distinguen entre ocho categorías, en relación al nivel de estudios completado por el sustentador principal del hogar⁶. A partir de ello, se han diferenciado en el presente análisis seis categorías⁷, correspondiéndole a cada una de ellas una variable artificial (*dummy*): «Sin estudios o estudios de primer grado»; «Educación secundaria elemental»; «Educación secundaria superior»; «Estudios superiores no universitarios» (FP de grado superior); «Estudios universitarios de primer ciclo» y «Estudios universitarios de segundo y tercer ciclo». El coeficiente asociado a cada variable indica el efecto añadido generado por el nivel educativo completado con respecto al más básico («Sin estudios o estudios de primer grado»), permitiendo así el análisis diferenciado de cada una de las categorías especificadas.

Entre las restantes variables explicativas, ya se ha señalado la incorporación a las ecuaciones de tipo (2) del gasto total del hogar, con el objeto de aislar y cuantificar los efectos monetarios en el consumo de los bienes analizados. Asimismo, se incluyen otras variables adicionales relacionadas con características relevantes de los hogares, de manera que su efecto sobre la configuración de las pautas de consumo queda

⁵ La categoría excluye los gastos correspondientes a menús del día, banquetes o celebraciones y comidas efectuadas en otro tipo de establecimiento, el lugar de trabajo o un centro de enseñanza.

⁶ Éstas son: 1. No sabe leer o escribir; 2. Sabe leer y escribir pero no ha completado EGB, ESO o Bachiller elemental; 3. Bachiller elemental, graduado escolar / ESO, certificado de escolaridad; 4. Bachiller superior, BUP, bachiller LOGSE, COU, PREU; 5. FPI, FP de grado medio, oficialía industrial o equivalente; 6. FPPI, FP de grado superior, maestría industrial o equivalente; 7. Estudios universitarios de primer ciclo y equivalentes; y 8. Estudios universitarios de segundo y tercer ciclo y equivalentes.

⁷ Dicha diferenciación ha resultado de agregar las categorías 1 y 2, por un lado, y la 4 y 5, por otro.

corregido. Estas son: la edad del sustentador principal, variable de tipo continuo⁸; el sexo del sustentador principal, en relación al cual se ha introducido la variable artificial «Mujer», que toma valor 1 si el sustentador principal del hogar es de sexo femenino y 0 en otro caso; y finalmente, el número de unidades de consumo del hogar, según la Escala de la OCDE⁹.

Análisis descriptivo de las pautas de consumo en función del nivel educativo

La Tabla I muestra que el gasto total medio de los hogares aumenta al incrementarse el nivel educativo adquirido por su sustentador principal. Esto se observa, en mayor o menor medida, entre cada uno de los niveles educativos consecutivos. La disparidad estaría asociada con los beneficios monetarios de la educación: el mayor nivel de estudios se relacionaría con una mayor probabilidad de estar ocupado y con un mayor salario esperado de los individuos ocupados. Ello se traduciría en un incremento de los ingresos medios disponibles del hogar y, de esta forma, de su capacidad de gasto. Por otro lado, la distribución del gasto en función del nivel educativo muestra una notable disparidad entre los 12 grupos de consumo considerados. Se observa, como casos extremos, que mientras el gasto total medio en «Alimentación y bebidas no alcohólicas» apenas varía en función del nivel educativo, las disparidades en «Enseñanza» y «Ocio y cultura» son muy superiores a las del gasto total.

Se recoge en la Tabla I, finalmente, la estructura porcentual del gasto. Los grupos con una menor variabilidad son aquellos cuyo gasto absoluto se incrementa al aumentar el nivel educativo en similar medida que el total. Mientras, el porcentaje del presupuesto dedicado a «Alimentación y bebidas no alcohólicas» y «Bebidas alcohólicas y tabaco» disminuye sensiblemente al incrementarse el nivel educativo. Finalmente, el gasto relativo en «Mobiliario y equipamiento del hogar», «Ocio y cultura» y «Enseñanza» es destacadamente mayor al aumentar el grado de educación. Existen, por tanto,

⁽⁸⁾ En los hogares cuyo sustentador principal tiene una edad superior a los 80 años, la variable toma valor 80. Para corregirlo, se introduce la variable artificial EDAD80, de valor 1 si el sustentador principal tiene 80 o más años de edad y 0 en otro caso.

⁽⁹⁾ Esta escala de equivalencias asigna un coeficiente 1 al sustentador principal, 0,7 a los restantes adultos y 0,5 a los menores de 14 años residentes en el hogar.

pautas regulares en el consumo en función del nivel educativo, las cuales podrían estar muy relacionadas con los efectos no monetarios de la educación.

TABLA I. Gasto medio por hogar en función del grupo de consumo y del nivel de estudios

GASTO MEDIO POR HOGAR			SIN ESTUDIOS / EST. 1 ^{ER} GRADO	EDUC. SECUND. ELEM.	EDUC. SECUND. SUP.	ESTUDIOS SUPERIORES NO UNIVER-SIT.	ESTUDIOS UNIVER-SIT. 1 ^{ER} CICLO	ESTUDIOS UNIVER-SIT. 2 ^º Y 3 ^{ER} CICLO	Coef. Variación
	€	MEDIA							
ALIMENTOS Y BEB. NO ALC.	€	4.126,98	3.704,19	4.409,26	4.197,30	4.378,96	4.410,63	4.467,36	0,063
	%	14,04	17,26	15,05	12,76	12,91	11,79	10,39	0,167
BEBIDAS ALC. Y TABACO	€	523,56	434,93	609,77	573,11	573,9	523,83	525,13	0,104
	%	1,78	2,03	2,08	1,74	1,69	1,4	1,22	0,183
VESTIDO Y CALZADO	€	1.958,92	1.319,31	1.959,63	2.198,31	2.460,22	2.865,33	2.842,47	0,246
	%	6,66	6,15	6,69	6,69	7,26	7,66	6,61	0,072
VIVIENDA, AGUA, ELECT., GAS	€	7.757,35	6.516,66	7.308,30	8.213,35	7.873,72	9.431,66	11.039,01	0,180
	%	26,39	30,36	24,95	24,98	23,22	25,22	25,68	0,086
MOBILIARIO Y EQUIP. HOGAR	€	1.699,32	1.083,62	1.457,19	1.868,61	1.995,61	2.445,12	3.373,03	0,374
	%	5,78	5,05	4,97	5,68	5,89	6,54	7,85	0,165
SALUD	€	846,35	697,75	863,44	849,44	904,49	1.026,33	1.144,34	0,158
	%	2,88	3,25	2,95	2,58	2,67	2,74	2,66	0,082
TRANSPORTES	€	4.207,61	2.579,39	4.552,18	5.078,12	5.272,40	5.324,28	6.233,16	0,242
	%	14,31	12,02	15,54	15,44	15,55	14,24	14,5	0,086
COMUNICAC.	€	856,33	615,33	901,3	991,39	993,86	1.046,73	1.155,37	0,183
	%	2,91	2,87	3,08	3,01	2,93	2,8	2,69	0,045
OCIO Y CULT.	€	1.983,80	1.081,26	1.851,02	2.443,91	2.578,34	2.912,28	3.651,61	0,349
	%	6,75	5,04	6,32	7,43	7,6	7,79	8,49	0,161
ENSEÑANZA	€	271,55	75,39	155,99	343,25	330,06	512,77	882,94	0,727
	%	0,92	0,35	0,53	1,04	0,97	1,37	2,05	0,543
HOSTELERÍA	€	2.823,34	1.723,01	2.902,50	3.353,62	3.566,79	3.881,60	4.402,04	0,267
	%	9,61	8,03	9,91	10,2	10,52	10,38	10,24	0,087
OTROS	€	2.338,81	1.633,37	2.319,85	2.772,88	2.980,01	3.018,38	3.274,00	0,214
	%	7,96	7,61	7,92	8,43	8,79	8,07	7,62	0,053
TOTAL	€	29.393,93	21.464,20	29.290,44	32.883,31	33.908,37	37.398,93	42.990,47	0,210
	%	100	100	100	100	100	100	100	0

Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de la EPF (2006).

El análisis se completa (véase Tabla II) con el estudio del gasto absoluto y relativo desagregando los grupos de consumo anteriores. Los subgrupos resultantes pueden agruparse en tres conjuntos: aquellos cuyo gasto absoluto se incrementa al aumentar el nivel educativo en un grado similar al que aumenta el gasto total, sin apenas variar por tanto su gasto en términos porcentuales; aquellos cuyo gasto relativo disminuye al incrementarse el nivel educativo y, por último, aquellos que ven incrementado su gasto en términos absolutos y relativos ante mayor nivel educativo. Se analizan a continuación algunos ejemplos de cada caso.

El gasto en «Cuidados personales»¹⁰ sigue un comportamiento similar al del gasto total, incrementándose en similar medida al aumentar el nivel educativo pero sin variar su peso en términos porcentuales. Entre los subgrupos con pautas semejantes, que pueden catalogarse como relación entre consumo y nivel educativo neutro, se encontrarían también: «Bebidas alcohólicas», «Calzado», «Electrodomésticos», «Servicios de teléfono, telégrafo y fax» y «Comidas y bebidas fuera del hogar».

Una relación consumo-nivel educativo negativa se observa en «Productos alimenticios»: gasto absoluto sin apenas disparidades, lo cual implica que el consumo relativo se reduce progresivamente al incrementarse el nivel educativo. Una relación negativa aún más pronunciada se da en «Tabaco», cuyo consumo tiende a decrecer al aumentar el nivel educativo, en términos absolutos y relativos. Se trata de un comportamiento particular de este tipo de bienes adictivos perjudiciales para la salud; por el contrario, esto no se observa, como se ha comentado, en «Bebidas alcohólicas», bienes con dichas características. En general, los subgrupos con una relación consumo-nivel educativo negativa («Productos alimenticios», «Bebidas no alcohólicas», «Mantenimiento y reparación de la vivienda», «Electricidad y gas», «Cristalería, vajilla y cubertería», «Servicios médicos», etc.) se caracterizan por una elasticidad renta baja (bienes básicos o de primera necesidad).

Finalmente, en los subgrupos con una relación consumo-nivel educativo positiva, caso de «Servicios de alojamiento»¹¹, el gasto se incrementa, al aumentar el nivel educativo, tanto en términos absolutos como relativos. Los subgrupos relacionados con la educación se caracterizarían también por mostrar pautas en este sentido, observadas en todos los niveles educativos (con excepción de la FP). De ello podría

⁽¹⁰⁾ Esta categoría incluye fundamentalmente el gasto en peluquería y estética personal, aparatos eléctricos para cuidados personales y productos de aseo.

⁽¹¹⁾ Maslow (1991) formuló una jerarquía de las necesidades humanas, defendiendo que conforme se satisfacen las necesidades básicas, prioritarias, los seres humanos avanzamos en la satisfacción de necesidades y deseos más elevados.

derivarse que, al invertir más en educación las familias cuyo sustentador principal tiene mayor nivel educativo, las diferencias tenderían a reproducirse, lo cual sería muy negativo desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, para establecer una conclusión al respecto, habría que analizar si el mayor gasto se debe a una proporción mayor de personas recibiendo educación o a más gasto por cada una de ellas y, asimismo, en qué medida este hipotético mayor gasto se traduce en mejores resultados y mayor calidad de la educación adquirida. Ello constituiría un tema de notable interés que, por su complejidad, queda fuera del alcance de este análisis. En general, muestran una relación consumo-nivel educativo positiva bien es que podrían estar asociados a una cierta forma de mostrar el estatus social o a unas determinadas preferencias en el consumo: «Alquileres imputados», «Artículos para vestir», «Muebles», «Servicios de transporte», «Equipos audiovisuales e informáticos», «Prensa y libros» y los relacionados con opciones de ocio, como los instrumentos musicales y el deporte.

Además de estas pautas regulares, hay casos particulares relevantes. Un primer escalón importante se observa entre «Sin estudios o con estudios de primer grado» y las restantes categorías, de forma que el acceso a niveles intermedios de educación estaría asociado al incremento del peso en el consumo de algunos subgrupos como «Compra de vehículos», «Equipos audiovisuales e informáticos» y «Comidas y bebidas fuera del hogar». Este aumento va en detrimento de otros subgrupos de gran peso como «Productos alimenticios» y «Alquileres imputados», situados en la parte más baja de la Pirámide de Maslow .

El segundo escalón relevante se observa entre los niveles universitarios y los restantes, destacando entre los primeros un notable incremento en el gasto relativo en «Prensa y libros», «Vacaciones todo incluido» y «Servicios del hogar», junto a un descenso del peso de «Artículos para vestir», «Calzado», «Cristalería y vajilla», «Otros servicios» (que incluye servicios jurídicos, gestorías y celebraciones) y «Compra de vehículos». En este último caso destaca que los niveles educativos intermedios son quienes le dedican un mayor porcentaje del gasto (en torno al 7%), sensiblemente por encima de «Sin estudios o con estudios de primer grado» (4,18%) y de los niveles universitarios (alrededor del 6%).

TABLA II. Gasto medio por hogar en determinados subgrupos de consumo en función del nivel de estudios

GASTO MEDIO POR HOGAR		MEDIA	SIN ESTUDIOS / EST. 1 ^{ER} GRADO	EDUC. SECUND. ELEM.	EDUC. SECUND. SUP.	ESTUDIOS SUPERIORES NO UNIVERSIT.	ESTUDIOS UNIVERSIT. 1 ^{ER} CICLO	ESTUDIOS UNIVERSIT. 2 ^º Y 3 ^{ER} CICLO	Coef. Variación
CUIDADOS PERSONALES	€	258,61	196,24	243,91	277,91	282,7	343,05	385,49	0,235
	%	2,43	2,33	2,5	2,39	2,43	2,5	2,5	0,029
BEBIDAS ALCOHÓLICAS	€	58,17	46,85	54,62	64,52	67,47	70,65	78,06	0,147
	%	0,55	0,56	0,56	0,56	0,58	0,52	0,51	0,036
PRODUCTOS ALIMENTICIOS	€	1.396,69	1.364,22	1.372,24	1.378,53	1.402,94	1.515,41	1.499,29	0,047
	%	13,14	16,22	14,05	11,86	12,05	11,06	9,74	0,184
TABACO	€	131,15	123,51	148,76	137,98	128,85	121,2	110,05	0,077
	%	1,23	1,47	1,52	1,19	1,11	0,88	0,71	0,192
SERVICIOS ALOJAMIENTO	€	64,4	20,75	46,3	82,49	93,63	115,77	162,81	0,579
	%	0,61	0,25	0,47	0,71	0,8	0,85	1,06	0,419
ED. INFANTIL Y PRIMARIA	€	25,61	3,98	10,16	30,13	30,61	46,01	105,43	0,968
	%	0,24	0,05	0,1	0,26	0,26	0,34	0,68	0,793
ED. SUPERIOR	€	37,22	12,26	20,68	41,34	38,08	78,96	118,93	0,777
	%	0,35	0,15	0,21	0,36	0,33	0,58	0,77	0,586
TOTAL	€	29.393,93	21.464,20	29.290,44	32.883,31	33.908,37	37.398,93	42.990,47	0,210
	%	100	100	100	100	100	100	100	0

Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de la EPF (2006).

Estimación econométrica de los efectos no monetarios de la educación

Previamente al estudio «desagregado» por tipologías de bienes se estima, a partir de la ecuación (1), la influencia del nivel educativo en el gasto total, corregida por el sexo y la edad del sustentador principal y el número de unidades de consumo del hogar. Los resultados (véase Tabla III) muestran que, aunque gran parte de la variabilidad del gasto total no queda explicada por las variables incorporadas, el modelo tiene validez considerado globalmente. La significatividad de todas las variables explicativas

relacionadas con el nivel de estudios asegura la incidencia positiva de la adquisición de educación en el gasto total. Los coeficientes corresponderían a los efectos monetarios de cada uno de los niveles educativos especificados (con respecto al nivel más básico) sobre el gasto total. Se comprueba, por tanto, la existencia de efectos monetarios de carácter beneficioso, reflejados en una mayor cuantía de gasto total, debido a la mayor disponibilidad de recursos monetarios. Dichos efectos se estimarían con un coeficiente en torno a 0,05¹² para «Educación secundaria elemental» y «Estudios superiores no universitarios»; el mismo ascendería aproximadamente a 0,13 en lo que respecta a «Educación secundaria superior» y «Educación universitaria de primer ciclo», alcanzando el valor de 0,24 para «Estudios universitarios de segundo o tercer ciclo».

En la siguiente estimación se introduce la primera ecuación del tipo (2), explicándose el importe gastado por los hogares en «Cigarrillos» a partir de las variables explicativas anteriores, a las que se incorpora el gasto total (aislándose así el efecto monetario generado por la mayor renta). El estadístico F muestra que el modelo es significativo. Se observa una relación negativa y significativa con el consumo de «Cigarrillos» en todos los niveles educativos considerados; por tanto, existiría un efecto no monetario de la educación tendente a reducir el importe gastado en estos bienes. El coeficiente de mayor valor estimado es el asociado a «Educación universitaria de segundo y tercer ciclo» y el de menor, el correspondiente a «Educación secundaria elemental». El coeficiente asociado al gasto total muestra una relación significativa de signo positivo. Cruzando su valor estimado con los resultados derivados de la ecuación (1), se estiman (habiendo de tenerse en cuenta, para interpretar los resultados, la existencia de un cierto margen de error) los efectos monetarios de la educación sobre el consumo de «Cigarrillos» para cada uno de los niveles educativos establecidos. Como se observa en la Tabla IV), éstos tendrían signo positivo: la adquisición de educación estaría asociada, debido al efecto renta, a un mayor consumo del producto, más intensamente en los niveles educativos superiores. Los efectos no monetarios actuarían en sentido contrario (efecto sustitución), estimándose que podrían llegar a compensar a los monetarios en todos los niveles educativos considerados.

De forma análoga, se estima la incidencia del nivel educativo en el importe gastado por los hogares en el consumo de «Espirituosos y licores». La significatividad conjunta

⁽¹²⁾ El valor de los coeficientes estandarizados indica la variación relativa de la variable dependiente ante una variación de la independiente. Dicho valor no se corresponde con el del cambio porcentual, el cual tomaría un valor sensiblemente mayor. A modo de ejemplo, este coeficiente de 0,05 implica que el gasto total de un individuo con «Educación secundaria elemental» se estima alrededor de un 19 % superior al de otro con el nivel educativo de referencia («Sin estudios o estudios de primer grado»).

del modelo resulta suficiente. El nivel de estudios no muestra una relación significativa con el importe gastado; no se podría demostrar, por tanto, la existencia de efectos no monetarios de la educación en el consumo de estos productos. El gasto total está positiva y significativamente relacionado con este consumo; los efectos monetarios, aunque estimados menores que en el caso anterior, no se verían por tanto compensados, en este caso, por los no monetarios. En relación a los resultados obtenidos, estudios como los realizados por Calero y Escardíbul (2006) han puesto de manifiesto las diferencias en la magnitud e incluso el signo de los efectos del nivel educativo en el consumo de alcohol y el consumo abusivo, distinción que este trabajo no alcanza a realizar.

TABLA III. Factores explicativos del gasto de los hogares en determinadas categorías de bienes

Variables	Gasto total		Cigarrillos		Espirit. y licores		Juegos de azar	
	estandar	Signific.	estandar	Signific.	estandar	Signific.	estandar	Signific.
UDSCONSUMO	0,142	***	0,101	***	-0,012	n.s.	0,032	***
EDADSUSTP	-0,076	***	-0,124	***	-0,013	n.s.	0,045	***
EDAD80	-0,010	n.s.	0,000	n.s.	-0,009	n.s.	-0,029	***
MUJER	-0,036	***	-0,009	n.s.	-0,023	***	-0,034	***
SECELEMENTAL	0,055	***	-0,024	***	0,007	n.s.	0,022	***
SECSUPERIOR	0,132	***	-0,062	***	0,001	n.s.	0,012	n.s.
FPSUPERIOR	0,056	***	-0,064	***	0,005	n.s.	0,000	n.s.
UNIVI	0,132	***	-0,071	***	0,001	n.s.	-0,005	n.s.
UNIV2Y3	0,240	***	-0,123	***	-0,011	n.s.	-0,040	***
GASTOTOTAL	-	-	0,354	***	0,149	***	0,194	***
N	19435		19435		19435		19435	
F	292,084		393,026		47,441		86,594	
R2	0,119		0,168		0,024		0,043	
	Automóviles nuevos		Comidas restaur.		Libros no de texto			
	estandar	Signific.	estandar	Signific.	estandar	Signific.		
UDSCONSUMO	-0,026	***	-0,016	**	0,026	***		
EDADSUSTP	-0,044	***	-0,004	n.s.	0,025	***		
EDAD80	0,008	n.s.	-0,002	n.s.	-0,012	n.s.		
MUJER	-0,017	**	-0,019	***	0,005	n.s.		
SECELEMENTAL	0,003	n.s.	0,012	n.s.	0,007	n.s.		
SECSUPERIOR	-0,015	*	0,012	n.s.	0,043	***		
FPSUPERIOR	-0,005	n.s.	0,009	n.s.	0,016	**		
UNIVI	-0,011	n.s.	0,033	***	0,031	***		
UNIV2Y3	-0,027	***	0,031	***	0,100	***		
GASTOTOTAL	0,374	***	0,470	***	0,152	***		
N	19435		19435		19435			
F	315,545		587,746		84,639			
R2	0,140		0,232		0,042			

Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de la EPF (2006)
 * Significatividad > 90%; ** Significatividad > 95%; *** Significatividad > 99%

En la siguiente estimación, correspondiente a «Juegos de azar», la significatividad conjunta es, igualmente, elevada. Se observa una relación negativa y significativa de «Educación universitaria de segundo y tercer ciclo» con el gasto analizado. Aparece

una relación positiva igualmente significativa asociada con dicho consumo en el caso de «Educación secundaria elemental». Con respecto al resto de categorías, los coeficientes estimados no son suficientemente significativos. Existen, por tanto, efectos no monetarios de la educación, si bien no siguen un patrón uniforme en cuanto a sentido e intensidad; la incidencia del entorno social y su relación con el nivel de educación adquirido podrían explicar estos resultados. El gasto total muestra una relación positiva significativa con el gasto en «Juegos de azar», lo que implicaría la existencia de efectos monetarios de signo positivo.

En «Compra de automóviles nuevos», se observa también una significatividad global del modelo elevada. «Educación universitaria de segundo y tercer ciclo» muestra una relación negativa y significativa con el importe del consumo de este bien. Una cierta significatividad, asociada también a una relación inversa, aparece ante «Educación secundaria superior», mientras que el resto de niveles educativos no resultan significativos. El gasto total tiene un efecto positivo significativo, estimándose positivos y de notable intensidad los efectos monetarios. Los efectos no monetarios, en consecuencia, negativos en los dos casos señalados, no llegarían a compensar, en lo relativo al consumo de este bien, a los de carácter monetario. Ello podría estar relacionado con que se trata de adquisiciones no habituales por su elevado coste.

La aplicación del modelo a «Comidas y bebidas en restaurantes» resulta asimismo globalmente significativa. Al igual que en la estimación precedente, la terminación de estudios universitarios, considerando cualquiera de las dos categorías analizadas, muestra una relación significativa con el consumo de este tipo de bienes, si bien en este caso tomaría signo positivo. Los efectos no monetarios de la educación universitaria, por tanto, implicarían un incremento de estos gastos. Paralelamente, el gasto total muestra una relación positiva y significativa con el consumo de estos bienes, con un coeficiente estimado relativamente grande. Los efectos monetarios, en consecuencia, se estimarían de notable importancia, especialmente en los casos de educación universitaria, añadiéndose a la magnitud de los efectos no monetarios.

Por último, en la estimación de los efectos no monetarios de la educación en el consumo de «Libros no de texto», se observa una significatividad conjunta elevada. El nivel educativo muestra una relación positiva y significativa con esta modalidad de consumo en las dos categorías de educación universitaria, «Educación secundaria superior» y, en menor medida, «Estudios superiores no universitarios», mientras que no resultaría significativo en el de «Educación secundaria elemental». El gasto total

muestra también una relación positiva significativa. Se estima que los efectos no monetarios de la educación sobre el consumo de «Libros no de texto» podrían superar en magnitud a los efectos monetarios (especialmente en el caso de «Educación universitaria de segundo y tercer ciclo») mostrando ambos una relación positiva con dicho consumo. Se trata de un efecto no monetario de especial relevancia para el diseño de las políticas educativas, tanto por su causa (la influencia de la educación adquirida por el sustentador principal en la formación de preferencias en el consumo del hogar) como por sus consecuencias, directamente relacionadas, como se ha señalado, con un incremento del rendimiento educativo de los individuos de menor edad, de forma que se alimenta el círculo virtuoso de los efectos no monetarios de la educación. Es un resultado, sin embargo, preocupante desde el punto de vista de la equidad en materia educativa.

TABLA IV. Estimación de los efectos monetarios y no monetarios de la educación en el gasto de los hogares en determinadas categorías de bienes

Nivel educativo	Gasto total		Cigarrillos		Espir. y licores		Juegos de azar	
	Monetario	No mon.	Monetario	No mon.	Monetario	No mon.	Monetario	No mon.
SECELEMENTAL	0,055	-	0,019	-0,024	0,008	0,007	0,011	0,022
SECSUPERIOR	0,132	-	0,047	-0,062	0,020	0,001	0,026	0,012
FPSUPERIOR	0,056	-	0,020	-0,064	0,008	0,005	0,011	0,000
UNIVI	0,132	-	0,047	-0,071	0,020	0,001	0,026	-0,005
UNIV2Y3	0,240	-	0,085	-0,123	0,036	-0,011	0,047	-0,040
Nivel educativo	Automóv. nuevos		Comidas restaur.		Libros no de texto			
	Monetario	No mon.	Monetario	No mon.	Monetario	No mon.		
SECELEMENTAL	0,021	0,003	0,026	0,012	0,008	0,007		
SECSUPERIOR	0,049	-0,015	0,062	0,012	0,020	0,043		
FPSUPERIOR	0,021	-0,005	0,026	0,009	0,009	0,016		
UNIVI	0,049	-0,011	0,062	0,033	0,020	0,031		
UNIV2Y3	0,090	-0,027	0,113	0,031	0,036	0,100		

Fuente: estimaciones propias a partir de los microdatos de la EPF (2006).

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo, se observa cómo los hogares muestran pautas de consumo definidas en gran medida por la educación adquirida por su sustentador principal. Así, los hogares con un menor nivel de estudios centran su consumo, debido a su menor renta y disponibilidades de gasto, en productos básicos, tales como alimentación, adquisición y mantenimiento de la vivienda, servicios médicos y productos farmacéuticos. El acceso a niveles educativos intermedios ofrece un mayor nivel de gasto que, de acuerdo con unas determinadas preferencias en el consumo, se utiliza, en términos generales, para equipararse a los niveles educativos superiores en el acceso a productos como vehículos nuevos, comidas y bebidas fuera del hogar y equipos audiovisuales e informáticos, si bien no en otros. Finalmente, los hogares cuyo sustentador principal tiene estudios universitarios (los de mayor nivel de renta y gasto total), muestran unas preferencias reveladas a partir del mayor gasto relativo en enseñanza, deporte, prensa y libros, espectáculos y vacaciones y menor en bienes como vestido, calzado y vehículos. El análisis econométrico realizado permite cuantificar los efectos no monetarios y separarlos de los de carácter monetario. Se desprende la existencia de destacados efectos no monetarios de la adquisición de educación, los cuales se estima que podrían llegar a superar a los de carácter monetario en relación al consumo de algunos bienes. En ciertos consumos el sentido de los efectos sería opuesto, tendiendo a compensarse, mientras que ambos efectos estarían directamente relacionados con el gasto en otros casos. El sentido e intensidad de los efectos no monetarios también muestra notables disparidades en función del nivel educativo adquirido.

Respecto a los productos adictivos perjudiciales para la salud, mientras el nivel educativo está inversamente relacionado con el consumo de «Cigarrillos», no existe ninguna relación significativa con el gasto en «Espirituosos y licores». En el caso de otro consumo adictivo, «Juegos de azar», se observa una relación positiva asociada con la adquisición de educación secundaria elemental y otra de signo contrario en lo relativo a la educación universitaria superior. Los resultados indican que la educación penaliza el consumo de ciertos bienes perjudiciales para la salud, pero no el de otros. Asimismo, se comprueba que pueden existir diferencias en el sentido del efecto no monetario sobre el consumo de bienes adictivos en función del nivel educativo. Estos resultados encajarían bien con la explicación de los efectos no monetarios de la educación a partir de la perspectiva institucionalista: la educación condicionaría fuertemente el entorno de relaciones sociales de los individuos, el cual actuaría como

un instrumento fundamental en la transmisión de las informaciones que configuran las preferencias de éstos, plasmadas en el consumo.

Se comprueba asimismo la existencia de efectos no monetarios de la educación respecto al gasto en ciertos bienes cuyo consumo no podría, objetivamente, catalogarse como positivo o negativo. Destacan la relación inversa de la educación universitaria con «Compra de automóviles nuevos» y la relación directa de dichos niveles formativos con el gasto en «Comidas y bebidas en restaurantes». Estos efectos no monetarios no resultan sencillos de explicar a partir de la racionalidad en el consumo y podrían estar relacionados con una decisión individual acerca de la forma de hacer visible el estatus social, en base a unas determinadas preferencias en el consumo. Según una perspectiva institucionalista, ello se relacionaría a partir del entorno social, condicionado por el nivel educativo alcanzado. En consecuencia, no resultaría posible hacer referencia a beneficios no monetarios, sino a «efectos» no monetarios, ya que, si bien algunos resultan positivos para el individuo y/o la sociedad, otros pueden considerarse negativos o no ser posible su juicio con criterios objetivos. Un caso particular sería el consumo de «Libros no de texto», directamente relacionado con el nivel educativo adquirido por el sustentador principal del hogar. Este efecto tiene claras repercusiones en términos de igualdad de oportunidades en materia educativa, siendo uno de los mecanismos que contribuirían a explicar el desigual acceso a la educación en función del nivel educativo de los progenitores.

El análisis se encuentra, dada la dificultad de cuantificar fenómenos sociales complejos, con importantes limitaciones. Fundamentalmente, la elección de los hogares como unidad de análisis y los supuestos establecidos al respecto pueden enfrentarse a disparidades en las preferencias en el consumo y en el nivel educativo entre los miembros de un mismo hogar. A pesar de estas limitaciones, la información de la EPF posibilita extender el enfoque planteado en este trabajo a otros bienes que se consideren especialmente relevantes, por generar externalidades sociales, e incluso al análisis de los efectos no monetarios de la educación de manera global. Asimismo, podrían estudiarse los patrones por Comunidades Autónomas y, a partir de sucesivas ediciones de la encuesta, las dinámicas de los efectos no monetarios en el tiempo.

Se concluye que los efectos no monetarios de la adquisición de educación deberían de tenerse en cuenta en el cálculo de los rendimientos individuales y sociales de la inversión educativa e incorporarse a las decisiones personales y a la planificación de políticas públicas. Resultaría un error la reducción de la evaluación y el diseño de la educación a los rendimientos obtenidos en el mercado laboral, dado que existen otros efectos individuales y sociales de magnitud equiparable. La recomendación

fundamental derivada de los resultados obtenidos es la necesidad de profundizar en políticas educativas que fomenten la igualdad de oportunidades, a través de la intervención activa del sector público, ya que, en caso de omisión, las desigualdades formativas tienden a reproducirse, debido a los distintos bagajes de recursos cuantitativos y cualitativos de las familias. Asimismo, resulta recomendable profundizar en el estudio de los efectos no monetarios de la educación y de las formas de socialización que implica, en orden a tomar las decisiones de política educativa adecuadas y analizar posibles mecanismos alternativos al proceso educativo formal con los que fomentar los efectos no monetarios que se consideren positivos.

Referencias bibliográficas

- ACEMOGLU, D. (1996). A Microfoundation for Social Increasing Returns in Human Capital Accumulation. *Quarterly Journal of Economics*, 111, 779-804.
- BARCEINAS, F., OLIVER, F., RAYMOND, J. L. Y ROIG, J. L. (2000). Los rendimientos de la educación y la inserción laboral en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 128-148.
- BECKER, G. S. & MURPHY, K. M. (1998). A Theory of Rational Addiction. *Journal of Political Economy*, 96, 675-700.
- BILS, M. & KLENOW, P. (2000). Does Schooling Cause Growth? *American Economic Review*, 90 (5), 1160-1183.
- BLAUG, M. (1996). ¿Dónde estamos actualmente en la Economía de la Educación? En E. OROVAL (Coord.). *Economía de la Educación* (pp. 17-37). Barcelona: Ariel.
- BLAYLOCK, J. R. & BLISARD, W. N. (1992). Self-evaluated Health Status and Smoking Behaviour. *Applied Economics*, 24, 429-435.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- CALERO, J. Y ESCARDÍBUL, J. O. (2006). Educación, estilo de vida y salud: un estudio aplicado al caso español. *Revista de educación*, 339, 541-562.
- (2007). Evaluación de los servicios educativos: el rendimiento de los centros públicos y privados medido en PISA-2003. En *Hacienda Pública Española*, 183 (4/2007), 36-66.
- DAVIA, M.A. Y ALBERT, C. (2004). Salud, salarios y educación. *Hacienda Pública Española*, 169, 11-34.

- DESJARDINS, R. & SCHULLER, T. (2006). *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- GALBRAITH, J. K. (1971). *The New Industrial State*. Boston: Houghton Mifflin.
- GARCÍA-MORA, M. B. (2004). *Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios y no monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos logit ordenados*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia.
- KENKEL, D. S. (1991). Health Behavior, Health Knowledge, and Schooling. *Journal of Political Economy*, 99, 287-305.
- KNACK, S & KEEFER, P. (1997). Does Social Capital have an Economic Pay-Off? A Cross Country Investigation. *Quarterly Journal of Economics*, 112, 1251-1288.
- MASLOW, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORPHANIDES, A. & ZERVOS, D. (1995). Rational Addiction with Learning and Regret. *Journal of Political Economy*, 103, 739-758.
- PINILLA, J. (2003). Adicción racional limitada en la consolidación del hábito tabáquico: una aproximación empírica. *Información Comercial Española*, 804, 185-195.
- ROSENZWEIG, M. R. & SCHULTZ T. P. (1989). Schooling, Information and Nonmarket Productivity: Contraceptive Use and Its Effectiveness. *International Economic Review*, 30 (2), 457-477.
- SURANOVIC, S. M., GOLDFARB, R. S. & LEONARD, T. C. (1999). An Economic Theory of Cigarette Addiction. *Journal of Health Economics*, 18, 1-29.
- TEMPLE, J. (2001). Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries. *OECD Economic Studies*, 33, 2001 (II).
- VEBLEN, T. (1974). *Teoría de la clase ociosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VILA, L. E. (2003). Los beneficios no monetarios de la educación. *Revista de educación (Madrid)*, 331, 309-324.
- WOLFE, B. L. & ZUVEKAS, S. (1997). Nonmarket Outcomes of Schooling. *International Journal of Educational Research*, 27, 491-501.
- WÖSSMANN, L. & SCHÜTZ, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission.

Fuentes electrónicas

EUROPEAN COMMISSION (2005). *Integrated Guidelines for Growth and Jobs 2005-2008*.

Recuperado el 15 de octubre de 2008, de:

http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/more-and-better-jobs/index_en.htm.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2006). *Encuesta de Presupuestos Familiares. Base*

2006. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de: <http://www.ine.es>.

Dirección de contacto: Marcos Fernández Gutiérrez. Universidad de Cantabria. Departamento de Economía. Avda. de los Castros, s/n. 39005 Santander, España.

E-mail: marcos.fernandez@unican.es

Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación¹

Piano teachers' conceptions of assessment

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-032

Alfredo Bautista Arellano
María del Puy Pérez Echevarría
Juan Ignacio Pozo Muncio

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España.

Resumen

Los estudios sobre concepciones del profesorado acerca de la evaluación no son muy numerosos hasta la fecha. Esta carencia es especialmente notable en relación a los profesores de los conservatorios de música, un colectivo que tradicionalmente no ha despertado gran interés en la investigación psicoeducativa. El principal objetivo de este estudio era identificar las distintas concepciones acerca de la evaluación existentes en una muestra de 45 profesores de piano (Grados Elemental y Medio). Más concretamente, nuestro interés era analizar sus diferentes representaciones acerca de qué, cómo y para qué evaluar, centrándonos en situaciones de evaluación continua o sistemática. Para ello, a la luz de los resultados hallados en otras investigaciones, se realizaron análisis comparativos de acuerdo a las variables «Años de experiencia docente» (tres niveles) y «Ciclo educativo en que se enseña» (cinco niveles). Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario escrito de preguntas abiertas y analizados mediante el método lexicométrico. Los análisis mostraron la existencia de diferencias léxicas estadísticamente significativas ($p < .05$) al comparar las respuestas según la variable «Años de experiencia docente». Por su parte, la variable «Ciclo educativo en que se enseña» no permitió identificar perfiles léxicos diferenciados. Las descripciones de las respuestas más prototípicas permitieron inferir la existencia de tres concepciones

⁽¹⁾ Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, a través del proyecto SEJ2006-15639-C02-01, del cual M.P Pérez Echevarría es la investigadora principal. Agradecemos su participación desinteresada a todos los profesores de piano que en él colaboraron.

de sofisticación teórica creciente (directa, interpretativa y constructiva), cuyos planteamientos resultaron en gran medida afines a los distintos modelos de evaluación musical surgidos en las últimas décadas. Dichas concepciones aparecieron respectivamente asociadas a los tres niveles de la variable «Años de experiencia docente» (más de 15 años, entre 5 y 15 años, menos de 5 años). Se describen las semejanzas y diferencias entre dichas concepciones y las encontradas en otros dominios y niveles educativos. Finalmente, se discuten las implicaciones psicoeducativas del estudio, se reflexiona sobre sus limitaciones y se sugieren futuras líneas de investigación.

Palabras clave: evaluación, concepciones del profesorado, profesores de música, educación musical, enseñanza del piano.

Abstract

So far, studies of teachers' conceptions of assessment are not very numerous. This deficit is particularly notable in relation to music conservatory teachers, a group that traditionally has not aroused much interest in psycho-educative researchers. The main aim of this study was to identify the different conceptions of assessment amongst a sample of 45 piano teachers (at the Elementary and Intermediate levels). More specifically, our interest was to analyze their different representations about what and how to assess and why, by focusing on situations of continuous or systematic assessment. For this, on the basis of the findings of previous studies, comparative analyses were carried out in accordance with the variables «Years of educational experience» (three levels) and «Educative level of teaching» (five levels). Data were collected using written open-ended questionnaires and analyzed by means of the lexicometrical method. The analysis showed the existence of statistically significant differences ($p < .05$) when answers were compared according to the variable «Years of educational experience». However, the variable «Educative level of teaching» did not lead to the finding of different lexical profiles. The descriptions of the most representative answers led us to infer the existence of three conceptions, with increasing degrees of theoretical sophistication (direct, interpretative and constructive), which principles seem to be related to the different approaches of musical assessment that have arisen over recent decades. Additionally, these three conceptions were respectively associated with the three levels of «Years of teaching experience» (more than 15 years, between 5 and 15 years, less than 5 years). Similarities and differences between these conceptions and those postulated within other domains and educative levels are described. Finally, the study's psycho-educative implications and limitations are discussed and further lines of research are suggested.

Key words: assessment, teachers' conceptions, music teachers, music education, piano teaching.

Las concepciones del profesorado sobre la evaluación

Siguiendo a Coll, Martín y Onrubia (2001), la evaluación puede definirse como la «valoración de las adquisiciones realizadas por los alumnos como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje» (p. 551). Desde la perspectiva constructivista, los propósitos de dicha valoración nos remiten a la «doble función» social y pedagógica de esta práctica educativa, destinada tanto a acreditar ante la sociedad los logros académicos de los alumnos, como a promover un ajuste continuo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Asumir esta naturaleza dual, muchas veces considerada incompatible, implica por tanto considerar un gran número de «objetos» de evaluación, así como aplicar variados «procedimientos» y perseguir múltiples «finalidades» al evaluar. Dichos aspectos constituyen, en palabras de Marchesi y Martín (1998), las tres preguntas básicas de la evaluación:

- «¿Qué evaluar?» Además de los «resultados» de conocimiento específicos y puntuales de los alumnos, desde la perspectiva constructivista se destaca la importancia de evaluar sus «procesos» de aprendizaje (Wilson, 1992), especialmente los relacionados con las capacidades para «aprender a aprender» (p.ej. metacognición, autorregulación y corrección de errores, transferencia y generalización, etc.). La valoración de ambos aspectos, resultados y procesos, ha de permitir al docente convertir su actuación pedagógica en otro de los objetos de evaluación, con la finalidad de ajustarla a las necesidades de los alumnos.
- «¿Cómo evaluar?» La valoración constructiva del aprendizaje debe realizarse con arreglo a dos elementos fundamentales: los «criterios» de evaluación, que han de formularse en términos de objetivos o expectativas sobre lo que se pretende que aprendan los alumnos; y las «tareas y/o actividades» de evaluación, que han de proporcionar indicadores creíbles, transferibles y confiables sobre sus niveles de aprendizaje (Gipps, 1994). El modo de concretar dichos elementos en un procedimiento específico estará en función de dos factores: el momento del proceso didáctico en que se evalúe y la finalidad que se persiga al evaluar. Ello nos remite a la tercera pregunta.
- «¿Para qué evaluar?» Si bien hoy día siguen existiendo ciertos desacuerdos teóricos en la definición de algunos constructos (p.ej., véase el debate² de

⁽²⁾ *Assessment in Education* (1998), vol.(1).

Assessment in Education, 1998), a nivel educativo y curricular parece existir un notable consenso acerca de las «finalidades» de los diversos tipos y momentos de evaluación. Según Miras y Solé (1990), podemos distinguir entre:

- Evaluación «inicial» (o diagnóstica). Realizada al comienzo del proceso didáctico, con fines esencialmente pedagógicos: obtener información sobre el nivel de los alumnos para adaptar la enseñanza a sus necesidades y/u orientarles hacia distintos itinerarios «instruccionales».
- Evaluación «formativa» (o reguladora). Llevada a cabo durante todo el proceso didáctico, con una doble finalidad pedagógica: ayudar al profesor a regular sus acciones de enseñanza; y ayudar a los alumnos a regular sus actividades de aprendizaje. Nunziati (1990) denomina evaluación «formadora» a esta finalidad.
- Evaluación «sumativa-acreditativa» (o final). Planteada al término del proceso didáctico, con una finalidad de naturaleza social: determinar el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos ante la sociedad, permitiéndoles o no el acceso a futuras vías académicas o profesionales. En su vertiente exclusivamente «sumativa», también puede perseguir fines pedagógicos cuando se lleva a cabo de forma continua y sistemática.

En síntesis, concebir la evaluación desde esta perspectiva requiere entenderla como una práctica sofisticada y compleja, con múltiples funciones y finalidades, en la que tanto profesores como alumnos han de desempeñar papeles «activos y constructivos» (Black y Wiliam, 1998; Jorba y Sanmartí, 1996). Sin embargo, pese a que la investigación y la normativa vigente parecen respaldar estos planteamientos, diversos estudios han mostrado que las prácticas educativas reales aún distan de reflejarlos (Rochera, Remesal y Barberá, 2002; Tejedor, 2002). A continuación daremos cuenta qué concepciones son las que, según algunos trabajos, mantienen los verdaderos gestores de estas prácticas: los profesores.

Hasta la fecha, los estudios sobre concepciones del profesorado acerca de la evaluación no son muy numerosos. Las primeras aportaciones las encontramos en los trabajos de Wolf, Bixby, Glenn y Gardner (1991), Gipps (1994), Delanshere y Jones (1999) y Hill (2000). A partir de cuestionarios y/o análisis de prácticas, y con muestras de participantes generalmente reducidas, dichos estudios plantearon distintas tipologías de concepciones que, a pesar de su diversidad terminológica, eran similares por distribuirse en un continuo «acreditativo-educativo». Situándonos en el primer polo, se identificaron concepciones en las que evaluar se interpretaba como sinónimo de

calificar el rendimiento final de los alumnos: desde las posiciones más extremas, se rechazaba la necesidad de establecer unos criterios de valoración explícitos, argumentándose que la intuición y la experiencia previa del profesor eran más que suficientes para ello; y desde posiciones algo más sofisticadas, se reconocía la importancia de basarse en indicadores y criterios objetivos. Según otra de las concepciones encontradas, radicalmente opuesta a las anteriores, se entendía que la evaluación debía dejarse en manos de los propios alumnos, con objeto de fomentar su crecimiento personal, su creatividad, intuición, etc. Los criterios del propio docente quedaban, por tanto, anulados desde esta perspectiva. Finalmente, situándonos ya en el polo educativo, desde otras concepciones la evaluación se planteaba como un proceso de valoración continuo y sistemático de los logros de los alumnos, que debía ser realizado a partir de múltiples fuentes y de criterios sólidamente articulados, y cuyos objetivos debían ser tanto acreditar su aprendizaje como planificar y ajustar las acciones de enseñanza.

Las limitaciones que estos estudios presentaban en cuanto al número de participantes fueron superadas por Brown (2004). A partir de cuestionarios de respuesta múltiple, este autor investigó las concepciones de 525 profesores de escuelas primarias de Nueva Zelanda. Su propósito fue analizar cómo se relacionaban entre sí cuatro dimensiones:

- La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- La evaluación como valoración del funcionamiento escolar.
- La evaluación como valoración del rendimiento del alumno.
- La evaluación como práctica irrelevante.

Sus resultados mostraron un mayor acuerdo de los profesores con las dos primeras dimensiones y su desacuerdo con la tercera, resultando las tres correlacionadas. Asimismo, la cuarta fue rechazada por la mayoría de los docentes, resultando negativamente correlacionada con la primera. No se encontraron diferencias relativas a variables de los profesores (edad, años de experiencia docente, formación, etc.), ni de sus instituciones. A nuestro juicio, la gran sofisticación de las concepciones manifestadas por estos profesores pudo deberse a las características del cuestionario utilizado. En efecto, cabe pensar que éste accedió a los niveles representacionales más explícitos de sus concepciones –o «conocimientos», según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)–, haciéndoles decantarse por las opciones que consideraban «teóricamente más válidas» (Martín et ál., 2006). Cabría cuestionarse qué resultados se habrían obtenido mediante metodologías más «indirectas», diseñadas para acceder a los niveles más implícitos –o «creencias», según Rodrigo et ál. (1993)–.

Este interés por acceder a las dimensiones más «encarnadas» de las concepciones ha sido considerado por el enfoque de las teorías implícitas, nuestro marco teórico de referencia (Pozo et ál., 2006). Sus investigaciones no se centraban exclusivamente en la evaluación, sino también en otros «escenarios» de aprendizaje y enseñanza, y fueron realizadas con docentes de primaria (Martín et ál., 2006) y secundaria (Pérez Echeverría et ál., 2006). En ambos casos, los datos fueron recogidos mediante cuestionarios de dilemas. En ellos se planteaban situaciones prácticas seguidas de cuatro opciones de actuación, las cuales reflejaban los supuestos de distintas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje que habían sido identificadas en trabajos anteriores: «directa, interpretativa, posmoderna y constructiva» (para una revisión de dichos supuestos, véase Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001). En todas las opciones se trató de evitar el fenómeno de la deseabilidad social. Los docentes tenían que decantarse por una opción. Refiriéndonos al escenario que nos ocupa, las opciones «directas» reflejaban planteamientos dualistas acerca del conocimiento (correcto *vs.* incorrecto), a la vez que otorgaban un papel reproductivo y pasivo al aprendiz en sus procesos evaluativos. Las «interpretativas», por su parte, también presentaban una epistemología dualista y la asunción de un aprendiz reproductivo, aunque sí reconocían su papel activo en la construcción del conocimiento. En tercer lugar, las opciones «posmodernas» reflejaban un pluralismo extremo (todo vale), por lo que reducían la evaluación a meras experiencias de crecimiento personal de los estudiantes. Finalmente, las opciones «constructivas» presentaban una epistemología constructivista y otorgaban al alumno un papel activo y constructivo en su evaluación. En términos globales, ambos trabajos revelaron el siguiente ordenamiento en las frecuencias de las opciones elegidas: posmoderna < directa < interpretativa < constructiva. Sin embargo, cabe matizar que los porcentajes variaron sustancialmente dependiendo del tipo de dilema de evaluación presentado. Así, las opciones «directas» e «interpretativas» fueron las más frecuentes ante dilemas que cuestionaban aspectos como la incorporación al aula de la evaluación formadora, o la autoevaluación de los alumnos. Asimismo, a diferencia del estudio de Brown (2004), se encontraron diferencias al comparar las respuestas de los profesores en función de sus años de experiencia docente y del ciclo educativo en que enseñaban. En concreto, los docentes más noveles y de educación primaria escogieron opciones constructivas en proporciones significativamente mayores.

En este estudio pretendemos dar cuenta de qué concepciones de evaluación mantienen los profesores de otro contexto educativo, los conservatorios de música, explorando sus posibles relaciones con las dos variables que acabamos de mencionar: «Años de experiencia docente» y «Ciclo educativo en que se enseña». A continuación, daremos una panorámica de la literatura sobre evaluación existente en el dominio musical.

La evaluación en el ámbito de la interpretación musical

La complejidad de los modelos de evaluación musical propuestos en las últimas décadas ha evolucionado a la par que los paradigmas psicológicos y educativos. Para Tuncks (1987), por ejemplo, lo esencial al valorar la ejecución de los intérpretes era compararla con la de los expertos. El profesor, por tanto, a partir de su intuición, experiencia y conocimiento, resultaba el encargado de juzgar al aprendiz, cuyo papel quedaba reducido al de mero objeto pasivo de valoración y crítica. Años más tarde, autores como Saunders y Holahan (1997) destacaron la importancia de evaluar de acuerdo a criterios explícitos, claros no sólo para el profesor sino también para el alumno. Pese a este avance, sin embargo, las finalidades atribuidas a la evaluación seguían siendo esencialmente de tipo comparativo y selectivo (véase Maugars, 2006). La asunción de una perspectiva constructivista en este dominio comenzó a surgir recientemente, con trabajos como los de Daniel (2004) sobre la función pedagógica del acto de evaluar, de Hewitt (2001) acerca de los efectos positivos de promover la autoevaluación, o de Poole y Blom (2004) sobre la evaluación entre pares.

Dos de los trabajos existentes sobre concepciones y/o prácticas evaluativas de profesores de música se centraron en situaciones de evaluación «final». El estudio de Davidson y Da Costa (2001), realizado con cuatro profesores de canto de la *Guildhall School* de Londres, puso de manifiesto que su evaluación se basaba en criterios implícitos, basados en la tradición y en la intuición, pero aún así relativamente compartidos por todos ellos (no así por los alumnos). Sus juicios se centraban en los aspectos técnicos de la ejecución, dejando de lado tanto la perspectiva artística de la interpretación como el análisis del proceso de aprendizaje. En la misma línea, Maugars (2006) concluyó que los conceptos «evaluación» y «examen» son entendidos como sinónimos en los conservatorios franceses, de manera que a ambos se les atribuye una función selectiva, comparativa y acreditativa. A diferencia de los trabajos anteriores, Torrado y Pozo (2008) se centraron en situaciones de evaluación «continua». Con el propósito de ilustrar «buenas prácticas docentes», analizaron los procedimientos didácticos de un profesor de violín cuyas concepciones de enseñanza/aprendizaje habían sido previamente categorizadas como «constructivas». En las interacciones estudiadas, quedaba patente el interés de este profesor por valorar tanto los aspectos técnicos como los de índole interpretativa y expresiva. Asimismo, sus diálogos fomentaban la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes sobre sus «resultados y procesos» de aprendizaje, promoviendo de este modo la co-construcción de unos criterios de evaluación explícitos y compartidos.

El principal objetivo de este estudio era identificar las distintas concepciones sobre evaluación existentes entre los profesores de piano de nuestros conservatorios de música. Más concretamente, nuestro interés era analizar las diferentes representaciones acerca de «qué, cómo y para qué» evaluar, centrándonos en situaciones de evaluación continua o sistemática. Para ello, a la luz de los resultados hallados en otras investigaciones, se realizaron análisis comparativos de acuerdo a las variables «Años de experiencia docente» y «Ciclo educativo en que se enseña». De forma secundaria, por tanto, otro de nuestros objetivos era determinar cuál de dichas variables permitía observar las mayores diferencias y en qué sentido se producían.

Método

Participantes

Cuarenta y cinco profesores de piano (24 hombres y 21 mujeres; rango de edad: 22-61 años; $M = 36.71$, $SD = 11.10$), con la misma titulación académica (Título de Profesor Superior de Piano) y la misma formación inicial (Plan 66 ó 42). Impartían docencia en un total de 15 conservatorios de grados Elemental y/o Medio, de nueve ciudades españolas. Dado que la participación era voluntaria, fue necesario solicitar la colaboración de 61 profesores para conseguir esta muestra (porcentaje de colaboración = 73.77%).

Fueron seleccionados en función de dos criterios (véase Tabla I): el curso de piano en que consideraban poseer más pericia como profesores, a partir de lo cual les asignamos a las cinco modalidades de la variable «Ciclo educativo en que se enseña»; y su cantidad de experiencia docente, con lo que les agrupamos según las tres modalidades de la variable «Años de experiencia docente» (AED). Al tratarse de «grupos naturales», hubo una alta correlación entre sus AED y su edad ($r = 0.972$; $p < .01$). No hubo ningún solapamiento entre las variables consideradas y los conservatorios donde los profesores trabajaban.

TABLA I. Distribución de la muestra

		«Años de experiencia docente»			TOTAL
		Experiencia Alta (AED > 15)	Experiencia Media (AED 5-15)	Experiencia Baja (AED < 5)	
«Ciclo educativo en que se enseña»	1º-2º G.E.	3	3	3	9
	3º-4º G.E.	3	3	3	9
	1º-2º G.M.	3	3	3	9
	3º-4º G.M.	3	3	3	9
	5º-6º G.M.	3	3	3	9
	TOTAL	15	15	15	45

G.E.: Grado Elemental

G.M.: Grado Medio

Materiales

Se aplicó un cuestionario escrito de preguntas abiertas. Éste comenzaba preguntando a los profesores en qué curso poseían más pericia, haciéndoles elegir una de entre las cinco modalidades antes descritas. Después les daba la instrucción de responder a toda la prueba «pensando en un alumno hipotético de dicho curso, con la edad más prototípica y con un rendimiento normal».

El cuestionario contenía una secuencia de preguntas relativas a tres escenarios, que denominaremos «Qué enseñar», «Cómo enseñar» y «Evaluar» (para una descripción de su proceso de construcción y validación, véase Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010). Aunque aquí sólo nos centraremos en el último, resulta preciso dar cuenta de todos para contextualizar las preguntas objeto de análisis.

El escenario «Qué enseñar» comenzaba solicitando a los profesores una pieza pianística adecuada para dicho hipotético alumno. Seguidamente, se les pedía realizar un listado con los «diez aprendizajes más importantes que el alumno debía adquirir para aprenderla». A continuación, se les solicitaba jerarquizarlos según su grado de «importancia» en una escala ordinal de 1 a 10 (véase Bautista y Pérez Echeverría, 2008). Las siguientes preguntas se centraban en los tres aprendizajes catalogados como «más importantes». Para cada uno de ellos, en el escenario «Cómo enseñar» se formulaban las siguientes cuestiones referidas a los contextos de clase y de casa: «¿Qué tareas pondría al alumno para alcanzar dicho aprendizaje? En caso de considerarlo necesario, ¿qué diría al alumno para justificarle la importancia de realizar dichas tareas?» (véase Bautista et ál., 2010). Finalmente, en el escenario «Evaluar» se preguntaba: «¿De qué

manera evaluaría si el alumno ha conseguido o no el aprendizaje pretendido? Explique el porqué». No se puso limitación espacial en ninguna de las respuestas.

Procedimiento

Solicitamos la colaboración de los profesores a título individual. Les explicamos que estábamos realizando una investigación sobre «la enseñanza y el aprendizaje del piano» y les informamos del tipo de participación requerida. Una vez accedían a colaborar, les enviamos el cuestionario por vía electrónica y les informamos del periodo del que disponían para cumplimentarlo (15 días).

Análisis de datos

Las respuestas del escenario «Evaluar» fueron analizadas mediante el método lexicométrico, o análisis computacional de datos textuales (para una descripción profunda, véase Lebart, Salem y Bécue, 2000), a través del programa SPAD.T (Versión 5.5). Dicho método, cuya aplicación se ha extendido en los últimos 20 años en investigaciones de múltiples disciplinas, permite analizar si existen diferencias estadísticas relevantes entre los perfiles léxicos de diferentes partes de un *corpus*. En caso de constatarlas, permite identificar el léxico más característico de cada parte de este *corpus* y determinar los individuos más prototípicos. Dado que el uso de esta metodología no está aún muy difundido en la investigación psicoeducativa, explicaremos la lógica de sus distintas «etapas» al exponer los resultados.

Resultados

El *corpus* textual comprendió 5.377 palabras, siendo 1.246 las palabras distintas, por lo que el índice de diversidad fue de 0.2317. Esta medida de diversidad léxica suele presentar valores bajos en este tipo de estudios, pues los *corpus* están conformados por respuestas a las mismas cuestiones, pronunciadas por personas de características similares. El análisis se desarrolló en tres etapas.

Primera etapa: Análisis Factorial de Correspondencias Simples (AFCS) sobre la tabla léxica individuos / palabras

Mediante la aplicación de un AFCS, inicialmente se analizan las asociaciones entre los individuos (filas) y las palabras más repetidas en su conjunto total de respuestas (columnas). Los individuos son considerados independientemente de las modalidades³ a las que pertenecen, de manera que éstas desempeñan un papel «ilustrativo» en el análisis (es decir, no intervienen en la conformación de los ejes factoriales). Las palabras suelen seleccionarse mediante la aplicación ciertos «filtros». En este análisis se aplicó únicamente el de «repetitividad», cuya función era eliminar las palabras más infrecuentes en el *corpus*. Este procedimiento permite determinar si el uso de las palabras que más contribuyen a la conformación de los ejes factoriales (palabras «contributivas») es estadísticamente distinto en función de las modalidades a las que pertenecen los individuos ($p < .05$). En caso afirmativo, es decir, cuando las modalidades «ilustrativas» superan el «valor-test» ± 1.96 , se entiende que la estadística justificaría el agrupamiento de los individuos según su modalidad en posteriores etapas del análisis.

En este caso, el AFCS cruzó todos los individuos (45 profesores) con las 43 palabras retenidas después de la aplicación del filtro de repetitividad (21), considerando las modalidades de «Años de experiencia docente» y «Ciclo educativo en que se enseña» como «ilustrativas». La primera variable fue la que permitió identificar diferencias léxicas más pronunciadas, dado que sus tres modalidades (AED>15, AED5-15, AED<5) alcanzaron valor-test en alguno de los ejes factoriales (véase Tabla II).

TABLA II. Valores-Test y Coordenadas de las modalidades de la variable «ilustrativa» «Años de experiencia docente». Los valores superiores a ± 1.96 aparecen destacados

MODALIDADES ILUSTRATIVAS				Valores-Test		Coordenadas	
Etiquetas	N	Peso absoluto	Distancia al origen	Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2
Años de Experiencia Docente							
AED > 15	N = 15	796,00	5,43402	-1,25	1,96	-0,27	0,20
AED 5-15	N = 15	860,00	4,10564	2,79	-0,78	0,60	-0,17
AED < 5	N = 15	1181,00	2,32431	-1,19	-2,06	-0,25	-0,01

⁽³⁾ En el contexto de los AFC, el término modalidad es sinónimo al de nivel de las variables independientes.

Por su parte, únicamente dos de las cinco modalidades de la variable «Ciclo educativo en que se enseña» alcanzaron valor-test, en concreto la primera (12GE) y la última (56GM). Ante este resultado, se tomó la decisión de continuar el procesamiento lexicométrico considerando «Años de experiencia docente» como variable de agrupamiento (o variable «activa»).

Segunda etapa: AFCS sobre la tabla léxica agregada (modalidades/palabras)

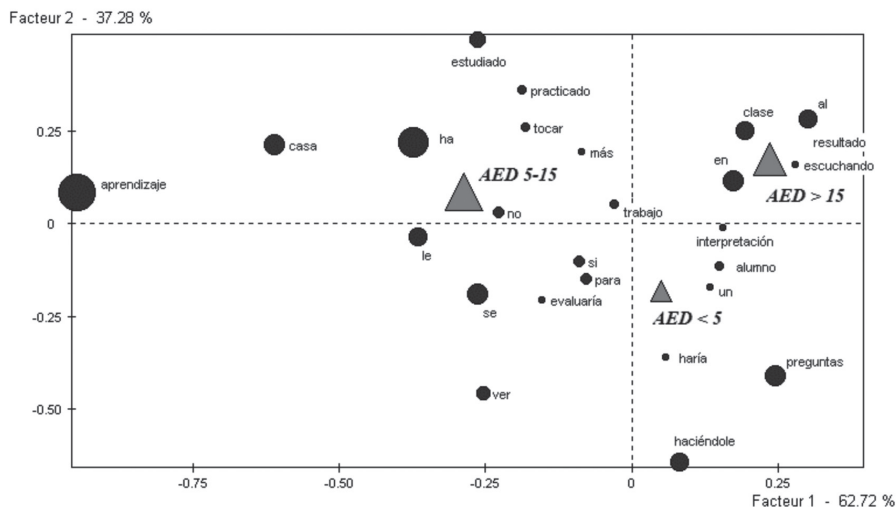
Dado que el AFCS anterior mostró que el léxico de los profesores se diferenciaba según la variable ilustrativa «Años de experiencia docente», resultó lícito agrupar sus respuestas según las tres modalidades de dicha variable, que pasó a considerarse «activa» en esta etapa. De este modo, se aplicó un nuevo AFCS sobre una tabla léxica agregada en que se cruzaban las modalidades (AED > 15; AED 5-15; AED < 5) con las 43 palabras retenidas. Los resultados mostraron que todas las modalidades contribuyeron a la conformación del plano factorial (véase Tabla III), dado que superaron los valores de contribución media (33,3).

TABLA III. Coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados de las modalidades de la variable «activa» a los Ejes 1 y 2. Los valores superiores a 33,3 aparecen destacados

FRECUENCIAS ACTIVAS			Coordenadas		Contribuciones absolutas		Cosenos cuadrados	
Etiqueta de la Variable	Peso Relativo	Distancia al Origen	Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2
AED > 15	28,06	0,08582	0,23	0,17	37,23	34,71	0,64	0,36
AED 5-15	30,31	0,09038	-0,29	0,09	60,18	9,51	0,91	0,09
AED < 5	41,63	0,03573	0,05	-0,18	2,59	55,78	0,07	0,93

Los dos ejes resultantes de este AFCS explicaron el 62,72% y el 37,28% de la Inercia Total de la tabla, respectivamente, cuyo valor fue de 0.16635. Es importante explicar que inercia significa varianza en el contexto del AFCS. La Inercia Total es la suma de los valores propios y refleja el grado de extensión de los puntos (palabras) alrededor del *centroide*. Su valor es proporcional al estadístico *chi-cuadrado*, el cual evalúa el grado de asociación entre dos variables (en este caso, modalidades y palabras). En la Figura I se presenta el plano factorial resultante de este AFCS. En él se proyectan únicamente las palabras y modalidades cuya contribución al plano superó el valor de la contribución media.

FIGURA I. Coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados de las modalidades de la variable «activa» a los Ejes 1 y 2. Los valores superiores a 33,3 aparecen destacados



Tercera etapa: Selección automática de las Respuestas Modales y análisis cualitativo de los grupos léxicos

Dado que el AFCS realizado en la etapa anterior diferenció entre tres las modalidades de la variable «activa», se procedió a aplicar el procedimiento de selección automática de Respuestas Modales o Típicas. Dicho procedimiento permite ordenar las respuestas según su grado de prototipicidad, de acuerdo al estadístico *chi-cuadrado* (χ^2). Algunos ejemplos reales serán utilizados para ilustrar las descripciones, en los que las palabras contributivas aparecerán destacadas en negrita. La doble barra (//) se utilizará para separar las respuestas pertenecientes a profesores distintos. El asterisco (*) marcará las palabras características de más de un grupo.

Grupo I: Más de 15 años de experiencia docente (AED > 15)

- Palabras contributivas: *al, clase, en, escuchando, interpretación**, *resultado y trabajo**.
- Rango de distancias *chi-cuadrado*: 0.510 - 0.715.

Los docentes más prototípicos de este grupo se centraron en la evaluación de contenidos de naturaleza procedimental, concretamente en destrezas de tipo psicomotriz (p.ej. técnicas pianísticas, relajación corporal, ejercicios automatizados) y en la ejecución de los símbolos notacionales de las partituras. En primer lugar, cabe destacar la corta extensión y el bajo nivel de elaboración de sus respuestas. En efecto, buena parte de ellas se limitaban a plantear que la evaluación se realizaría en el contexto de la clase semanal, solicitando al alumno tocar la pieza musical objeto de aprendizaje o un fragmento de la misma, pero sin concretar qué tipo de tareas se llevarían a cabo ni qué tipo de criterios se tendrían en cuenta («En *clase*, atendiendo al resultado sonoro» // «Durante la *clase*» // «En la *clase* semanal, escuchando cómo lo toca» // «Valorando su *interpretación*»). Por otro lado, es destacable que los procedimientos que describieron tenían la exclusiva finalidad de comprobar y/o supervisar externamente los «estados» de conocimiento del alumno, es decir, sus resultados finales de aprendizaje («Comprobar el resultado sobre la pieza directamente. Es la mejor manera y la más real» // «Al tocar se ve rápidamente si las manos tienen el reflejo del lugar donde deben ir»). De este modo, el profesor actuaría como un juez experto que analiza y valora las destrezas del alumno, mientras que el papel de éste quedaría reducido al de mero ejecutante objeto de «diagnóstico». Asimismo, cabe destacar el fuerte énfasis en la noción de «corrección» identificado en las respuestas de estos docentes («Diciéndole que toque *en clase* para comprobar que están bien los dedos, porque a veces ponen los que les gustan pero no son correctos»). Finalmente, no plantearon procedimientos de evaluación que implicaran interacciones de tipo verbal con el alumno, ni tampoco un interés directo y explícito por valorar su proceso de aprendizaje individual en casa. Sin embargo, algunas de sus respuestas sí reflejaban un cierto interés indirecto sobre este último aspecto, pues reconocían inferir cómo había sido dicho proceso a partir del resultado final observado («En la siguiente *clase*, al escuchar al alumno, evalúo el grado de cumplimiento de las tareas en función de los resultados que observo. Si no se ha conseguido en su totalidad al menos debe haberse producido un acercamiento a lo que el alumno consiguió en la *clase* anterior con el corto fragmento que trabajó bajo mi dirección. En lo sucesivo, iré exigiendo más exhaustivamente el óptimo resultado»). En otras ocasiones, aludían a la necesidad de evaluar los resultados de aprendizaje del alumno de manera reiterada o continua, con objeto de apreciar su evolución («Escuchándose en *clase*, porque mi *clase* consiste en evaluar continuamente si el alumno toca cada vez mejor, o no»).

Grupo 2: Entre 5 y 15 años de experiencia docente (AED 5-15)

- Palabras contributivas: *aprendizaje, casa, estudiado, evaluaría**, *ba, le, más, no, para, practicado, se, si, tocar y ver**.
- Rango de distancias *chi-cuadrado*: 0.603 - 0.780.

Los docentes más emblemáticos de este grupo también se centraron, entre otros aspectos, en la evaluación de destrezas procedimentales. Sin embargo, sus respuestas presentaron mayores niveles de concreción, detalle y elaboración, pues o bien incluían distintas tareas de evaluación concretas («Le pediría *tocar* a manos separadas, con distintos ritmos y también con diferentes velocidades [...]»), o bien los criterios que se tendrían en cuenta al valorar dichos conocimientos («Comprobando que la mano esté relajada, que *no* suba ningún dedo mientras toca con los demás, que *no* saque el codo cuando pasa el pulgar y que *no* apriete, que *no* genere tensión en la nota tenida, y que *se* escuche y comience a manejar su mecanismo»). No se identificaron respuestas en que se combinaran ambos aspectos. En segundo lugar, se centraron en la evaluación de contenidos de naturaleza analítico-interpretativa. En este caso, el tipo de procedimientos que describieron implicaban interacciones de tipo verbal entre profesor y alumno, articuladas esencialmente a partir de preguntas formuladas por el primero («[...] y realizando preguntas sobre lo que *se ha* escrito *para ver si* el alumno *ba* retenido lo que *se* pretendía» // «*Evaluaría* el *aprendizaje* preguntándole si *ha estudiado* la estructura de la pieza y viendo si la ha retenido bien» // «Haciéndole pruebas de tipo teórico [...]'). Finalmente, estos profesores manifestaron un interés explícito y directo por evaluar los procesos de aprendizaje individual del alumno. En ciertas ocasiones, dicho interés se traducían en la demanda de demostraciones procedimentales al estudiante, de manera que éste reprodujera el modo en que había practicado durante la semana («[...] *Le* haría repetir el trabajo en clase, primero a una velocidad un poco *más* rápida, ya que en *casa* suelen hacer el estudio que uno les propone, pero luego *se* desmandan y vuelven a correr, perdiendo nuevamente el control. Así vería *si ba* hecho o *no* el trabajo bien, y seguidamente, *le* haría *tocar* a una velocidad bastante *más* lenta. *Si* a una velocidad lenta *no le* sale, es evidente que el trabajo *ba* sido mínimo [...]'). En otras ocasiones, ello se traducían en la demanda de explicaciones verbales, de manera que el alumno hiciera explícito cuál había sido su modo de abordar su trabajo personal («Pidiéndole al alumno que me explique detalladamente cómo *ba practicado* el ejercicio en *casa* [...]').

Los procedimientos de evaluación que plantearon enfatizaban con frecuencia la dicotomía «corrección *vs* incorrección». Además, de manera más o menos explícita, solían atribuir a la evaluación una doble función: la de comprobar y/o supervisar externamente los resultados y los procesos de aprendizaje del alumno («En la siguiente clase, las digitaciones de la obra o fragmento deberán estar escritas. Comprobaría que éstas sean apropiadas»); y la de corregir, mejorar o paliar de forma externa ambos aspectos, en caso de no ser del todo satisfactorios. En este sentido, podría decirse que estos docentes focalizaban exclusivamente en el error, pues sólo referían situaciones hipotéticas de no-aprendizaje por parte del alumno («[...] Si veo que *no* funciona, le haría estudiar delante de mí tal y como lo hace en *casa*, y corregiría lo que *no* es correcto» // «[...] Si sigue teniendo dificultades o notas falsas es porque *no* habrá estudiado lo suficiente y tendrá que seguir dedicando *más* esfuerzos. Le pediría estudiar *más*» // «[...] Le hago notar que *no* ha alcanzado un resultado correcto, y hago que rectifique lo que *no* les *ha* salido bien»). Como muestran estos extractos, las acciones posteriores a esta valoración negativa no implicaban un cambio sustancial en la estrategia pedagógica del docente, sino únicamente su hetero-regulación sobre el aprendizaje del estudiante (p.ej. supervisión y corrección de su proceso de aprendizaje, demanda de más práctica, aporte de más explicaciones, etc.).

Grupo 3: Menos de 5 años de experiencia docente (AED > 5)

- Palabras contributivas: *alumno, evaluaría*, haciéndole, haría, interpretación*, preguntas, un, para, si y ver**.
- Rango de distancias *chi-cuadrado*: 0.540 - 0.705.

Los docentes más prototípicos de este grupo expresaron procedimientos dirigidos a valorar tanto los resultados como los procesos de aprendizaje del alumno. Los rasgos más salientes de sus respuestas, como se verá a continuación, fueron su gran extensión y nivel de elaboración, así como sus frecuentes alusiones a la naturaleza constructivista del conocimiento.

En primer lugar, cuando refirieron la evaluación de destrezas procedimentales, explicitaron tanto las diferentes tareas que propondrían al alumno, como los diferentes criterios que tendrían en cuenta para valorar dichos aprendizajes («Le *haría* tocar la pieza completa *para* asegurarme de que ha intentado mantener el mismo nivel de aprendizaje en toda la pieza. Luego le *haría* comenzar a tocar desde otros puntos que

no fueran el principio, *para* asegurarme de que siente esa rítmica sin dudar. Luego le *haría* tocar con el metrónomo, *para* [...]»). Además, a diferencia de los docentes de los grupos anteriores, éstos no se limitaban a evaluar las destrezas del alumno sobre la partitura objeto de estudio. Por el contrario, propusieron tareas de evaluación que implicaban el uso de nuevos materiales de aprendizaje, con el objetivo explícito de promover la generalización, la transferencia y la autonomía del aprendiz («[...] En la realización de improvisaciones al piano también es una manera eficiente de comprobar *si* el *alumno* entiende el material y sus posibles usos [...]. Todas estas formas de evaluar son también importantes *para* que el *alumno* aprenda a extrapolar lo que aprende»). Asimismo, plantearon procedimientos que demandaban un papel activo del estudiante en la valoración de sus propias destrezas psicomotrices («Le *haría* tocar en clase el primer movimiento entero *para ver si* hay fluctuaciones en el tempo, y que él mismo se analizara. Es bueno que juzgue su propio trabajo»).

Otro de sus «objetos» de evaluación eran los conocimientos de nivel analítico-interpretativo y artístico-expresivo. En este caso, sus procedimientos consistían en interacciones complejas de diálogo entre el profesor y el alumno (a partir de preguntas, debates, intercambio de opiniones, etc.), cuyos objetivos eran de dos tipos: o bien implicar al alumno en su propia evaluación, promoviendo de este modo su reflexión, auto-valoración y auto-análisis («*Haría* que en la siguiente clase me diera argumentos que justificaran por qué escoge la versión elegida, *para* que así reflexionara y valorara él mismo su *interpretación*»); o bien promover la generalización y transferencia de su conocimiento, así como su autonomía en tanto aprendiz («Trataría de presentarle otras piezas en donde aparezca más escondido el material –pueden ser piezas de mayor nivel que el suyo– y le propondría encontrar la escala cromática dentro de ellas [...]. Todas estas formas de evaluar son también importantes *para* que el *alumno* aprenda a extrapolar lo que aprende»).

En tercer lugar, como antes avanzábamos, también mostraron un interés directo y explícito por evaluar los procesos de aprendizaje individual del alumno. Sin embargo, a diferencia de los profesores del grupo anterior, el objetivo en este caso no era sólo comprobar, supervisar y/o corregir dichos procesos, sino fundamentalmente promover la reflexión, auto-valoración y/o análisis del estudiante acerca de los mismos («[...] Después le *haría preguntas* al respecto, *para* que reflexionara acerca de la manera en que ha trabajado en casa» // «Le pediría que me contase [...], porque es fundamental que se dé cuenta tanto de lo que sabe como de cómo lo ha aprendido»).

Estos profesores también explicitaron qué medidas tomarían una vez valorados los resultados y procesos de aprendizaje del alumno, focalizando no sólo en el fracaso o

error (como hicieran los docentes del grupo anterior), sino también el éxito o acierto. En efecto, en caso de que dicha valoración fuera positiva, expresaron la conveniencia de que el estudiante se cuestionara «qué» había hecho para aprender, además de «cómo» y «por qué» lo había hecho («Si interpreta la obra dándole sentido musical y con coherencia, respirando entre frases, *baría* al *alumno* pensar en cómo ha estudiado en casa *para* lograrlo, *para* que se diera cuenta de la adecuación –o no adecuación– de su estudio individual. Considero que esto es crucial»). Por el contrario, si la valoración fuera negativa, considerarían la posible necesidad de un cambio sustancial en sus estrategias pedagógicas, produciéndose así un ajuste entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje («[...] En caso de haber problemas, cambiaría mi estrategia didáctica» // «[...] A partir de ello, *si* entendió la tarea pero no le sale, vería otras estrategias *para* que le salga»). En resumen, podría decirse que su finalidad al evaluar no se restringía a valorar al alumno, sino que también incluía a su propia acción pedagógica como «objeto» de valoración y ajuste.

Conclusiones y discusión

El análisis lexicométrico de las respuestas al escenario de evaluación puso de manifiesto que, entre el colectivo de profesores de piano, existen diferentes representaciones acerca de «qué», «cómo» y «para qué» evaluar. La notable coherencia teórica con que éstas se articularon en las respuestas más prototípicas permitió comprobar que, en los contextos de enseñanza musical, existen concepciones similares a las halladas en otros contextos por las investigaciones de nuestro enfoque (Martín et ál., 2006; Pérez Echeverría et ál., 2006). En concreto, como puede apreciarse en la Tabla IV, nuestros análisis nos llevaron a inferir tres concepciones de sofisticación creciente, «directa», «interpretativa» y «constructiva», cuyos planteamientos resultaron en gran medida afines a los distintos modelos de evaluación musical surgidos en las últimas décadas (p.ej. Bautista, Pérez-Echeverría, Pozo y Brizuela, 2009; Daniel, 2004; Saunders y Loan, 1997; Tuncks, 1987). Asimismo, es destacable que no se identificara una concepción de tipo «posmoderno». Siguiendo a Maugars (2006), ello podría estar reflejando el fuerte rechazo de los conservatorios a posiciones epistemológicas «relativistas».

TABLA IV. Síntesis de las concepciones de identificadas (las flechas indican que un rasgo es compartido por más de una concepción)

	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
¿Qué evaluar?	Resultados de tipo procedimental (técnico-reproductivo)	Resultados de tipo analítico-interpretativo Procesos de estudio	Resultados de tipo artístico-expresivo Capacidad de transferencia del conocimiento
	Dualismo		Constructivismo
¿Cómo evaluar?	No se plantean tareas específicas de evaluación.	Se plantean tareas específicas de evaluación, con las que se analizan las destrezas del estudiante y/o se valora su conocimiento de forma verbal.	Se plantean tareas de evaluación externas a la partitura trabajada (transferencia).
	No se articulan criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación suelen aparecer articulados, aunque sólo son conocidos por el profesor.	Los criterios de evaluación aparecen claramente articulados y son contruidos con el alumno.
¿Para qué evaluar?	Supervisar la evolución de los resultados de aprendizaje.	Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje. Corregir externamente los errores del alumno.	Utilizar los aciertos y errores del alumno como motores de su aprendizaje. Ajustar de forma continua las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje.

La naturaleza de los datos recogidos, relativos a situaciones de evaluación continua o sistemática, nos lleva a matizar el clásico continuo «acreditativo-educativo» al que hace referencia buena parte de la literatura especializada en este tópico (p.ej. Coll et ál., 2001; Delanshere y Jones, 1999; Gipps, 1994, Marchesi y Martín, 1998; Miras y Solé, 1990). En efecto, desde la concepción de menor complejidad que hemos encontrado («directa») no se perseguiría acreditar el nivel de aprendizaje del alumno ante la

sociedad, o calificarlo con una puntuación, sino más bien controlar de forma externa sus «estados» de conocimiento. Podríamos decir que esta concepción se centraría exclusivamente en las finalidades «diagnósticas» de la evaluación, aunque sin atribuirles una función verdaderamente pedagógica. En este extremo del continuo, por tanto, el alumno mantendría un papel «reproductivo y pasivo» en su evaluación (Pérez Echeverría et ál., 2001). Por su parte, la concepción más sofisticada («constructiva») integraría distintas finalidades de tipo «educativo» (diagnóstico, formativo y formador), contemplando por tanto la función de la evaluación como práctica reguladora de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Marchesi y Martín, 1998). En este otro extremo, tanto docente como alumno mantendrían papeles «activos y constructivos» (Pérez Echeverría et ál., 2001).

Estas tres concepciones («directa, interpretativa y constructiva») aparecieron respectivamente asociadas a las tres modalidades de la variable «Años de experiencia docente», que fue la que mayores diferencias léxicas permitió identificar. Con las cautelas que exige una metodología descriptiva y no-inferencial como la lexicometría, este resultado sugiere que cuanto menor es la cantidad de experiencia -y, por tanto, la edad- de estos docentes, más sofisticadas tenderían a ser sus formas de concebir la evaluación. Es evidente que confirmar esta tendencia requeriría someter los datos a otro tipo de análisis, pero resulta congruente con lo hallado en otros estudios (Martín et ál., 2006; Pérez Echeverría et ál., 2006). En la línea de lo que éstos plantean, consideramos que las asociaciones identificadas podrían atribuirse, al menos, a tres posibles factores:

- Cambios de tipo generacional, debidos a las «culturas del aprendizaje» en que estos profesores desarrollaron sus concepciones.
- Efecto de la práctica en contextos educativos reales, que podría convertir los procesos de pensamiento del docente en rutinas automáticas de actuación, «simplificado» progresivamente sus concepciones a medida que aumentan su pericia y/o su experiencia.
- Su distinto grado de formación pedagógica, didáctica y curricular. Centrándonos en este último factor, cabe destacar que todos nuestros participantes se formaron bajo currículos que no incluían materias dedicadas a dichos contenidos (Plan 66 ó 42). Fueron formados como intérpretes, no como profesores (Bautista y Pérez Echeverría, 2008). Sin embargo, desde hace poco más de una década, el acceso al cuerpo de profesores de conservatorios comenzó a requerir certificados de aptitud pedagógica a los aspirantes, así como a evaluarles estos conocimientos en sus exámenes de oposición. Quizás por este motivo los

profesores jóvenes, especialmente los más noveles, manifestaran las concepciones más sofisticadas. Utilizando de nuevo términos de Rodrigo et ál. (1993), cabría pensar que en nuestra investigación accedimos más a sus «conocimientos» que a sus «creencias».

Hilando con el razonamiento anterior, las implicaciones de este trabajo nos remiten a la necesidad de una mayor formación del profesorado de conservatorios, tanto de carácter inicial como permanente. En concreto, pensamos que consolidar concepciones y prácticas constructivas de evaluación requeriría promover procesos de «cambio conceptual» (Vosniadou, Baltas y Vamvakoussi, 2007), mediante intervenciones deliberadas en que se fomente su conocimiento y su reflexión «en» y «sobre» la acción (Schön, 1987). Por tanto, si de verdad se pretende promover un «cambio educativo» en estos centros, consideramos que administraciones educativas deberían implementar nuevos enfoques formativos en los programas de estudios.

Las principales limitaciones de este estudio estriban, a nuestro entender, en su carácter descriptivo. Si bien nuestro interés era obtener una panorámica de las concepciones existentes en este colectivo, será necesario realizar análisis que permitan determinar su distribución porcentual en nuestra muestra, así como someter a pruebas estadísticas las tendencias identificadas. Asimismo, sería interesante diseñar cuestionarios «cerrados» a partir de las respuestas «reales» de estos profesores, con objeto no solo de aplicarlos a muestras aún mayores, sino también de comparar los resultados obtenidos mediante diferentes metodologías. Finalmente, sería necesario estudiar las prácticas reales de evaluación de estos docentes. Ello brindaría una información complementaria sobre este objeto de estudio, también de suma importancia para promover el «cambio educativo» al que antes aludíamos.

Referencias bibliográficas

- BAUTISTA, A. Y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20 (1), 17-34.
- BAUTISTA, A., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. & POZO, J. I. (2010). Music Performance Conceptions about Learning and Instruction: A Descriptive Study of Spanish Piano Teachers. *Psychology of Music*, 38 (1), 85-106.

- BAUTISTA, A., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., POZO, J. I. & BRIZUELA, B. M. (2009). Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57 (3), 181-202.
- BLACK, P. & WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Educational Assessment: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 18-22.
- BROWN, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318.
- COLL, C., MARTÍN, E. Y ONRUBIA, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. COLL, A. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, II (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- DANIEL, R. (2004). Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level. *Music Education Research*, 6 (1), 23-43.
- DAVIDSON, J. W. & DA COSTA, D. (2001). Investigating performance evaluation by assessors of singers in a music college setting. *Musicae Scientiae*, 5 (1), 33-53.
- DELANDSHERE, G. & JONES, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (3), 216-240.
- GIPPS, C. (1994). *Beyond testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- HEWITT, M. P. (2001). The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude. *Journal of Research in Music Education*, 49 (4), 307-322.
- HILL, M. F. (2000). *Remapping the assessment landscape: primary teachers reconstructing assessment in self-managing schools*. Hamilton, NZ: University of Waikato.
- JORBA, J. Y SANMARTÍ, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- LEBART, L., SALEM, A. Y BÉCUE, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E., MATEOS, M., MARTÍNEZ, P., CERVI, J., PECHARROMÁN, A., Y VILLALÓN, R. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 143-159). Barcelona: Graó.

- MAUGARS, C. (2006). Attitudes of music teachers towards final examinations in the French music conservatoires. *International Journal of Music Education*, 24 (1), 43-55.
- MIRAS, M. Y SOLÉ, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación (II)* (pp. 214-243). Madrid: Alianza.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., POZO, J. I. Y SCHEUER, N. (2001). En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., POZO, J. I., PECHARROMÁN, A., CERVI, J., MARTÍNEZ, P. Y MARTÍN, E. (2006). Las teorías implícitas de los profesores de secundaria. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 260-276). Barcelona: Graó.
- POOLE, K. & BLOM, D. (2004). Peer assessment of tertiary music performance: opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education*, 21 (1), 111-125.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (Comps.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- ROCHERA, M. J., REMESAL, A. Y BARBERÁ, E. (2002). El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo. *Revista de Educación*, 327, 249-266.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SAUNDERS, T. C. & HOLAHAN, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45 (259-270).
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TEJEDOR, F. J. (2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. *Revista de Educación*, 328, 325-354.
- TORRADO, J. A. Y POZO, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva de la enseñanza musical. *Cultura y educación*, 20 (1), 35-48.

- TUNKS, T. W. (1987). Evaluation in Music Education. The value of Measurement / The Measurement of Value. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 90, 53-59.
- VOSNIADOU, S., BALTAS, A. & VAMVAKOUSSI, X. (Comps.). (2007). *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction*. Amsterdam: Elsevier.
- WILSON, M. (1992). Educational leverage from a political necessity: implications of new perspectives on student assessment for evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (2), 123-144.
- WOLF, D., BIXBY, J., GLENN, J. & GARDNER, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.

Dirección de contacto: Alfredo Bautista. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. C/ Ivan Pavlov, 6. 28049 Madrid, España. E-mail: a.bautista@uam.es

Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones *versus* créditos acumulados

University students' academic achievement indicators: grades *versus* cumulative credits

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-033

María Noel Rodríguez Ayán

Universidad de la República. Facultad de Química. Unidad Académica de Educación Química. Montevideo, Uruguay.

Miguel Ángel Ruíz Díaz

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid, España.

Resumen

El objetivo de este trabajo es estudiar el comportamiento diferencial de dos indicadores de rendimiento académico mediante modelos de regresión lineal multivariante: el indicador tradicional –promedio de calificaciones– y un indicador novedoso –el avance en la carrera– definido como la razón entre los créditos acumulados por el alumno durante cierto período de tiempo y los créditos que teóricamente debió acumular en dicho período de acuerdo con el plan de estudios programado. Se trata de una investigación correlacional, de corte transversal, de variables no manipuladas experimentalmente. Participaron 587 estudiantes matriculados en carreras de Química de la Universidad de la República (UdelaR) durante 2000-2003, con al menos una asignatura aprobada durante el período comprendido entre marzo de 2003 y marzo de 2005. El grupo de participantes fue dividido aleatoriamente en dos muestras: estimación –se construyeron los modelos de regresión lineal incluyendo análisis de interacciones y diagnóstico de anomalías– y validación –los modelos fueron validados mediante contrastes de hipótesis de igualdad de parámetros. Los factores explicativos considerados fueron el rendimiento previo, las metas académicas de los estudiantes, la percepción de su propia capacidad y variables sociodemográficas. Los dos indicadores están notablemente correlacionados entre sí ($r=0,615$, $p<0,001$) y ninguno

correlaciona significativamente con las metas de resultado (promedio, $p=0,612$; avance, $p=0,358$). Los modelos multivariantes fueron satisfactoriamente validados y muestran que los indicadores se ven igualmente afectados por el rendimiento previo, que resultó la variable dominante (promedio, $p=0,493$, $p<0,001$; avance, $p=0,484$, $p<0,001$). Se diferencian en que el promedio además resulta afectado por la capacidad percibida ($p=0,175$, $p<0,001$) y, de manera indirecta, por las metas de aprendizaje ($p=0,16$, $p<0,05$, controlando por capacidad percibida). El comportamiento de ambos indicadores es similar, siendo los estudiantes que obtienen las peores calificaciones los más susceptibles de presentar retraso curricular. Hay una dominancia del rendimiento previo como predictor de ambas formas de rendimiento futuro.

Palabras clave: Educación Superior, rendimiento académico, indicadores educativos, créditos, calificaciones, análisis de regresión múltiple, motivación.

Abstract

Introduction. The purpose of this paper is to study the differential function of two academic achievement measurements: the traditional indicator, grades, and a new indicator, career progress, defined as the ratio of cumulative credits earned by students to theoretical credits that should have been earned, over a given period of time, by means of multivariate linear modelling. Method. It is a correlational cross-sectional study, with no manipulation of variables. Participants were 587 students enrolled in Chemistry degree courses at the Universidad de la Republica in 2000-2003 with at least one subject passed in the period March 2003-March 2005. Participants were randomly divided into two samples: Linear models were built on the estimation sample, including interaction analysis and regression diagnostics, and validated on the validation sample, by testing the hypothesis that parameters are the same across samples. Prior achievement, achievement goals, perceived ability and demographic variables were employed as predictors. Results. Both achievement indicators are noticeably correlated ($r=0.615$, $p<0.001$) and show no significant correlation with outcome goals (grades, $p=0.612$; career progress, $p=0,358$). Multivariate models were satisfactorily validated and suggest that both measurements are equally affected by prior achievement, which proved to be the dominant predictive factor (grades, $p=0,493$, $p<0,001$; career progress, $p=0,484$, $p<0,001$). Grades are also influenced by perceived ability ($p=0,175$, $p<0,001$) and, indirectly, by learning goals ($p=0,16$, $p<0,05$, controlling for perceived ability). Discussion. Both indicators perform similarly, suggesting that students low in grades are the most likely to have a slower career progress. Prior achievement is the best predictor of both academic achievement measurements.

Key words: higher education, academic achievement, educational indicators, credits, grades, multiple regression analysis, motivation.

Introducción

El desempeño de los estudiantes universitarios es una preocupación recurrente para las Universidades: los alumnos compiten por sus calificaciones, por plazas en cursos o admisión en programas de intercambio (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998), el desempeño estudiantil es asociado cada vez más a cuestiones presupuestarias (Burke, Modarresi y Serban, 1999), un mejor rendimiento estudiantil se asocia a una tasa de graduación más elevada (Tinto, 1993), las universidades se ven forzadas a mejorar los estándares de desempeño debido a presiones de las agencias de acreditación, requerimientos de empleadores prospectivos y competencia con otras universidades (Nonis y Wright, 2003). El poder identificar los factores asociados al rendimiento e identificar grupos con rendimientos bajos puede contribuir al desarrollo de políticas orientadas a atenuar el coste institucional y a preservar la buena reputación de la Universidad, así como a paliar el efecto de tal situación a nivel individual.

El rendimiento académico ha sido objeto de estudio reiteradamente en la investigación educativa (p.ej. Clifton, Perry, Adams y Roberts, 2004; Mathiasen, 1984; Pike, 1991, 1995, 1996; Pike y Saupe, 2002) y las calificaciones representan el indicador más empleado (Anaya, 1999; Harackiewicz et ál., 1998, Mathiasen, 1984; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). El meta-análisis realizado por Sirin (2005) sobre rendimiento y estatus socio-económico arrojó 58 artículos, en los que los indicadores de rendimiento utilizados fueron las calificaciones en dominios específicos (matemática, ciencias y aptitud verbal) o la calificación promedio.

Sin embargo las calificaciones como medida de rendimiento han sido objeto de diversas críticas. En primer lugar, no implican necesariamente calidad ni profundidad de los conocimientos adquiridos, pues tanto un aprendizaje significativo como uno memorístico pueden conducir a calificaciones elevadas (Valle, Cabanach, Núñez, González, Rodríguez y Piñeiro, 2003a). Además la asignación de calificaciones puede basarse únicamente en los logros disciplinares (Ebel, 1986; Gronlund, 1990) o puede incluir esfuerzo, actitud y motivación, en línea con la «justicia distributiva» de Deutsch (1979). La primera postura correspondería a especialistas en medición educativa, la segunda sería más popular entre los profesores, lo que dificulta la interpretación de las calificaciones (Brookhart, 1991; Pilcher, 1994). Las notas también están sujetas a fuentes de variabilidad no necesariamente atribuibles al nivel de competencia de los alumnos, debido a una asignación de puntuaciones dependiente de ciertas «tradiciones disciplinares» (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro y Lindroos, 2003).

Un indicador que se ha empleado con menor frecuencia hasta el momento toma en cuenta los créditos académicos acumulados por los alumnos. En Estados Unidos y en Canadá los créditos están incorporados a sus programas de formación desde hace más de 30 años, pero en otros países el empleo de esta unidad de medida es más reciente. La Unión Europea, en el marco de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para 2010, se encuentra en proceso de generalización de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Credits Transference System* [ECTS], 2005), como un modo para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados tanto en el trabajo como en el aprendizaje del estudiante. También en América Latina se está poniendo el énfasis en la construcción de sistemas curriculares dotados de flexibilidad, que permitan la movilidad estudiantil, mediante sistemas de créditos (Dussell, 2006).

Entre la bibliografía consultada encontramos tres tipos de indicadores basados en créditos: el número de créditos acumulados durante un período de tiempo determinado (Bivin y Rooney, 1999; Nurmi et ál., 2003; Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005), la relación entre créditos acumulados y créditos matriculados (Nonis y Wright, 2003) y la razón entre el número de créditos acumulados y el número de créditos que el alumno teóricamente debió acumular de acuerdo con el Plan de estudios programado durante un cierto período de tiempo (Rodríguez Ayán y Coello, 2008). Este último indicador constituye una medida del avance (o progreso) en la carrera.

El cuerpo de conocimientos sobre estos indicadores es aún muy limitado. Se han propuesto modelos a partir de factores explicativos como el rendimiento previo y factores demográficos (p.ej. Bivin y Rooney, 1999; Rodríguez Ayán y Coello, 2008), otros han incluido constructos motivadores pero no el rendimiento previo (p.ej. Nonis y Wright, 2003; Nurmi et ál., 2003; Zajacova et ál., 2005). La información que aportan estas y otras investigaciones es más bien fragmentaria, pues las condiciones en que se han llevado a cabo, así como las mediciones efectuadas, son diversas y no se dispone de una sistematización de los resultados.

La ventaja que supone un indicador basado en créditos es que se trata de una medida que admite la comparación entre distintas disciplinas, al no estar sujeta a las tradiciones disciplinares de Nurmi et ál. (2003). El promedio de calificaciones, dado que éstas pueden proceder de distintos cursos, estaría sujeto a una variabilidad no necesariamente atribuible a diferencias en el nivel de competencia de los alumnos. Además, tanto los niveles de exigencia diferenciales de las distintas titulaciones (o centros) así como los niveles de anclaje para la calificación pueden dar lugar a diferencias

sustanciales, que no reflejan realmente el nivel de rendimiento personal del alumno y que pueden no ser directamente comparables entre titulaciones (o centros). De hecho se trata de un problema clásico en la asignación de recursos centrales limitados, tales como becas y premios, a estudiantes que proceden de distintas ramas o instituciones y que deben competir en base a su rendimiento escolar.

El objetivo del presente trabajo es estudiar el comportamiento diferencial del indicador tradicional basado en calificaciones y el indicador novedoso basado en créditos, propuesto por Rodríguez Ayán y Coello (2008), en modelos multivariantes para la predicción del rendimiento.

Los factores explicativos empleados se dividen en tres grupos: rendimiento previo, variables motivadoras y variables sociodemográficas. El mayor acuerdo entre las investigaciones educativas se acumula en la idea de que el rendimiento previo es un buen predictor del rendimiento futuro (p.ej. Bivin y Rooney, 1999; Mathiasen, 1984; Pike, 1991; Pike y Saupe, 2002; Zeegers, 2004; Zusho, Pintrich y Coppola, 2003), por lo que parece razonable considerarlo en los modelos a construir.

La motivación –en un sentido amplio– también se ha empleado como factor explicativo en un gran número de investigaciones educativas (p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot, 1997; Pintrich, 2000, 2003; Pintrich y DeGroot, 1990; Valle et ál. 2003a, 2003b; Zusho et ál., 2003). Sin embargo, las conclusiones respecto al impacto de la motivación en las calificaciones son controvertidas. Muchas investigaciones sugieren que las metas de aprendizaje no tienen efectos estadísticamente significativos (p.ej., Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 2001; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000) y que las metas de ejecución tienen efectos positivos (véase Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002 para una revisión). Sin embargo, Grant y Dweck (2003) encontraron efectos indirectos de las metas de aprendizaje en las calificaciones de alumnos en cursos universitarios de Química y ningún efecto de las metas de ejecución. Su explicación es que cuando se trata de cursos difíciles, como los de Química, las metas de aprendizaje cobran una relevancia que no se advierte en otras investigaciones, con participantes de otras disciplinas.

Por otra parte, el impacto de la motivación sobre indicadores de rendimiento basados en créditos está mucho menos estudiado. Hemos encontrado el trabajo de Nonis y Wright (2003), quienes estudiaron la influencia de la motivación, del nivel de optimismo y de la aptitud en las calificaciones y en el indicador basado en créditos. Sus resultados muestran que un elevado nivel de optimismo y de motivación se asocia a un mejor rendimiento, medido a través de cualquiera de los

dos indicadores, pero la magnitud de estos efectos es más elevada para las calificaciones. Además, el efecto de la aptitud sobre las calificaciones estaría moderado por la motivación y el optimismo, de modo que a mayores niveles de optimismo y motivación, mayor es la incidencia de la aptitud sobre el rendimiento. No sucede lo mismo con el indicador basado en los créditos, para el cual no se encontraron efectos estadísticamente significativos de interacción entre aptitud y las otras variables. Ambos indicadores se verían afectados por las mismas variables, pero con diferente intensidad.

Por lo anterior, hemos incluido constructos motivacionales en los modelos, en particular las metas académicas y la capacidad auto-percibida por los alumnos. Hasta donde sabemos no hay antecedentes de investigaciones que aborden la incidencia de las metas académicas ni de la capacidad percibida sobre el avance en la carrera. Se pretende contribuir, por un lado, a esclarecer algunos aspectos aún difusos de las relaciones entre metas-capacidad-rendimiento en lo que se refiere al indicador basado en calificaciones, el cual es el indicador tradicional y ha sido bastante estudiado. Pero también esperamos generar conocimientos respecto a las relaciones entre dichos constructos y el indicador del rendimiento basado en créditos, sentando así algunas bases para que este campo se desarrolle en un futuro.

Entre las variables sociodemográficas hemos tenido en cuenta que el efecto del sexo sobre el rendimiento ha dado lugar a resultados contradictorios. Algunos trabajos sugieren un rendimiento diferencial debido a diferencias en el estilo de aprendizaje de hombres y mujeres (Martínez, 1997), otros sugieren diferencias solamente en algunas carreras (van den Berg y Hofman, 2005) y otros no encontraron asociaciones significativas entre sexo y rendimiento (Clifton et ál., 2004).

Nos preguntamos ¿ambos indicadores están relacionados? Los alumnos que obtienen las mejores calificaciones ¿también avanzan más rápidamente en la carrera o son los que preparan las asignaturas en mayor tiempo, existiendo por lo tanto «tipos» de retraso curricular? Los factores explicativos que afectan a uno y otro indicador ¿son los mismos y tienen el mismo impacto?

Para contestar estas preguntas nos proponemos analizar modelos explicativos del avance y compararlos con los modelos explicativos del promedio. Se pretende contribuir a aclarar la interpretación de los resultados, articulando la información proporcionada por unos y otros modelos predictivos. Se trata de determinar si a partir de las variables disponibles en los registros académicos es posible explicar la variabilidad correspondiente al avance de los alumnos y cuáles serían los modelos predictivos más adecuados a tales efectos.

Método

Participantes

La población comprende estudiantes matriculados en carreras de Química de la Universidad de la República de Uruguay, durante 2000-2003: 1488 mujeres (72,1%) y 576 varones (27,9%), con un promedio de edad de 23,89 años ($SD=3,99$). De éstos, 971 participaron de una encuesta institucional implementada en 2005, en la cual se incluyó el cuestionario de metas académicas de Hayamizu y Weiner (1991) y el cuestionario de capacidad percibida de Trapnell (1994). Estos estudiantes representan el 47% de la población «total» matriculada en carreras de Química en el período considerado. Dado que existe un 30% de abandono en el primer año (fundamentalmente porque la matrícula es gratuita y no por motivos de fracaso escolar), los participantes representan un 67% de la población estudiantil de esas generaciones que no ha abandonado los estudios.

Mediante correo electrónico y difusión en afiches se convocó a los estudiantes a participar en la encuesta institucional y se solicitó su colaboración para la línea de investigación «rendimiento estudiantil», aclarando que el suministro de información era de carácter voluntario y garantizando la confidencialidad de los datos. Se eliminaron los casos cuyos registros en la Secretaría no estaban completos (264) así como aquellos que no contestaron alguna pregunta de los cuestionarios (eliminación por lista), resultando un total de 587 sujetos. Se dividió el grupo aleatoriamente en dos muestras, estimación (E, $N=312$) y validación (V, $N=287$).

Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron la escala de tendencias motivacionales personales de Hayamizu y Weiner (1991) y la escala de capacidad percibida de Trapnell (1994). El primero fue empleado en español por Cabanach (1994) y por Núñez y González-Pienda (1994) y para este estudio fue adaptado a la cultura uruguaya. El cuestionario de Trapnell fue traducido y adaptado para esta investigación. Para seleccionar estos instrumentos se tuvo en cuenta su adecuación teórica a los objetivos de la investigación, así como los datos existentes sobre fiabilidad, validez y porcentaje de varianza explicada.

El cuestionario de Hayamizu y Weiner (1991) está compuesto por 20 ítems medidos en una escala Likert de cinco puntos y tiene una estructura de tres factores que miden metas de aprendizaje tal como las definió Dweck (1986) y dos metas de ejecución. Una de éstas se refiere a la ejecución normativa con afán de lucimiento, análoga a las metas de lucimiento de Alonso y Sánchez (1992), por lo que hemos adoptado esa denominación. Se refiere a la búsqueda de una evaluación positiva por parte de los demás –«Estudio porque quiero que los demás se den cuenta de lo capaz que soy»– y en algún caso a la evitación de una evaluación negativa –«Estudio porque no quiero ser rechazado/a por los docentes»–. Se trata de metas normativas, pues se establecen en relación con el entorno social (padres, compañeros y profesores). Las segundas metas de ejecución se refieren a la superación y a los logros personales, –«Estudio porque quiero obtener buenas notas»– equiparables a las metas de resultado de Grant y Dweck (2003). Las fiabilidades de cada subescala fueron respectivamente 0,89, 0,86 y 0,81 y el porcentaje de varianza explicado mediante extracción de componentes principales fue del 57,4%. Las metas de aprendizaje correlacionan con las de resultado ($r=0,333$) y en menor medida con las de lucimiento ($r=0,189$); estas dos presentan una correlación moderada entre sí ($r=0,336$). Todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas ($p<0,001$).

La escala de Trapnell (1994) consta de cuatro ítems medidos en escala Likert de nueve puntos y ha demostrado ser tan eficiente como otros instrumentos de mayor longitud (Paulhus, Lysy y Yik, 1998). La fiabilidad obtenida fue de 0,88 y el porcentaje de varianza explicado por la solución unidimensional mediante extracción de componentes principales fue de 73,4%.

Los detalles sobre las propiedades métricas de ambos instrumentos, aplicados a la población objetivo, pueden consultarse en Rodríguez Ayán (2007).

Variables

Variables criterio

- El indicador tradicional: promedio de calificaciones en la licenciatura de Química.
- El indicador novedoso: avance en la carrera.

El avance en la carrera se define como el cociente entre el número de créditos reales (CR) acumulados por el alumno *i* desde su ingreso a la Facultad al momento de

la recogida de los datos para esta investigación y el número de créditos que teóricamente debió acumular en el mismo período (CT), de acuerdo con el Plan de Estudios programado (una media de 84 créditos anuales, totalizando 420 créditos en 5 años).

VARIABLES EXPLICATIVAS

Se incluyeron características sociodemográficas, rendimiento previo, metas académicas y capacidad auto-percibida. No se tuvo acceso a las calificaciones en el Bachillerato, por lo que se adoptó como indicador del rendimiento previo la nota en la asignatura Química de primer año, obligatoria y común a todas las carreras consideradas. Dicha asignatura fue excluida del cálculo del promedio, para así no contaminar la variable criterio.

En las Tablas I y II se muestran las variables, su escala de medida y las categorías de respuesta (variables categóricas) o su amplitud (variables continuas).

TABLA I. Variables sociodemográficas

Variable	Escala de medida	Categoría de Respuesta
Sexo	nominal	0 (Masculino) 1 (Femenino)
Bachillerato	nominal	0 (Medicina) 1 (Ingeniería)
Enseñanza Media	nominal	0 (Público) 1 (Privado)
Procedencia	nominal	0 (Montevideo) 1 (Interior)
Trabajo	nominal	0 (Si) 1 (No)
Estudios padres	ordinal	1 (Primario) 2 (Secundario) 3 (Terciario)

TABLA II. Variables académicas y motivacionales

Variable	Escala de medida	Amplitud
Rendimiento previo ^a	continua	0-12 ^b
Metas de aprendizaje	continua	8-40
Metas de lucimiento	continua	6-30
Metas de resultado	continua	6-30
Capacidad percibida	continua	9-36

Nota. ^a Calificación en Química I, en el primer semestre de estudios universitarios.

^bLa escala de calificaciones de la Universidad de la República va del 0 (Deficiente) al 12 (Sobresaliente).

Diseño

La investigación es correlacional. La estrategia de análisis es transversal, puesto que se dispone de una sola medida de las variables, en un único momento.

Análisis

Se construyeron modelos lineales multivariantes en el grupo E, previa constatación del cumplimiento de los supuestos del modelo lineal. Para contrastar la normalidad se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors y las variables que no cumplieron con el supuesto se transformaron mediante el procedimiento de Blom.

Para incluir una variable en los modelos se adoptó como criterio un nivel de significación *alfa* de 0,25 en los análisis bivariantes exploratorios, dado que Bendel y Afifi (1977) mostraron que el empleo de umbrales más tradicionales en las exploraciones bivariantes previas, con frecuencia, conduce a la eliminación de variables que luego resultan importantes al ser consideradas conjuntamente con otras variables en los modelos multivariantes. Para los análisis multivariantes se consideró el nivel *alfa* habitual de 0,05. Los análisis previos fueron correlaciones bivariantes entre el promedio, el avance, el rendimiento previo y las variables motivadoras, así como las asociaciones del promedio y del avance con las variables sociodemográficas mediante el contraste *t* de Student (previa constatación del supuesto de normalidad).

Se realizaron análisis jerárquicos, para identificar posibles efectos indirectos, mediatizados por variables que se incluyen en una etapa posterior del análisis. Como existe cierto grado de colinealidad entre las variables predictoras (factores de inflación de la varianza comprendidos entre 1 y 1,45), el incremento de varianza observado después de la inclusión de un bloque subsiguiente no representa la fracción de varianza explicada por las predictoras de dicho bloque, sino la fracción explicada por las mismas tras controlar por el efecto de las predictoras del bloque anterior. Para comparar los coeficientes de regresión de una variable en los distintos bloques se determinó el grado de superposición de los IC 95%, así como su nivel de significación estadística.

La idoneidad de los modelos se evaluó según la significación de R^2 y el porcentaje de varianza explicada. Se realizaron estudios de interacción y diagnóstico de anomalías (residuos estandarizados, distancia de Cook, valores de influencia, coeficientes

tipificados, ajuste tipificado y razón de covariación) para analizar la estabilidad de las estimaciones frente a casos de influencia (McCullagh, y Nelder, 1989). Los puntos de corte de los índices se establecieron según las recomendaciones de Belsley, Kuh y Welsch (1980), Hoaglin y Welsch (1978), Pedhazur (1997) y Velleman y Welsch (1981). El criterio adoptado para considerar un caso como anómalo fue que al menos tres de los índices seleccionados excedieran el valor umbral.

Para examinar los efectos de las predictoras sobre las variables criterio se consideraron los coeficientes de regresión estandarizados (β) y no estandarizados (b).

Los modelos finales fueron validados en el grupo V. Dado que la determinación del grado de superposición de los IC 95% de cada estimación es subjetiva, por cuanto no hay una definición consensuada de lo que es un grado de superposición «aceptable», para comparar las estimaciones de los parámetros en las dos muestras se empleó además el estadístico de Clogg, Petkova y Haritou (1995):

$$Z = \frac{b_C - b_V}{\sqrt{(SE_E)^2 - (SE_V)^2}}$$

Donde los subíndices E y V representan las muestras de estimación y validación respectivamente, b el valor del parámetro no tipificado y SE el error típico de estimación. Para tamaños de muestra grandes la distribución del estadístico de contraste se aproxima a la normal. En cada contraste de igualdad de parámetros se adoptó un nivel umbral de significación corregido α_i , capaz de mantener la tasa de error tipo I del análisis multivariante en su valor nominal ($\alpha=0,05$).

$$\alpha_i = 1 - (1 - \alpha)^{1/p}$$

Donde p representa el número de parámetros cuya estabilidad inter-grupos se contrasta. De esta manera, bajo la hipótesis de que el modelo es el mismo en ambas muestras, la probabilidad de que por azar cualquiera de los contrastes individuales resulte estadísticamente significativo (al nivel α_i) es 0,05.

Modelos lineales planteados

Los modelos jerárquicos planteados se esquematizan en la Tabla III.

TABLA III. Modelos lineales jerárquicos

Regresión	Bloque y variable
1	Bloque 1
	Variables sociodemográficas
	Rendimiento previo
	Bloque 2
2	Metas académicas
	Capacidad percibida
	Bloque 1
	Variables sociodemográficas
2	Metas académicas
	Bloque 2
	Capacidad percibida
	Bloque 3
2	Rendimiento previo

Se compararon los coeficientes de regresión del rendimiento previo en los dos bloques de la regresión 1 para examinar la estabilidad de los efectos. También se compararon los coeficientes de las metas académicas en los tres bloques de la regresión 2, para identificar algún efecto «indirecto», mediatizado por la capacidad percibida y/o por el rendimiento previo. Por último se incluyeron únicamente los factores con efectos directos estadísticamente significativos, para determinar la estabilidad de dichos efectos (modelos reducidos).

Resultados

Participantes

Los participantes son 587 estudiantes de carreras de Química de la Universidad de la República de Uruguay, divididos aleatoriamente en los grupos E y V. La proporción de

mujeres es de 75% (muestra E) y 73,5 % (muestra V). La media de edad y la desviación típica son prácticamente las mismas (muestra E, $M=21,7$, $SD=1,81$; muestra V, $M=21,9$, $SD=1,86$); también la distribución de los participantes en términos de franjas de edad: casi la totalidad (muestra E, 90 %; muestra V, 87%) corresponde a edad típica de estudiantes universitarios (20-24 años). En la Tabla IV se muestran las características sociodemográficas.

TABLA IV. Características sociodemográficas por grupo (porcentaje)

Grupo	SEXO		BACHILLERATO		ENSEÑANZA MEDIA		PROCEDENCIA	
	M	H	Med	Ing	Pu	Pri	Mont	Interior
E (N=312)	75,0	25,0	38,5	61,5	71,5	73,8	56,1	43,9
V (N=287)	73,5	26,5	37,1	62,0	28,5	26,2	54,9	45,1

Nota. E=estimación, V=validación; N=número de participantes; M=mujeres; H=hombres; Med=medicina; Ing=ingeniería; Pu=pública; Pri=privada; Mont=Montevideo; Int=interior.

Análisis preliminares

TABLA V. Correlaciones de orden cero entre indicadores de rendimiento y variables motivacionales (Grupo E)

	MA	MLu	MR	CP	Promedio	Avance
MLu	,197 ***					
MR	,382 ***	,324 ***				
CP	,310 ***	,212 ***	,206 ****			
Promedio	,137 *	-,109	,029	,175 **		
Avance	,058	-,133 *	-,035	,126 *	,615 ***	
RP	,127 *	-,057	,047	,155 **	,533 ****	,482 ****

Nota. E=estimación; MA=metas de aprendizaje; MLu=metas de lucimiento; MR=metas de resultado; CP=capacidad percibida; RP=rendimiento previo.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

El rendimiento promedio está asociado positiva y significativamente con las metas de aprendizaje ($p < 0,01$) y con la capacidad percibida ($p < 0,01$). La correlación con las metas de aprendizaje, si se controla por rendimiento previo y por capacidad percibida (estimando la correlación parcial) deja de ser significativa ($r_{\text{parcial}} = 0,0533$, $p = 0,350$),

sugiriendo que podría tratarse de un efecto indirecto de las metas de aprendizaje sobre el promedio, mediatizado por la capacidad y/o por el rendimiento previo. La correlación entre el promedio y las metas de lucimiento no alcanza significación para el umbral habitual ($\alpha=0,05$), pero $p=0,053$, por lo que de acuerdo a la recomendación de Bendel y Afifi (1997) se consideró su inclusión en los modelos multivariantes. Llama la atención que este coeficiente de correlación sea negativo. Por lo tanto, se siguieron las sugerencias de Elliot (2005) y se calcularon los coeficientes de correlación del promedio de notas con cada componente de las metas de lucimiento, aproximación y evitación (véase p.ej., Elliot, 1999 para una descripción de estos componentes). Los coeficientes son ambos negativos y ninguno alcanza la significación umbral (aproximación, $r=-0,100$, $p=0,078$; evitación, $r=-0,110$, $p=0,053$). Este resultado en parte sorprende, puesto que sería esperable que el segundo coeficiente fuera negativo pero que el primero fuera positivo, puesto que el componente de aproximación sería el responsable de los efectos favorables en el rendimiento y el componente de evitación de los efectos desfavorables (p.ej., Elliot, 1999; Elliot y Covington, 2001). El resultado obtenido en parte puede atribuirse a que el instrumento de Hayamizu y Weiner (1991) no fue diseñado para distinguir entre los componentes de aproximación y evitación; tal vez con medidas de las metas de lucimiento realizadas con instrumentos diseñados específicamente a esos efectos podría obtenerse otro patrón de relaciones. La correlación entre el promedio y las metas de resultado no alcanza significación estadística ($p=0,612$).

El avance en la carrera correlaciona significativamente con las metas de lucimiento y con la capacidad percibida. La correlación bivalente entre el avance y cada componente de las metas de lucimiento también es negativa y estadísticamente significativa (aproximación, $r=-0,117$, $p=0,038$; evitación, $r=-0,141$, $p=0,012$). No encontramos antecedentes que examinaran la relación entre este tipo de meta y el avance en la carrera, aunque en principio estos resultados ameritan los mismos comentarios realizados para el promedio. El avance no se encuentra asociado significativamente ni con las metas de aprendizaje ($p=0,309$) ni con las metas de resultado ($p=0,538$).

Respecto a las variables sociodemográficas, la prueba *t* sugiere que la calificación promedio es significativamente más elevada para las mujeres ($p<0,001$), para estudiantes procedentes de Medicina ($p<0,01$) y para aquellos que no trabajan ($p<0,01$). No alcanzan significación las asociaciones del promedio con el lugar de procedencia ($p=0,081$), con los estudios de los padres ($p=0,286$) y con el sistema de Enseñanza Media ($p=0,298$). La única variable cuya asociación con el avance (normalizado) no alcanza significación es el Bachillerato ($p=0,164$). El avance resulta más elevado para

las mujeres ($p < 0,05$), para estudiantes que proceden de una Enseñanza Media privada ($p < 0,01$), de Montevideo ($p < 0,05$), para los que no trabajan ($p < 0,001$) y para aquellos cuyos padres han alcanzado estudios de nivel terciario ($p < 0,05$).

Los análisis preliminares sugieren rasgos comunes entre los indicadores: ambos están significativa y positivamente correlacionados con la capacidad percibida y no correlacionan con las metas de resultado; ambos presentan valores medios más altos para las mujeres y para estudiantes que no trabajan. Como diferencias encontramos su relación con las metas de aprendizaje (posibles efectos indirectos sobre el promedio y ninguno sobre el avance), con las metas de lucimiento (ningún efecto sobre el promedio y efectos negativos sobre el avance) y con las restantes variables sociodemográficas.

Regresión lineal

Promedio de notas

TABLA VI. Modelos predictivos del promedio de notas (Grupo E)

VARIABLE	b	SE b	β	b	SE b	β
	Modelo completo			Modelo reducido		
Sexo	-,715	,182	-,184***	-,726	,181	-,187***
Bachillerato	-,549	,157	-,159***	-,534	,157	-,155***
Procedencia	-,134	,157	-,040			
Trabajo	,356	,164	,100*	,339	,163	,096*
MA	,013	,012	,052			
MLu	-,049	,020	-,117*	-,048	,019	-,114**
CP	,039	,012	,156**	,043	,012	,175***
RP	,447	,043	,484***	,456	,042	,493***
R ²	,390			,385		

Nota. E=estimación; MA=metas de aprendizaje; MLu=metas de lucimiento; CP=capacidad percibida; RP=rendimiento previo.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Las variables con efectos significativos en el modelo reducido fueron sexo, bachillerato, trabajo, metas de lucimiento, capacidad percibida y rendimiento previo. La comparación de los coeficientes de las variables explicativas en los dos primeros bloques de la regresión 2 (resultados no mostrados aquí) sugiere que las metas de

aprendizaje tienen efectos significativos solamente en el primer bloque ($\beta=0,16$, $p<0,05$); pero estos efectos desaparecen al agregar la capacidad percibida ($\beta=0,098$, $p=0,079$), por lo que se trataría de un efecto indirecto. La comparación de los valores β en el modelo reducido sugiere que el rendimiento previo es la variable predictora dominante.

La varianza explicada por el modelo reducido es de 38,5%, apenas 0,5% inferior a la explicada por el modelo completo (39%), por lo que el modelo reducido sería el más parsimonioso y que explica la mayor cantidad de varianza contenida en los datos. La inclusión de términos de interacción (no mostrado aquí) no mejoró la varianza explicada y ninguno de los términos alcanzó significación estadística. Se identificaron ocho casos anómalos cuya eliminación aumentaría la varianza explicada apenas a 41,1%. El análisis de las puntuaciones de estos casos en las variables predictivas y en la variable criterio no arrojó ninguna particularidad que sustentara su eliminación, por lo que se mantuvieron.

En la Tabla VII se muestra la validación del modelo reducido.

TABLA VII. Validación del modelo predictivo del promedio de notas (Grupo V)

Variable	b	SE b	β
Sexo	,035	,181	,010
Bachillerato	-,635	,164	-,192***
Trabajo	-,164	,170	-,048
MLu	,027	,021	,065
CP	,046	,013	,187***
RP	,440	,044	,494***
R²	,336		

Nota. V=validación; MLu=metas de lucimiento; CP=capacidad percibida; RP=Rendimiento previo.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Para el contraste de igualdad de cada parámetro de la Tabla VII con las estimaciones obtenidas en el grupo E (Tabla VI) mediante el estadístico de Clogg et ál. (1995) se adoptó el nivel de significación corregido $\alpha=0,0085$ ($Z_{\text{crítico}}=2,631$). El contraste fue significativo para el sexo ($Z=-2,980$, $p=0,0029$), no así para las restantes predictoras: bachillerato ($Z=0,445$, $p=0,656$), trabajo ($Z=-2,135$, $p=0,033$), metas de lucimiento ($Z=2,618$, $p=0,0088$), capacidad percibida ($Z=-0,015$, $p=0,988$) y rendimiento previo ($Z=0,268$, $p=0,789$). Esto sugiere que los efectos de las predictoras, excepto del sexo, en el rendimiento promedio son los mismos en los dos grupos.

Avance en la carrera

TABLA VIII. Modelos predictivos del avance en la carrera (Grupo E)

VARIABLE	Modelo completo			Modelo reducido		
	b	SE b	β	b	SE b	β
Sexo	-,210	,112	-,093			
Enseñanza Media	,155	,124	,072			
Procedencia	-,027	,113	-,014			
Trabajo	,339	,101	,165***	,357	,099	,174***
Estudio padres	-,034	,099	-,017			
RP	,240	,027	,447***	,260	,026	,485***
MLu	-,027	,012	-,113*	-,022	,012	-,092
CP	,015	,007	,102*			
R ²	,307			,283		

Nota. E=estimación; RP=rendimiento previo; MLu= metas de lucimiento; CP=capacidad percibida.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Las variables explicativas con efectos estadísticamente significativos en el modelo reducido fueron trabajo, metas de lucimiento y rendimiento previo. La comparación de los valores β también sugiere dominancia del rendimiento previo como predictora del avance en la carrera.

También se verifica que los IC 95% de las variables que permanecen en el modelo reducido se solapan con los correspondientes IC del modelo completo. La varianza explicada por el modelo reducido es de 28,3%, contra un 30,7% para el completo, por lo tanto también para el avance este modelo parece ser el más adecuado. Ningún término de interacción alcanzó el nivel de significación 0,05 y el incremento en la varianza explicada por los modelos no aditivos fue inferior al 1%, por lo que se mantuvo el modelo lineal. Se identificaron 15 casos anómalos, pero al igual que lo sucedido con los modelos para el promedio, la eliminación de estos casos tampoco aumentó el porcentaje de varianza explicada (0,3%) y sus puntuaciones tampoco sugerían su eliminación, por lo que se decidió mantenerlos.

En la Tabla IX se muestra la validación del modelo reducido.

TABLA IX. Validación del modelo predictivo del avance en la carrera (Grupo V)

Variable	b	SE b	β
Trabajo	,204	,111	,097
MLu	,014	,013	,056
RP	,260	,029	,475***
R ²	,233		

Nota. V=validación; MLu=metas de lucimiento; RP=Rendimiento previo.

*** $p < 0,001$.

Para los contrastes individuales de igualdad de cada parámetro de la Tabla IX con las correspondientes estimaciones obtenidas en el grupo E (Tabla VIII) el nivel de significación adoptado fue de $\alpha=0,017$ ($Z_{\text{critico}}=2,388$). Ningún contraste alcanzó significación: trabajo ($Z=1,028$, $p=0,304$), metas de lucimiento ($Z=-2,042$, $p=0,041$) y rendimiento previo ($Z=0,0044$, $p=0,996$). Ello implica que los modelos pueden considerarse iguales en los dos grupos.

Discusión

En primer lugar analizamos el efecto del rendimiento previo en el rendimiento futuro. Nuestros resultados sustentan una dominancia del rendimiento previo como predictor del rendimiento futuro, aún en presencia de variables explicativas motivadoras, consistente con los resultados de Zeegers (2004). En nuestro caso la preponderancia del rendimiento previo se manifiesta también en los modelos explicativos del avance. Por tanto, podemos concluir que los dos indicadores presentan un comportamiento similar desde el punto de vista de su vínculo con el rendimiento anterior. Esta similitud es consistente con los antecedentes disponibles (Bivin y Rooney, 1999; Rodríguez Ayán y Coello, 2008), si bien en estos trabajos no se incluyeron medidas de variables motivadoras.

Segundo, los efectos de la orientación hacia las metas de aprendizaje y de la capacidad percibida conducen a conclusiones contradictorias según qué indicador de rendimiento se considere. Para el promedio, los modelos multivariantes arrojan efectos de la capacidad percibida estadísticamente significativos ($p < 0,001$) pero débiles ($\beta=0,175$), consistente con los resultados de Dupeyrat y Mariné (2005). La orientación

hacia metas de aprendizaje tiene efectos positivos indirectos, mediados por la capacidad auto-percibida y ningún efecto directo. Puesto que no se encontró interacción estadísticamente significativa entre estas metas y la percepción de la capacidad, se trataría de un efecto únicamente mediacional, no modulador. Nuestros resultados son diferentes de los obtenidos por Elliot, Harackiewicz y sus colaboradores (Elliot et ál., 1999; Harackiewicz et ál., 1997, 2000, 2002) y están en línea con los de Grant y Dweck (2003), lo cual es coherente considerando que hemos trabajado con estudiantes de cursos de Química y no de disciplinas humanísticas.

Sobre el indicador de avance en la carrera no ejercen efectos significativos ni la capacidad auto-percibida ni las metas de aprendizaje. Puede haber distintas interpretaciones para estas diferencias. Por un lado, el promedio de calificaciones sería una medida del rendimiento más amplia que el avance en la carrera y la varianza común entre los dos indicadores (37,8%; $r=0,615$) no sería explicada por una orientación motivadora al aprendizaje. Por otra parte, el efecto de la capacidad percibida sobre el promedio una vez que se ha controlado por las restantes variables es muy débil ($\beta=0,175$), explicando apenas el 3% de la varianza del promedio. Cabe mencionar, además, que los modelos de regresión que incluyen todos los predictores propuestos y que difieren en el indicador de rendimiento que se desea predecir tan sólo difieren en un 8,3% de varianza explicada (0,390 vs. 0,307). Se hace necesario profundizar en el estudio de estas relaciones, como para determinar si efectivamente existe un impacto diferencial relevante de esta variable sobre cada indicador de rendimiento y también sería necesario buscar mejores predictores del rendimiento para poder valorar si existe realmente un comportamiento diferencial frente a cada uno de los indicadores.

Tercero, la orientación hacia metas de resultado no presenta ningún efecto sobre el rendimiento promedio, lo que es consistente con los resultados de Grant y Dweck (2003), Valle et ál. (2003b) y Dupeyrat y Mariné (2005), ni sobre el indicador de avance en la carrera. Ello sugiere que una orientación motivadora al resultado extrínseco no se relaciona con el rendimiento académico, ya sea que se consideren los logros estudiantiles (el promedio de calificaciones) o su adecuación temporal (el avance en la carrera).

Cuarto, la orientación hacia las metas de lucimiento presenta un débil efecto directo negativo sobre el rendimiento promedio, aún en su componente de aproximación. De los trabajos que consultamos solamente en dos encontramos correlaciones bivariantes negativas de la componente de aproximación de estas metas con el rendimiento: el de Kaplan y Maher (1999), en el que dicho efecto no alcanzó significación estadística en el análisis multivariante, y el de Friedel, Marachi y Midgley (2002), que

no estudiaron el rendimiento como variable criterio a predecir mediante modelos multivariantes. Nuestro resultado puede parecer sorprendente, por cuanto los antecedentes muestran que los efectos de estas metas sobre el promedio de calificaciones son o bien positivos (véase Harackiewicz et ál., 2002, para una revisión) o bien nulos (Grant y Dweck, 2003). Como ya se mencionó, el cuestionario empleado en este trabajo no fue diseñado para distinguir componentes de aproximación y evitación de estas metas, por lo que las conclusiones sobre las metas de lucimiento deben tomarse con cautela.

En suma, los principales resultados se pueden resumir en: el rendimiento académico, medido a través de la calificación promedio o del avance en la carrera, está afectado mayoritariamente por el rendimiento previo, que resulta ser la variable predictora dominante; la orientación hacia las metas de aprendizaje y la percepción de la propia capacidad tendrían efectos positivos sobre el indicador promedio, pero ningún impacto sobre el avance; la orientación hacia las metas de resultado no tiene efectos sobre ninguno de los dos indicadores y por último la orientación hacia metas de lucimiento -aún en su componente de aproximación- tendría efectos negativos débiles sobre el indicador promedio y sobre el avance, pero este resultado debe tomarse con precaución.

En relación con las preguntas formuladas en la introducción, de nuestro trabajo se desprende que el comportamiento de los dos indicadores de rendimiento parece ser similar. Los dos están notablemente correlacionados y se ven igualmente impactados por el rendimiento previo, controlando por otros factores. Parecería que los estudiantes susceptibles de presentar retraso curricular también son los que obtienen las peores calificaciones, independientemente de otros factores. Los indicadores se diferencian por el impacto que sobre cada uno de ellos tienen la orientación hacia las metas de aprendizaje y la capacidad auto-percibida. Sin embargo hay que considerar que los efectos de estos dos constructos sobre el rendimiento promedio, si bien alcanzan significación estadística, son débiles.

Debe tenerse en cuenta que la presencia del rendimiento previo en los modelos predictivos planteados tiene no sólo un valor explicativo del indicador de rendimiento sino que además su papel es el de una covariable que equipara a los sujetos en el modelo, restando su efecto parcial de la variabilidad disponible por explicar del indicador del rendimiento. Por ejemplo, el efecto paradójico y negativo de la orientación hacia las metas de lucimiento por aproximación se puede interpretar como una tendencia a obtener un rendimiento académico menor cuando aumenta la orientación hacia este tipo de metas (efecto neto) teniendo en cuenta que el alumno se encuentra

ya en un determinado nivel de rendimiento (los alumnos con rendimiento previo alto disminuyen ligeramente su rendimiento y lo mismo sucede con los alumnos con un rendimiento previo bajo). Podría ser interesante estudiar estos efectos con más detalle mediante modelos multinivel de efectos aleatorios.

Esta investigación presenta una particularidad que la diferencia de muchos estudios previos sobre este tema y que hace de estos resultados un aporte nuevo. Los participantes pertenecen a una universidad gratuita, sin restricciones de ingreso más que la de haber finalizado el Bachillerato y sin requisitos de ningún tipo para la permanencia del alumno dentro de dicho sistema educativo. Éstos son factores que operan como elementos reguladores del rendimiento académico del alumno y que pueden incidir en su perfil motivador (Harackiewicz et ál., 1998; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2001; Pintrich, 2003).

Como limitaciones mencionamos la medición del rendimiento previo, que posiblemente se encuentra demasiado próxima en el tiempo de la medida del rendimiento a explicar, y el no haber considerado variables del profesor o del clima de aprendizaje en el aula, de la Institución, etc., las cuales pueden afectar el rendimiento. Dejamos para un futuro el estudio de modelos que contengan estos factores.

Se hace necesario profundizar en el estudio comparado de estos indicadores, a fin de establecer si el rendimiento medido según las calificaciones es equiparable o no al rendimiento según los créditos. Una posible continuación de esta investigación puede ser el análisis del avance diferenciando los créditos acumulados por el alumno según provengan de asignaturas optativas u obligatorias, o según las áreas disciplinares que componen el currículo. El estudio del efecto de las variables motivacionales sobre estos subcomponentes del avance global puede contribuir a resultados diferentes a los de este trabajo, permitiendo su reinterpretación y la elaboración de conclusiones adicionales.

Conclusiones

Si bien esta investigación muestra que las dos medidas de rendimiento estudiadas comparten algunas rasgos, tales como su dependencia con el rendimiento anterior, no hemos hallado suficiente evidencia como para sustentar la sustitución de un indicador por el otro. Así, se sugiere que al evaluar el rendimiento de estudiantes procedentes de distintas instituciones con fines de comparación interinstitucional y/o de selección de

estudiantes para la asignación de becas o premios, se emplee una medida alternativa a las calificaciones, tal como el avance en la carrera. En cambio si lo que se procura es la evaluación de una misma institución como mecanismo de mejora continua, el empleo de ambos indicadores de rendimiento sería una mejor estrategia.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J. Y SÁNCHEZ, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. ALONSO TAPIA (Ed.). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-92). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- ANAYA, G. (1999). College impact on student learning: Comparing the use of self-reported gains, standardized test scores and college grades. *Research in Higher Education*, 40, 499-526.
- BELSLEY, D. A., KUH, E. & WELSCH, R.E. (1980). *Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity*. New York: John Wiley and Sons.
- BENDEL, R. & AFIFI, A. (1977). Comparison of stopping rules in forward regression. *Journal of the American Statistical Association*, 72, 46-53.
- BIVIN, D. & ROONEY, P. (1999). Forecasting credit hours. *Research in Higher Education*, 40, 613-632.
- BROOKHART, S. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10, 35-36.
- BURKE, J., MODARRESI, S. & SERBAN, A. (1999). Performance: Shouldn't it count for something in state budgeting? *Change*, 31, 16-23.
- CABANACH, R. (1994). *Modelo cognitivo-motivacional en niños con y sin «DA»*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- CLIFTON, R., PERRY, R., ADAMS, C. & ROBERTS, L. (2004). Faculty environments, psychological dispositions and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45, 801-829.
- CLOGG, C., PETKOVA, E. & HARITOU, A. (1995). Symposium on applied regression: Statistical methods for comparing regression coefficients between models. *American Journal of Sociology*, 100, 1261-1293.
- DEUTSCH, M. (1979). Education and distributive justice. *American Psychologist*, 34, 391-401.

- DUPEYRAT, C. & MARINÉ, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- DUSSELL, I. (2006, mayo). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago, Chile.
- DWECK, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- EBEL, R. (1986). *Essentials of educational measurement* (4th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ELLIOT, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A.J. ELLIOT Y C.S. DWECK (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- ELLIOT, A. J. & CHURCH, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- ELLIOT, A. J. & COVINGTON, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 73-92.
- ELLIOT, A. J. & MCGREGOR, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. & GABLE, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 91, 549-563.
- ELLIOTT, E.S. & DWECK, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- FRIEDEL, J., MARACHI, R. & MIDGLEY, C. (2002, abril). «Stop embarrassing me!» Relations among student perceptions of teachers, classroom goals and maladaptive behaviors. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- GRANT, H. & DWECK, C.S. (2003). Clarifying achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- GRONLUND, N. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: Macmillan.

- HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E., CARTER, S.M., LEHTO, A.T. & ELLIOT, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E. & ELLIOT, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E., PINTRICH, P., ELLIOT, A.J. & THRASH, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E., TAUER, J., CARTER, S. & ELLIOT, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- HARACKIEWICZ, J.M. & LINNENBRINK, E. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 75-84.
- HAYAMIZU, T. & WEINER, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- HOAGLIN, D. C. & WELSCH, R.E. (1978). The hat matrix in regression and ANOVA. *American Statistician*, 32, 17-22.
- KAPLAN, A. & MAEHR, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- LINNENBRINK, E. & PINTRICH, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. En S. VOLET & S. JÄRVELLÄ (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (pp. 251-269). Amsterdam: Pergamon Press.
- MARTÍNEZ-ALEMÁN, A. (1997). Understanding and investigating female friendship's education value. *Journal of Higher Education*, 68, 119-159.
- MATHIASSEN, R.L. (1984). Producing college academic achievement: a research review. *College Student Journal*, 18, 380-386.
- MCCULLAGH, P. & NELDER, J.A. (1989). *Generalized linear models*. London: Chapman and Hall. 2nd Ed.
- NONIS, S. & WRIGHT, D. (2003). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the Relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44, 327-346.
- NÚÑEZ, J.C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y auto-concepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- NURMI, J., AUNOLA, K., SALMELA-ARO, K. & LINDROOS, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28, 59-90
- PAULHUS, D., LYSY, D. & YIK, M. (1998). Self-report measures of intelligence: are they useful as proxy IQ tests? *Journal of Personality*, 66, 525-554.
- PEDHAZUR, E. (1997). *Multiple regression in behavioral research. Explanation and prediction*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- PIKE, G.R. (1991). The effect of background, coursework and involvement on students' grades and satisfaction. *Research in Higher Education*, 32, 15-30.
- (1995). The relationship between self-reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education*, 36, 1-21.
- (1996). Limitations of using students' self-reports of academic development as proxies for traditional achievement measures. *Research in Higher Education*, 37, 89-114.
- PIKE, G.R. & SAUPE, J. (2002). Does High School Matter? *Research in Higher Education*, 43, 187-207.
- PILCHER, J. (1994). The Value-Driven Meaning of Grades. *Educational Assessment*, 2, 69-88.
- PINTRICH, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- PINTRICH, P. R. & DE GROOT, E. (1990). Motivation and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- RODRÍGUEZ AYÁN, M. N. (2007). *Análisis multivariado del desempeño académico de estudiantes universitarios de Química*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- RODRÍGUEZ AYÁN, M. N. & COELLO, M.T. (2008). Prediction of university Students' Academic Achievement by Linear and Logistic Models. *Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 275-288.
- SIRIN, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. Y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

- TINTO, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes of and cures of student attrition* (2nd Ed.), Chicago, IL: University of Chicago Press.
- TRAPNELL, P. (1994). Openness versus intellect: a lexical left turn. *European Journal of Personality*, 8, 273-290.
- VALLE, A., CABANACH, R. G., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J., RODRÍGUEZ, S. & PIÑEIRO, I. (2003a). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: an empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- (2003b). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- VAN DEN BERG, M. N. & HOFMAN, W. H. A. (2005). Student success in university education: A multimeasurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- VELLEMAN, P. F. & WELSCH, R. E. (1981). Efficient computing of regression diagnostics. *American Statistician*, 35, 234-42.
- ZAJACOVA, A., LYNCH, S. & ESPENSHADE, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706.
- ZEEGERS, P. (2004). Student learning in Higher Education: a path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research and Development*, 23, 35-56.
- ZUSHO, A., PINTRICH, P. & COPPOLA, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1094.

Fuentes electrónicas

ECTS USERS' GUIDE. (2005). Web de la Comisión Europea, Programa Erasmus. Recuperado el 26 de abril de 2007, de: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/guide_en.html (Consulta/26/04/2007)

Dirección de contacto: María Noel Rodríguez Ayán. Universidad de La República de Uruguay. Facultad de Química. Unidad Académica de Educación Química. CC 117 Isidoro de María, 1620, 11800 Montevideo, Uruguay. E-mail: mayan@fq.edu.uy

Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato¹

Parents' and teachers' perceived support, self-concept and decision making in high school students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-034

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.

Resumen

Introducción. Este trabajo analiza las relaciones entre el autoconcepto académico percibido, el apoyo familiar, el autoconcepto académico, el rendimiento y la toma de decisiones del alumnado de Bachillerato. **Metodología.** En la investigación participaron 454 alumnos de tres centros públicos de Educación Secundaria de primero y segundo de Bachillerato. El instrumento utilizado fue un cuestionario que contenía una adaptación para el Bachillerato de las escalas: *Qué Opinas de ti Mismo*, *Qué Opinan Tus Padres de Ti*, *Qué Opinan Tus profesores de Ti* de Brookover, Erickson y Joiner (1967), y la *Escala de Apoyo Familiar Afectivo* de Figuera, Daria y Forner (2003). **Resultados.** Los resultados muestran que: a) Las alumnas poseen un mayor autoconcepto académico que los alumnos y perciben en sus profesores una valoración más positiva de su desempeño escolar. b) El rendimiento de los alumnos está asociado al autoconcepto académico y a las valoraciones de sus padres y profesores sobre su trayectoria escolar. c) El alumnado que elige los estudios universitarios, frente a quienes optan por otras alternativas académicas, percibe en sus padres una valoración más positiva de su trayectoria escolar y un mayor apoyo en la

⁽¹⁾ El trabajo recogido en el presente artículo se ha realizado gracias a la financiación del Proyecto de Investigación PI 2003/131, subvencionado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias y desarrollado a lo largo de tres cursos académicos.

realización de sus tareas. Conclusiones. Las valoraciones percibidas de los «otros significativos» así como el autoconcepto académico siguen manteniendo un papel revelante en el Bachillerato. La incidencia de estas variables sobre el rendimiento y la toma de decisiones, por tanto, perdura más allá de la etapa de Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. Los programas de orientación deben contar con la participación de padres y de profesores para mejorar el autoconcepto de los estudiantes. El análisis realista y positivo de las metas, intereses y habilidades ha de incluirse en los Programas de Orientación Educativa y Sociolaboral en Bachillerato para potenciar en los estudiantes la autonomía personal y formarlos para afrontar sus decisiones.

Palabras clave: autoconcepto académico, autoconcepto académico percibido, toma de decisiones, apoyo familiar, rendimiento académico, Bachillerato.

Abstract

Introduction. This article analyzes the relationships among perceived academic self-concept, family support, academic self-concept, academic achievement and decision making of the students in High School. Methodology. A number of 454 students participated in this research. The instrument used was a survey that contained an adaptation for the High School of the Scales: *Self-Concept of Ability General*, *Perceived Parental Evaluations of Ability* and *Perceived Teachers' Evaluations of Ability* from Brookover, Erickson y Joiner (1967) and *Affective Parental Supported Scale* of Figuera, Daria and Forner (2003). Results. The results show that: 1) The female students have more elevated self-concept than the male pupils, and they perceived from their teachers a higher values about their academic effort. 2) The achievement of both, male and females students, is according to the academic self-concept, as far as the value that receive from their teachers and parents about the academic trajectory 3) The students who choose university studies, in opposition to the students who decide to study other academic alternatives, receive a more elevated recognize of the academic trajectory from their parents, as well as more support during their exercises. Conclusions. We conclude that the perceived valuation of teachers and parents, and the academic self-concept maintain a relevant role in High School. The impact of these variables on performance and decision taking, thus, continues further than Primary Education or the Obligatory Secondary Education. The guidance programs should include the participation of parents in order to improve the students' self-concept. A realistic and positive analysis of the goals, interests and abilities should be incorporated to the Educative Guidance Programs in High School as to enhance the students' personal autonomy and to form them for decision taking.

Key words: academic self-concept, perceived academic self-concept, academic achievement, decision making, family support, High School.

Introducción

Una situación típica de nuestras instituciones escolares, y que también está presente en otros sistemas educativos, ha sido relatada por el profesor Sternberg (2000) de la Universidad de Yale: Un estudiante elige un curso de introducción a una asignatura. Es la asignatura que más le interesa, sin embargo, suspende. El estudiante, por tanto, concluye que no tiene la habilidad para seguir una carrera en esa área vocacional. Igual le ocurrió a Sternberg cuando se matriculó en la materia «*Introducción a la Psicología*» y obtuvo malas calificaciones; de ellas dedujo que no tenía las cualidades necesarias para cursar esa carrera. Su profesor además estaba de acuerdo y le dijo que ya había un famoso Sternberg en Psicología y que, aparentemente, no habría otro. Entonces, optó por cambiarse a «*Matemáticas*»; pero su rendimiento fue peor, así que decidió seguir los dictados de su vocación: la Psicología. ¿Cuál era el problema? Muy sencillo. El profesor de la asignatura valoró la memorización y él no había sido nunca bueno memorizando. La pregunta que cabría plantear partiendo de esta experiencia personal, compartida por otros estudiantes, sería: ¿queremos que los alumnos cuya mayor habilidad no es, por ejemplo, la memorización abandonen su vocación, ya sea la Psicología u otra disciplina?

Tal como se relata en la experiencia anterior, qué duda cabe que la valoración de los «otros significativos» moldea la concepción de sí mismo en todos los ámbitos de la vida y determina el alcance de las aspiraciones personales. El corpus de investigaciones sobre este tema destacan la importancia de la aceptación de los «otros significativos» en la etapa de la educación infantil y primaria; además su papel es crucial para que niños y niñas puedan construir un autoconcepto ajustado a sus cualidades y para generar confianza en sí mismos. Sin embargo, escasean las investigaciones que traten de analizar la incidencia de las personas significativas en el Bachillerato y la Universidad.

La etapa de la adolescencia representa un periodo de transición en distintos planos que altera la naturaleza de las imágenes de sí mismos. Los cambios físicos, la ampliación del horizonte cognitivo, las nuevas responsabilidades que comporta la transición al mundo adulto... obliga a los adolescentes a reorganizar su autoconcepto. La forma en que el autoconcepto controla las expectativas personales da lugar a la elaboración de profecías de autocumplimiento: si un alumno se percibe «poco capaz» estará poniendo los cimientos de su bajo rendimiento académico. Una persona con tendencia al autodesprecio atenderá selectivamente las experiencias de fracaso desconsiderando las experiencias de éxito (Lent, Brown y Hackett, 1994). Según Burns (1982) si en la infancia se genera

un autoconcepto negativo, resulta difícil modificarlo una vez alcanzada la adolescencia; aunque los padres y el profesorado se esfuercen por hacer ver a los jóvenes sus puntos fuertes, éstos interpretarán sus experiencias de manera tal que confirmen su punto de vista. Existen evidencias suficientes de la relevancia de los mecanismos cognitivos en el comportamiento, y en particular en la conducta vocacional, siendo importante las aportaciones realizadas por los investigadores de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987, Betz y Schifano, 2000; Lucas, 2000; Vouillot y col., 2004).

En la explicación del pensamiento autorreferente se ha empleado constructos como el de autoeficacia y el de autoconcepto. No obstante, entre ambos constructos existen diferencias: 1) el autoconcepto es una valoración global, mientras que la autoeficacia se refiere al juicio de las personas sobre sus capacidades para realizar con éxito tareas concretas (Bandura, 1987); 2) el autoconcepto incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación, la autoeficacia se centra en el logro de una tarea particular.

Los trabajos de Aspinwall y Taylor (1992) y de Núñez y col. (1998), entre otros, corroboran el impacto que para la vida académica y cotidiana tiene el autoconcepto. De sus investigaciones se desprende que los alumnos con un bajo autoconcepto presentan un pobre sentido de competencia personal, emplean menos estrategias de aprendizaje, valoran de forma más negativa las situaciones estresantes y las perciben fuera de su control. Tales resultados son sumamente relevantes para el tema que nos ocupa, ya que la pérdida de confianza en la competencia personal repercutirá negativamente en el rendimiento escolar y en la toma de decisiones tanto académicas como profesionales.

En la configuración del autoconcepto el alumno *interpreta* las actitudes que perciben de los «otros significativos» en el proceso de interacción social (Amezcuea y Fernández, 2000; González-Pienda y col., 1997; Markus, Smith y Moreland, 1985; Rosemberg, 1973; Ortega y Mínguez, 1999; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Los padres son los «otros significativos» más relevantes para la formación del autoconcepto durante la infancia, puesto que la familia constituye el primer entorno interpersonal de un sujeto (Hargreaves, 1979; Santana Vega, 2007). A este respecto, diversos trabajos han puesto de manifiesto que la formación del autoconcepto está relacionada con el estilo educativo familiar, al aprehender los hijos las reacciones percibidas en sus padres respecto a su comportamiento (Alonso y Román, 2005; Amezcuea y Pichardo, 2001).

Desde el momento en que el sujeto comienza su escolaridad no sólo adquiere percepciones personales como hijo, sino también como amigo, compañero o alumno,

mediante los intercambios que lleva a cabo con sus profesores, con sus compañeros de clase, con sus amigos, etc. (Amezcuea y Fernández, 2000; Broc, 1996). A través del diálogo, que en buena lógica ha de ser auténtico y abierto, los profesores reflejan, interpretan y refuerzan el comportamiento del alumnado. La actitud del profesorado es, por tanto, un factor relevante a la hora de generar un buen autoconcepto académico: el modo de dirigirse al alumno, la atención/apoyo a su desarrollo integral, el estilo de relación, la tolerancia, el interés, la simpatía, el tipo de comunicación verbal y no verbal (esto es, el lenguaje del cuerpo) condicionan su autoimagen como estudiante.

Si bien el grupo de iguales y los profesores adquieren una relevancia creciente como «otros significativos», ello no significa que la familia pierda importancia, sino que comparte con aquellos su papel en el enriquecimiento y desarrollo del autoconcepto académico (Broc, 2000; García Caneiro, 2003). Varios autores han investigado de qué manera la valoración positiva de los padres hacia los hijos y el apoyo familiar percibido sobre su desempeño escolar, aumenta la confianza del alumnado en su capacidad para superar los objetivos académicos, incluso en el ámbito universitario (Valle y col., 1999; Figuera, Daria y Forner, 2003).

Diversos trabajos, llevados a cabo en Educación Primaria y en Enseñanza Secundaria Obligatoria, han evidenciado que el alumnado con bajo rendimiento tiende a percibirse poco valorado por padres y profesores, así como a manifestar opiniones desfavorables sobre su desempeño académico (Albiñana, Doménech y Clemente, 1997; Amezcuea y Fernández, 2000; Broc, 2000; Feliciano, 1990; González-Pienda y col., 2000; Herrera, Herrera y Ramírez 2007; Moreano, 2005; Rodríguez Espinar, 1982). Por tanto, la mejora del rendimiento escolar ha de ir ligada a cambios en las valoraciones percibidas por el alumnado.

Las percepciones del alumnado, en la medida que inciden sobre sus expectativas (lo que creen que pueden llegar a ser), poseen una particular importancia en el proceso de toma de decisiones académico-laborales. Desde la infancia los sujetos van ajustando sus imágenes mentales al nivel de los estudios requeridos por las profesiones (Pérez Alonso-Geta, 2005); a partir de dichas imágenes generan sus expectativas contrastándolas con su autoconcepto. De ahí la relevancia de que el alumnado adquiera una visión realista de sus intereses, metas, valores y habilidades para propiciar su madurez vocacional y facilitar la toma de decisiones (Carbonero y Lucas, 1999; Ocampo, Ferro y Ojea, 2001). Para que se produzca una visión ajustada de sí mismo, es necesario que los otros significativos comuniquen al alumnado valoraciones positivas de sus cualidades personales, destacando que tantos los puntos fuertes como los débiles pueden ser mejorados. En el ámbito anglosajón los programas de orientación

sociolaboral, desarrollados en el contexto escolar, han incidido en las expectativas de autoeficacia para mejorar las elecciones vocacionales de los estudiantes (Betz y Schifano, 2000). Uno de los recursos en los que se apoyan dichos programas es el refuerzo verbal positivo de las personas significativas, en tanto que contribuye a incrementar la confianza del individuo sobre sus posibilidades personales.

A la luz de los planteamientos teóricos anteriores nuestra investigación tiene como objetivo analizar las relaciones entre el autoconcepto académico percibido, el apoyo familiar, el rendimiento, el autoconcepto académico, y las decisiones académico-laborales del alumnado de Bachillerato. En concreto nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Están relacionadas las valoraciones percibidas de los «otros significativos» con el autoconcepto académico del alumnado de Bachillerato?
- ¿Existen diferencias entre las valoraciones percibidas por el alumnado con alto y bajo rendimiento escolar?
- ¿Existen diferencias entre las valoraciones percibidas por el alumnado que decide realizar estudios universitarios y el que opta por otra alternativa laboral o formativa?
- ¿Existen diferencias entre el apoyo familiar percibido por el alumnado que decide realizar estudios universitarios y el que opta por otra alternativa laboral o formativa?

Metodología

Sujetos

En la investigación participaron 454 sujetos que cursaban estudios de Bachillerato en tres centros de la Comunidad Autónoma Canaria. Dichos centros tenían un interés común por facilitar la reflexión y mejorar el proceso de toma de decisiones de sus alumnos, lo que les llevó a participar en el proyecto de investigación *La transición académica y sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el Bachillerato*. Los tres IES eran públicos y se ubicaban en las zonas de mayor

concentración urbana de Canarias: Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria; perteneciendo dos de ellos a la zona centro de dichas capitales y el tercero a una zona periférico-urbana de rápida crecimiento demográfico en la isla de Tenerife.

Un 60,6% del alumnado estudiaba 1º de Bachillerato, mientras que el 39,4% cursaba 2º. Por sexo, el 44,8% eran varones y el 55,2% mujeres. En cuanto a la modalidad cursada, el 48,5% estaba matriculado en Humanidades y Ciencias Sociales, el 32,1% en Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el 19,4% en Tecnología.

Instrumento

El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna diseñó un cuestionario formado por 12 preguntas de elección múltiple en las que se analizaba las siguientes dimensiones: a) Características académicas y rendimiento; b) Expectativas académico-laborales; c) Organización del trabajo personal; d) Importancia de las opiniones de otras personas para la toma de decisiones; e) Expectativas paternas y género; f) Valoración de los estudios de Bachillerato. Además el cuestionario incluía cuatro escalas: dos para analizar el Autoconcepto Académico Percibido de los Padres y Profesores, una para examinar el Autoconcepto Académico, y otra para analizar el Apoyo Familiar Afectivo:

- Para el examen del *Autoconcepto Académico Percibido (Profesores)* se emplea una adaptación para el Bachillerato de la Escala *¿Qué Opinan Tus Profesores de Ti?* de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Contiene 5 ítems, con 5 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 5, relativos a la percepción del alumnado sobre la valoración que hacen de su capacidad y rendimiento los profesores considerados importantes. Las correlaciones de cada uno de los 5 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0,40, lo que implica un buen índice de homogeneidad y discriminación. Obtuvimos un coeficiente α de Cronbach de 0,81.

Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0,742, que resulta adecuado para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0,000$). La extracción de la matriz rotada se realizó mediante el sistema varimax, que generó dos dimensiones principales (Tabla I), las cuales explican el 77,43% de la varianza total.

TABLA I. Componentes principales varimax

Componente	Autovalores			Suma de las saturaciones al cuadrado		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	2'86	57'192	57'192	2'016	40'321	40'321
2	1'012	20'245	77'437	1'856	37'116	77'437

El examen de los ítems de la escala pone de manifiesto que: 1) el primer factor agrupa los elementos relativos a la valoración del rendimiento y de la capacidad percibida en los profesores; 2) el segundo factor incluye los elementos relativos a las expectativas percibidas sobre la capacidad para terminar el Bachillerato y los estudios universitarios (Tabla II).

TABLA II. Matriz de componentes rotados

Ítems	Componentes	
	1	2
¿Dónde crees que esos profesores te situarían en la realización de la PAU?	0'887	
¿Cómo crees que valoran tus profesores tu capacidad académica en comparación con otros alumnos de tu edad?	0'828	
¿Qué tipo de calificaciones consideras que esos profesores piensan que eres capaz de obtener?	0'678	
¿Crees que esos profesores piensan que tienes capacidad para terminar el Bachillerato?		0'919
¿Crees que esos profesores piensan que eres capaz de terminar estudios superiores?		0'862

- Para el examen del *Autoconcepto Percibido (Padres)* se emplea una adaptación para el Bachillerato de la Escala *¿Qué Opinan Tus Padres de Ti?* de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Contiene 5 ítems, con 5 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 5, relativos a la percepción del alumnado sobre la valoración que sus padres hacen de su capacidad y rendimiento. Las correlaciones de cada uno de los 5 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0'40. El coeficiente α de Cronbach obtenido fue de 0'75.

En esta escala la prueba KMO obtuvo un valor de 0'677 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0'000$). La extracción de la matriz rotada mediante el método varimax generó dos dimensiones principales (Tabla III) las cuales explican el 75'73% de la varianza total.

TABLA III. Componentes principales varimax

Componente	Autovalores			Suma de las saturaciones al cuadrado		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	2'525	50'492	50'492	1'954	39'077	39'077
2	1'26	25'243	75'735	1'833	36'658	75'735

Tras revisar los ítems de la escala encontramos que el primer factor incluye los elementos relacionados con las expectativas percibidas en los padres sobre el rendimiento escolar y la capacidad para terminar el Bachillerato y los estudios en la Universidad. El segundo factor engloba elementos relativos a la valoración percibida sobre el rendimiento y la capacidad para culminar los estudios (Tabla IV).

TABLA IV. Matriz de componentes rotados

Items	Componentes	
	1	2
¿Piensan tus padres que tienes capacidad para terminar el Bachillerato?	0'907	
¿Crees que tus padres piensan que tienes capacidad suficiente para terminar estudios universitarios?	0'867	
¿Qué tipo de calificaciones consideras que tus padres piensan que eres capaz de obtener?	0'582	
¿Dónde crees que tus padres te situarían en la realización de la PAU?		0'893
¿Cómo crees que valoran tus padres tu capacidad académica en comparación con otros alumnos de tu edad?		0'886

- Para el examen del *Autoconcepto Académico* se utiliza una adaptación para el Bachillerato de la Escala *¿Qué Opinas de Ti Mismo?* de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Contiene 7 ítems, con 5 alternativas puntuables de 1 a 5, sobre la valoración que el alumnado hace de su capacidad y rendimiento. Las correlaciones de cada uno de los 7 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0,40. Con la aplicación del coeficiente α de Cronbach como índice de consistencia interna, se obtuvo una fiabilidad de 0,80.

En esta escala la prueba KMO obtuvo un valor de 0,715 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0'000$). La extracción de la matriz rotada a través de del método varimax generó dos dimensiones principales (Tabla V) que explican el 63'03% de la varianza total (Tabla V).

TABLA V. Componentes principales varimax

Componente	Autovalores			Suma de las saturaciones al cuadrado		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	3'211	45'876	45'876	2'667	38'098	38'098
2	1'201	17'154	63'030	1'745	24'932	63'030

Del examen de los ítems se desprende que: 1) el primer factor agrupa los elementos relacionados con la valoración del rendimiento y la capacidad académica; 2) el segundo factor incluye los elementos que se refieren a las expectativas para realizar/ finalizar estudios universitarios (Tabla VI).

TABLA VI. Matriz de componentes rotados

Ítems	Componentes	
	1	2
¿Cómo te clasificarías en cuanto al éxito en tus estudios en comparación con el resto de tus compañeros?	0'800	
¿Qué tipo de calificaciones consideras que puedes obtener durante este curso?	0'778	
¿Qué tipo de resultados obtendrías en la PAU?	0'718	
¿Cómo crees que es tu trabajo en el instituto?	0'701	
¿Cómo te clasificarías en cuanto al éxito en tus estudios en comparación con tus mejores amigos?	0'594	
¿Crees que tienes capacidad para estudiar en la Universidad?		0'824
¿Crees que podrías terminar tus estudios en la Universidad?		0'891

- Para el análisis del *Apoyo Familiar Afectivo* se emplea una adaptación para el Bachillerato de la Escala de Figuera, Daria y Forner (2003). Contiene 4 ítems, con 4 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4, en los que el alumnado señala su grado de acuerdo/desacuerdo. Las correlaciones de cada uno de los 4 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0'40. Obtuvimos un coeficiente α de Cronbach de 0'67.

En esta escala la prueba KMO obtuvo un valor de 0,708 y la prueba de esfericidad resultó significativa ($p < 0'000$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explica el 50% de la varianza total (Tabla VII).

TABLA VII. Matriz de componentes

Items	Componente
	I
Me siento apoyado por mi familia en las decisiones sobre mis estudios	0'729
Mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante	0'715
Mi familia está de acuerdo en mi elección de estudios al finalizar el Bachillerato	0'705
Mi familia me apoyaría en mis estudios en la Universidad	0'690

Para recabar información sobre el rendimiento académico se utiliza una medida de autoinforme, a través de un ítem, en la que los sujetos han de señalar qué tipo de calificaciones está obteniendo durante el curso. El ítem presenta 9 alternativas de respuesta: (1) Mayoría Suspenso; (2) Mayoría Suspenso-Aprobado; (3) Mayoría Aprobado; (4) Mayoría Aprobado-Bien; (5) Mayoría Bien; (6) Mayoría Bien-Notables; (7) Mayoría Notables; (8) Mayoría Notables-Sobresalientes; (9) Mayoría Sobresalientes.

Análisis de datos

El análisis de los datos fue realizado a través del programa SPSS.15 y comprendió el examen de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables estudiadas, coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach), análisis de componentes principales, coeficientes de correlación (χ^2 , Contingencia, Pearson) y contrastes de medias para grupos independientes.

Procedimiento

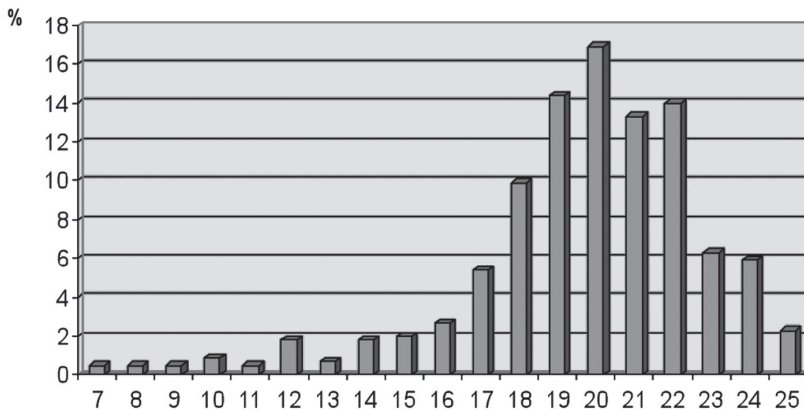
Los cuestionarios fueron distribuidos en los tres centros a través de sus orientadores, y aplicados en cada grupo de alumnos por sus correspondientes tutores en el horario destinado a las sesiones de tutoría.

Resultados

Autoconcepto Académico percibido de Padres y Profesores y Autoconcepto Académico

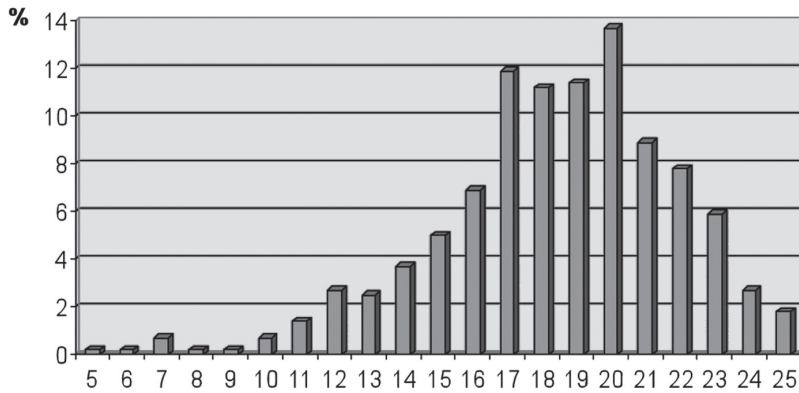
Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las escalas de Autoconcepto Académico Percibido revela que el alumnado advierte en sus Padres y Profesores valoraciones favorables de su trayectoria en el Bachillerato (Figuras I y II). Asimismo, el análisis de las puntuaciones en la escala de Autoconcepto Académico, evidencian una imagen positiva de su faceta escolar (Figura III).

FIGURA I. Distribución de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la Escala de Autoconcepto Académico Percibido (Padres)



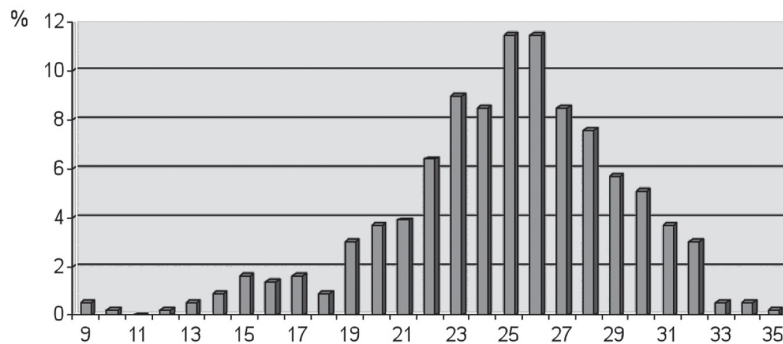
(N: 444; Media: 19'64; Mo: 20; S: 3'15; As: -1'2)

FIGURA II. Distribución de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala de Autoconcepto Académico Percibido (Profesor)



(N: 437; Media: 18'38; Mo 20; S: 3'47; As: -0'70)

FIGURA III. Distribución de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala de Autoconcepto Académico



(N: 435; Media: 24'77; Mo: 25-26; S: 4'32; As: -0'65)

Entre los estudiantes de primer y segundo curso se observan diferencias significativas respecto al Autoconcepto Académico Percibido (Padres) ($t = -2,778$; $gl: 442$; $p < 0,006$), el Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) ($t = -3,450$; $gl: 435$; $p < 0,001$) y el Autoconcepto Académico ($t = -2,703$ $gl: 433$; $p < 0,007$). Las puntuaciones medias de los alumnos de segundo son superiores a las del alumnado de primero. Dichas diferencias podrían deberse al hecho de que en primero hay un mayor porcentaje de alumnos repetidores. El proceso de transición de la ESO al Bachillerato implica una serie de exigencias académicas a las que no todos los estudiantes son capaces de dar respuesta. Las demandas derivadas del currículo de Bachillerato dificultan, a un sector del alumnado, la consecución de los objetivos del curso; esto conduce a repetir nivel, lo cual contribuye a la formación de una autoimagen negativa.

También se observan diferencias significativas entre el Autoconcepto Académico percibido (Profesores) ($t = -2,622$; $gl: 326,165$; $p < 0,008$) de alumnos y alumnas, así como entre su Autoconcepto Académico ($t = -2,433$; $gl: 388$; $p < 0,015$). En ambos casos, las puntuaciones medias de las alumnas son mayores que las de los alumnos. Sin embargo, no se advierten diferencias significativas en el Autoconcepto Académico Percibido (Padres). Los resultados no concuerdan con los obtenidos por Amezcua y Pichardo (2000). Estos investigadores no encontraron diferencias significativas en ninguno de los tres casos. Se debe señalar que dichos autores realizaron su estudio con el alumnado del último curso de Educación Primaria y del primer ciclo de la ESO, mientras que nuestra investigación se circunscribe al alumnado de Bachillerato.

Tanto en primero como en segundo de Bachillerato se observan relaciones significativas y positivas entre los Autoconcepto Académico Percibidos de Padres y Profesores y el Autoconcepto Académico (Tabla VIII).

TABLA VIII. Correlación entre Autoconcepto Académico (A.Ac.) y Autoconcepto Académico Percibido de Padres y Profesores

Curso	A.Ac.-A.Ac. Percibido (Padres)	A.Ac.-A.Ac. Percibido (Profesores)
Primero.	0'76*	0'71*
Segundo	0'69*	0'72*

** Significación bilateral $p < 0'01$

Los resultados del contraste de medias entre el 20% superior y el 20% inferior de los alumnos en el baremo de la escala de Autoconcepto Académico ponen de manifiesto diferencias significativas respecto al Autoconcepto Académico Percibido (Padres) y al Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) (Tablas IX y X).

TABLA IX. Autoconcepto Académico y Autoconcepto Académico Percibido (Padres) 1º y 2º Bachillerato

Autoconcepto Académico	N	Media A.Ac.Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
20% Inferior	57	15'56	3'94	-12'383	77'123	P<0'0001
20% Superior	44	22'65	1'56			
<i>2º Bachillerato</i>						
20% Inferior	22	16'45	2'32	-11'065	32'285	P<0'0001
20% Superior	37	22'62	1'55			

TABLA X. Autoconcepto Académico y Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) 1º y 2º Bachillerato

Autoconcepto Académico	N	Media A.Ac. Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
20% Inferior	58	14'34	3'82	-12'041	94'465	P<0'0001
20% Superior	42	21'69	2'24			
<i>2º Bachillerato</i>						
20% Inferior	21	14'95	2'10	-13'149	56	P<0'0001
20% Superior	37	22'05	1'89			

En ambos cursos las puntuaciones medias del Autoconcepto Académico Percibido son significativamente mayores en los alumnos con alto Autoconcepto Académico que en los alumnos de bajo Autoconcepto Académico. Por tanto, las percepciones de los estudiantes sobre cómo son valorados por sus padres y profesores están claramente asociadas al Autoconcepto Académico.

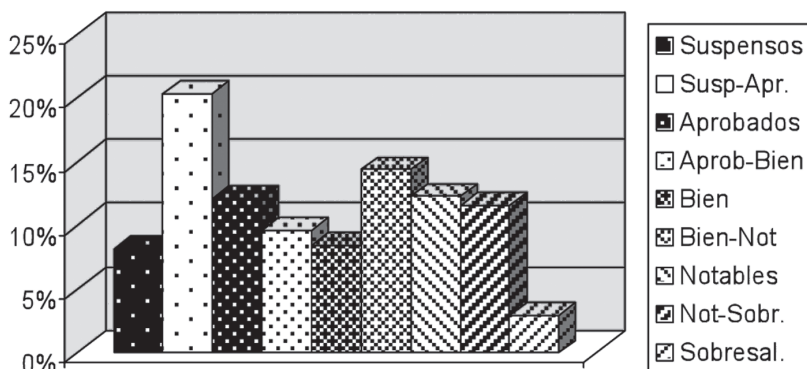
Estos resultados vienen a corroborar lo expresado por autores como Amezcua y Fernández (2000), González-Piendi y col., (1997), Markus, Smith y Moreland (1985) o Ortega y Mínguez (1999) respecto a la génesis del Autoconcepto Académico: éste no

constituye una obra estrictamente personal, sino un «retrato» basado en la información obtenida en nuestras interacciones con quienes nos hallamos más comprometidos emocionalmente. Las interpretaciones que los alumnos hacen de las valoraciones percibidas en sus padres y profesores contribuyen a la elaboración de una imagen de sí mismos en el plano escolar.

Autoconcepto Percibido de Padres y Profesores y Rendimiento Académico

Algo más de la cuarta parte del alumnado (28,5%) señala que la mayoría de sus calificaciones son suspensos o suspensos-aprobados (Figura IV); quienes indican que obtienen mayoritariamente notables, notables-sobresalientes o sobresalientes constituyen el 26'9% de los sujetos.

FIGURA IV. Calificaciones mayoritarias de los alumnos



Los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias significativas en las escalas de Autoconcepto Académico Percibido de Padres y Profesores en función del rendimiento de los alumnos (Tablas XI y XII). En ambos cursos la puntuación media en las escalas de Autoconcepto Académico Percibido de los sujetos con alto rendimiento es significativamente superior a la de los sujetos con bajo rendimiento.

TABLA XI. Rendimiento y Autoconcepto Académico Percibido (Padres) 1° y 2° Bachillerato

Rendimiento	N	Media A.Ac. Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
1° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	113	18'10	3'49	-9'20	169'914	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	59	21'86	1'86			
2° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	61	18'32	2'70	-9'392	100'690	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	57	22'17	1'65			

TABLA XII. Rendimiento y Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) 1° y 2° Bachillerato

Rendimiento	N	Media A.Ac. Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
1° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	115	16,25	3,77	-10,179	165,375	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	56	20,85	2,12			
2° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	60	17,01	2,72	-10,188	114	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	56	21,55	1,99			

Asimismo, aunque el alumnado tiende a configurar un Autoconcepto Académico positivo, tanto en primero como en segundo se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias de autoconcepto de los sujetos con alto y bajo rendimiento (Tabla XIII). Los alumnos con calificaciones altas (Mayoría Notables, Notables-Sobresalientes o Sobresalientes) mantienen un Autoconcepto Académico más positivo que el de quienes obtienen calificaciones bajas (Mayoría Suspenso o Suspenso-Aprobados).

TABLA XIII. Rendimiento y Autoconcepto Académico (1° y 2° Bachillerato)

Rendimiento	N	Media A.Ac.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1° Bachillerato</i>						
Mayoría Susp.-Aprob.	112	21,86	4,24	-12,062	156,361	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	58	28,50	2,86			
<i>2° Bachillerato</i>						
Mayoría Susp.-Aprobados	60	22,41	3,30	-10,920	115	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobresalient.	57	28,66	2,44			

De estos resultados se desprende que en Bachillerato el rendimiento se halla asociado a las valoraciones que los alumnos perciben en sus padres y profesores sobre su trayectoria escolar, así como a la imagen académica que tienen de sí mismos.

Autoconcepto Académico Percibido de Padres y Profesores, Apoyo Familiar Afectivo y Toma de Decisiones

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de Autoconcepto Académico Percibido en función de la decisión académico-laboral (Tablas XIV y XV). En este caso, los alumnos de primero y de segundo que piensan ir a la Universidad tienen un Autoconcepto Académico Percibido tanto de Padres como de Profesores significativamente superior al de los alumnos que toman otra decisión.

TABLA XIV. Decisión y Autoconcepto Académico Percibido (Padres) 1° y 2° Bachillerato

Decisión	N	Med. A.AcPerc.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	86	16,95	3,84	-7,683	118,200	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	182	20,42	2,42			
<i>2° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	18,32	2,91	-4,841	173	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	138	20,64	2,49			

TABLA XV. Decisión y Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) 1º y 2º Bachillerato

Decisión	N	Med. A.Ac Perc.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	82	15,34	3,84	-7,904	124,304	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	181	19,09	2,89			
<i>2º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	17,05	2,75	-4,810	171	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	136	19,63	2,93			

Las decisiones académico-laborales de los alumnos de Bachillerato se hallan, por tanto, asociadas a los Autoconcepto Académico Percibidos de Padres y Profesores respecto a su trayectoria escolar. Dada la importancia de las opiniones de los «otros significativos» para el alumnado, cabe deducir las consecuencias de las mismas para su Autoconcepto Académico y sus expectativas académico-laborales.

Asimismo, la distribución de las puntuaciones de Autoconcepto Académico en función de las decisiones académico-laborales del alumnado de Bachillerato, revela que tanto en primero como en segundo existen diferencias significativas entre los sujetos que piensan cursar estudios universitarios y los que eligen otra opción (Tabla XVI).

TABLA XVI. Decisión y Autoconcepto Académico (1º y 2º Bachillerato)

Decisión	N	Media A.Ac.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	81	20'59	4'41	-9'74	126'580	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	181	25'99	3'48			
<i>2º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	22'18	3'82	-6'401	170	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	135	26'36	3'42			

Los resultados muestran que la puntuación media de Autoconcepto Académico de quienes piensan cursar una carrera universitaria es significativamente superior a la de quienes toman otra decisión.

Asimismo, se observan diferencias significativas entre los sujetos de primero y de segundo que piensan cursar estudios universitarios y los que eligen otra opción, en lo referente al apoyo afectivo percibido en su medio familiar. Los resultados muestran que la puntuación media en la escala de Apoyo Familiar Afectivo de quienes piensan cursar una carrera universitaria es significativamente superior a la de quienes toman otra decisión (Tabla XVII).

TABLA XVII. Decisión y Apoyo Familiar Afectivo (A.F.A) (1° y 2° Bachillerato)

Decisión	N	Media A.F.A.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	81	13,13	2,19	-3,88	255	P<0'000
Cursar Estudios Universitarios	176	14,13	1,75			
<i>2° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	12,73	2,44	-3,12	169	P<0'002
Cursar Estudios Universitarios	137	13,96	1,94			

Quienes optan por realizar estudios universitarios perciben en sus padres una valoración más positiva de su trayectoria escolar y un mayor apoyo en la realización de sus tareas y en sus decisiones. Los factores cognitivo-afectivos se hallan asociados, por tanto, a la elección académico profesional en Bachillerato.

La alternativa académico-laboral por la que opta un estudiante de Bachillerato está en consonancia con sus expectativas de futuro, moldeadas por la valoración que hace de su trayectoria académica, así como por las valoraciones y apoyos percibidos en su medio familiar. El autoconcepto percibido modula las valoraciones y expectativas personales dando lugar a una profecía de autocumplimiento: si el alumno llega a la conclusión de que no tiene capacidad para realizar estudios universitarios se comportará conforme a dicha previsión, e interpretará sus experiencias académicas en consonancia con la imagen que tiene de sí mismo.

Discusión y Conclusiones

Los resultados del estudio ponen de manifiesto la existencia de diferencias importantes entre el alumnado de Bachillerato con alto y bajo rendimiento en su imagen académica. Tales resultados corroboran los encontrados en investigaciones previas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, donde se evidencia la relación entre ambas variables: los estudiantes con peores calificaciones se sienten ineficaces y manifiestan menos confianza en su capacidad para superar las exigencias académicas (Albiñana, Doménech y Clemente, 1997; Amezcua y Fernández, 2000; Feliciano, 1990; González-Pienda y col., 2000; Peralta y Sánchez, 2003; Rodríguez Espinar, 1982).

En consonancia con lo señalado por varios autores (González-Pienda y col., 1997; Núñez y col., 1998; Valle y col., 1999), el autoconcepto académico constituye una fuente de motivación potenciadora de los sentimientos de autoeficacia y competencia escolar, pero no sólo para quienes cursan Educación Primaria y Secundaria Obligatoria sino también para el alumnado de Bachillerato, como se ha constatado en nuestra investigación.

Los resultados obtenidos por Amezcua y Fernández (2000) y Broc (2000) en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, evidencian que las opiniones de padres y profesores son relevantes en los alumnos de estas etapas educativas. Pero también lo son para el alumnado de Bachillerato, como se desprende de los datos arrojados por el estudio. Dada la edad de los alumnos de la muestra, resulta sorprendente el valor de las opiniones de los padres y de los profesores significativos (considerados así por el especial apoyo que reciben de éstos en el proceso de aprendizaje) en la configuración del autoconcepto y en la toma de decisiones académico-profesionales.

Frente a lo sugerido por Amezcua y Fernández (2000), para quienes la influencia del profesor en la formación del autoconcepto disminuye en los alumnos de mayor edad, nuestros resultados ponen de manifiesto que tanto dichos agentes educativos como los padres mantienen un papel fundamental en la consolidación del autoconcepto del alumnado de Bachillerato. El diálogo que mantiene el profesorado con el alumnado se torna relevante en el tránsito entre la ESO y el Bachillerato, y contribuye a consolidar la valoración que los alumnos tienen de sí mismos en el plano escolar. Como señalan Hernández y Santana (1988), si bien el autoconcepto académico empieza a configurarse desde la enseñanza primaria, éste se va fraguando a lo largo de la vida escolar.

La incidencia que sobre el autoconcepto tienen los padres y los profesores, especialmente aquellos con los que el alumnado se halla más comprometido emocionalmente, no debe ser obviada en ninguna etapa educativa. De ahí que cualquier

programa de orientación, si persigue alcanzar la mejora de la autoimagen de los estudiantes en dicha etapa educativa a medio y largo plazo, ha de contar con la intervención de ambos a la hora de su puesta en práctica (Santana Vega y col. 2003).

Particular relevancia tiene haber constatado que las valoraciones percibidas en los «otros significativos» modulan tanto lo que los alumnos piensan de sí mismos en el plano escolar, como lo que creen que pueden llegar a ser en el futuro.

De acuerdo con lo expresado por Ocampo y col. (2001), el autoconcepto académico es un elemento básico para la toma de decisiones de los jóvenes. El análisis realista y positivo de sí mismo, de las metas, intereses y habilidades debe ser una dimensión a tratar en los Programas de Orientación Educativa y Sociolaboral en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con el fin de potenciar en los estudiantes sentimientos de competencia y prepararlos para afrontar sus decisiones (Carbonero y Lucas, 1999; Martínez Cano, 2007; Santana y col. 2006; Santana y Feliciano 2006; Álvarez y col. 2007).

Los resultados de nuestra investigación apuntan a que el análisis realista de sí mismo implica un determinado nivel de madurez del alumnado para no asumir literalmente los juicios del mundo adulto (profesorado y padres). Dentro del proceso de toma de decisiones las valoraciones de los otros significativos han de ser contempladas de manera crítica: El juicio emitido por el mundo adulto ha de ser un elemento más ha tener en cuenta ya que, en última instancia, es el alumno quien ha de tomar las decisiones sobre su proyecto vital. De ahí la importancia de que las actividades planteadas en los programas de orientación examinen la imagen que de sí mismo tienen los estudiantes así como las valoraciones percibidas de sus otros significativos.

En el futuro tendremos que repensar la orientación de otra manera; entre las acciones pendientes de acometer está la de elaborar programas que respondan adecuadamente a las demandas del alumnado y que incidan en la construcción de un autoconcepto ajustado a las características personales para evitar, en la medida de lo posible, situaciones de infravaloración o sobrevaloración de las cualidades de cada cual. Asumir este reto es una tarea ineludible por varios motivos:

- La orientación al alumnado basada en la estrategia de dar información en periodos críticos (momentos de transición), resulta inapropiada. Si queremos ofrecer una orientación académica y profesional de calidad que posibilite a los alumnos ir fraguando un autoconcepto ajustado, es necesario: a) integrarla en las distintas áreas curriculares y b) estar convenientemente desarrollada en el Plan de Acción Tutorial. Para que esto sea posible se requiere buenos planes de formación inicial

y continua del profesor tutor, sobre todo de planes generados desde el propio centro educativo. (Santana Vega, 1996; Santana Vega y col., 2006).

- El profesorado y los padres tienen como reto hacer realidad una de las ideas más aplaudidas de la LOGSE, y que se mantiene en la LOE: ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les rodea. Pero previamente han de comprenderse a sí mismos, construir un autoconcepto ajustado a sus múltiples inteligencias y ser conscientes de que su realidad se ha ido delimitando por las coordenadas culturales, socioeconómicas, políticas y por la forma en que cada cual se posiciona ante ellas.

La toma de decisiones nunca ha de ser realizada sobre la devaluación que los otros hacen de las competencias y habilidades personales, tampoco en función de una sobrevaloración de las posibilidades académicas. Las elecciones vocacionales deben realizarse a partir de un análisis realista de las cualidades personales. Es importante que padres y profesores ayuden a los estudiantes: 1) a que sea el principio de realidad el que sustente las decisiones académicas y profesionales; 2) a consolidar un autoconcepto positivo; 3) a tomar decisiones ajustadas a sus competencias e intereses. El alumnado en los periodos cruciales de toma de decisiones ha de tener la suficiente madurez de criterio para ser capaz de reconocer sus competencias, confrontándolas con las valoraciones de sus otros significativos.

Una de las limitaciones de la investigación se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados, dado el tamaño de la muestra. No obstante, la investigación abre nuevas vías para estudiar la relación de las variables analizadas con aspectos cognitivos y afectivos que pueden incidir sobre el logro escolar y las expectativas académico-laborales del alumnado. Esta investigación puede tener continuidad a través del análisis comparativo del autoconcepto académico de los estudiantes en función de la calidad de la atención/apoyo prestado por el profesorado y los padres en las distintas etapas educativas.

Más concretamente cabe plantearse las siguientes cuestiones para seguir investigando: ¿Cómo justifican los alumnos con alto y bajo autoconcepto su rendimiento y sus expectativas académico-laborales? ¿En qué medida el autoconcepto académico contribuye a facilitar el proceso de transición de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato? ¿Cómo percibe su desempeño escolar y qué expectativas posee el alumnado inmigrante en comparación con el resto de sus compañeros? ¿Cómo percibe el alumnado con bajo autoconcepto los refuerzos positivos que recibe de sus «otros significativos»? ¿Hasta qué punto la reflexión sobre las cualidades personales potencia en los estudiantes de Bachillerato sentimientos de competencia y les ofrece

un marco para generar una visión positiva de sí mismo? El análisis de estas cuestiones y de otras relevantes para avanzar en el conocimiento sobre el tema, nos ayudará a comprender mejor el proceso a través del cual se establece una relación de mutua interacción entre las variables objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

- ALBIÑANA, P., DOMENECH, F. Y CLEMENTE, A. (1997). Predicción del rendimiento académico en estudiantes de Secundaria a través de los factores de Inteligencia, Socialización, Desadaptación Escolar, Autoconcepto y Personalidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 55-68.
- ALONSO, J. Y ROMÁN, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicobema*, 17 (1), 76-82.
- ÁLVAREZ, M., BIZQUERRA, R., ESPÍN, V. Y RODRÍGUEZ, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria*. Madrid: EOS.
- AMEZCUA, J. Y PICHARDO, M. C. (2001). Importancia del autoconcepto y del clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7, 181-192.
- (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- ASPINWALL, L. G. Y TAYLOR, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989-1003.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BETZ, N. E. & SCHIFANO, R.S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, (1), 35-52.
- BROC, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- BROOKOVER, W., ERICKSON, E. & JOINER, L. (1967). *Self Concept of Ability and School achievement, III*. Cooperative Research Project, 2831. East Lansing, Michigan State University.

- BURNS, R. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Holt, Rinehart & Winston.
- CARBONERO, M. Y LUCAS, S. (1999). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 89-100.
- FELICIANO, L. (1990). La Escala «¿Qué opinas de ti mismo?» Una vía de aproximación al estudio del autoconcepto académico, *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 1, 143-151.
- FIGUERA, P., DARIA, I. Y FORNER, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- GARCÍA CANEIRO, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 359-374.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicobema*, 9 (2), 271-289.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., GONZÁLEZ, R. Y VALLE A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicobema*, 12 (4), 548-556.
- HACKETT, G. Y BYARS, A.M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women, *Career Development Quarterly*. 44 (4), 322-340.
- HARGREAVES, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ, P. Y SANTANA, L. E. (1988). *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona: Oikos-tau.
- HERRERA, M.I., HERRERA, F. Y RAMÍREZ, M.I. (2007). ¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto pluricultural? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 201-213.
- LENT, R., BROWN, S. Y HACKETT, G (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- MARKUS, H., SMITH, J. Y MORELAND, R. (1985). Role of the self-concept in the perceptions of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- MARTÍNEZ CANO, A. (2007). El incremento del autoconocimiento y la toma de decisiones en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Cuenca. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 17-30.

- MOREANO, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 1, 5-37.
- NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PIENDA, J., GARCÍA, M., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. ROCES, C., ÁLVAREZ, L. Y GONZÁLEZ, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- OCAMPO, C., FERRO, S. Y OJEA, M. (2001). Psicología vocacional e programas de orientación profesional: aspectos conceptuais básicos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 33-42.
- ORTEGA, P. Y MINGUEZ, R. (1999). La educación de la autoestima. *Revista de Educación*, 320, 335-352
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M^a. (2005). La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 231, 241-258.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ROSEMBERG, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTANA-VEGA, L. E. (2007, 2^a edición). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- (Coord.). (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral*. Madrid: EOS.
- (1996). La formación del profesorado en su función tutorial: una de las asignaturas pendientes de la Reforma Educativa. En M. ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 485-493). Barcelona: Praxis.
- SANTANA-VEGA, L. E. (Dir.), FELICIANO, L., CRUZ, A. E., JIMÉNEZ, A., RAMOS, H. Y HERNÁNDEZ, V. (2006). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la ESO. En M.E.C (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 261-290). Madrid: MEC-CIDE.
- SANTANA-VEGA, L. E. Y FELICIANO, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- SHAVELSON, R., HUBNER, J. Y STANTON, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- STERNBERG, R. J. (2000). Identificación de las habilidades, la instrucción y la evaluación: un modelo triárquico. En A. BELTRÁN Y OTROS (Coord.). *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.

- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., PIÑEIRO, I., RODRÍGUEZ, S. Y SUÁREZ, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-545.
- VOUILLOT, F., BLANCHARD, S., MARRO, C. Y STEINBRUCKNER, M. L. (2004). La division sexuelle de l'orientation et du travail: une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, 277-291.
- WHISTON, S. C. & BOUWKAMP, J. C. (2003). Ethical implications of career assessment with women. *Journal of Career Assessment*, 11 (1), 59-75.

Fuentes electrónicas

- AMEZCUA, J. Y FERNÁNDEZ, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología. Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 5 (1). Recuperado el 30 de enero de 2007, de: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>.
- BROC, M. (1996). Orientaciones de intervención dirigidas al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, *IberPsicología. Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 1 (1). Recuperado el 15 de enero de 2007, de: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi1-1/broc/broc.htm>
- LUCAS, S. (2000). Estereotipos por razón de género en el autoconocimiento y autoeficacia profesional. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1 (1). Recuperado el 17 de enero de 2008, de: www.psico.uniovi.es/REIPS
- PERALTA, F. Y SÁNCHEZ, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 95-120. Recuperado el 20 de marzo de 2008, de: www.investigacion-psicopedagogica.org/revista

Dirección de contacto: Lidia E. Santana Vega. Universidad de La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Av. Trinidad, s/n. Campus Central. 38204 La Laguna. Tenerife.
E-mail: lsantana@ull.es

Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad¹

Gender culture assessment in education: teachers' attitudes to gender equality

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035

M^a Ángeles Rebollo Catalán

Rafael García Pérez

Universidad de Sevilla. Facultad de CC. Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sevilla. España.

Joaquín Piedra

Universidad de Sevilla. Facultad de CC. Educación. Departamento de Educación Física y Deporte. Sevilla. España.

Luisa Vega

Universidad de Sevilla. Facultad de CC. Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. 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 07/03/2007), cuyo propósito es la creación de recursos digitales para la coeducación. Uno de estos recursos es una herramienta online para el diagnóstico de la cultura de género en la escuela. El propósito de este artículo es presentar una escala de actitudes válida y fiable que permita medir el grado de predisposición del profesorado hacia la construcción de una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos. Con este artículo, pretendemos conocer las actitudes del profesorado hacia la cultura de igualdad en educación.

Para ello, utilizamos una metodología cuantitativa y cualitativa, aplicando grupos de discusión y escalas de actitudes. Se realizan cuatro grupos de discusión con 23 profesores (cuatro hombres y 19 mujeres) de distintos centros educativos de Sevilla. La muestra de profesorado

⁽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.

participante en el estudio cuantitativo mediante escala de actitudes asciende a 324 profesores y profesoras de la provincia de Sevilla. La escala de actitudes obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,92 y una saturación media de los ítems en el componente principal de 0,546, lo que muestra su validez de constructo. Los resultados muestran una baja participación del profesorado en el diagnóstico de género en la escuela (sólo el 39,18% del profesorado invitado). No obstante, se observan actitudes muy favorables hacia la igualdad en el profesorado que participa, siendo esta tendencia más acentuada en las mujeres que en los hombres ($p= 0.000$). El estudio muestra que los profesores hombres no manifiestan una postura tan definida hacia la igualdad como las mujeres, lo que revela la necesidad de continuar desarrollando políticas de igualdad. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios sobre la falta de sensibilización del profesorado en materia de igualdad.

Palabras clave: género, cultura de género, sexismo, actitudes del profesorado, equidad de género.

Abstract

This paper shows the results of a research project subsidized by the Andalusia Regional Government in a public call (BOJA 07/03/2007) aimed at designing virtual resources for coeducation. One of these resources is an online tool for gender culture assessment at school, which allows us to carry out online surveys and publish statistical reports in order to facilitate teachers' practices in schools. The aim of this paper is to present a valid and reliable attitudes scale which allows us to measure teachers' degree of predisposition to construct a gender culture based on equality at schools. With this paper, we try to know teachers' attitudes to equality culture in educational contexts.

For this, we use a quantitative and qualitative methodology, applying focus groups and attitude scales. Four focus groups are implemented with 23 teachers (4 men y 19 women) from different schools in Seville. The sample of participant teachers in the quantitative study based on attitude scales comprises 324 teachers from Seville. The scale obtains a Cronbach coefficient of 0.92 and an item saturation coefficient in the main component of 0.546, demonstrating the construct's validity. The results show that teachers scarcely participated in the process of gender culture assessment at school (only 39.18% of invited teachers). However, we can observe very positive attitudes towards equality among participant teachers, with this tendency being stronger among female than male teachers ($p = 0.000$). This study shows that male teachers do not demonstrate as positive an attitude towards equality as female teachers, revealing the need to continue developing politics of equality. These results agree with other studies that show the lack of teachers' awareness on the subject of equality..

Key words: gender, gender culture, sexism, teachers' attitudes, gender equality.

Introducción

Este artículo presenta el diseño y validación de una escala de actitudes hacia la igualdad capaz de captar la diversidad de posiciones del profesorado hacia los cambios e innovaciones que implica la coeducación y la igualdad. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de excelencia cuyo propósito final es el desarrollo de una herramienta informática online para el diagnóstico de la cultura de género en la escuela, entre cuyas funcionalidades se encuentra la implementación de encuestas online y la edición de informes estadísticos para facilitar la labor del profesorado en los centros.

El marco institucional y político para el desarrollo de esta investigación es el 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, en el cual se introducen cambios organizativos y curriculares en los centros y cambios en la formación del profesorado en esta materia. La creación de una figura de profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros, que asume, entre otras funciones, la realización de un diagnóstico de género, la elaboración de planes de actuación y la inclusión de la perspectiva de género en el proyecto de centro supone una de las medidas claves de este Plan.

Nuestro objetivo es aportar recursos y herramientas válidas, fiables y útiles al profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros para facilitar su labor de realizar un diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres. Este trabajo permite cubrir distintas necesidades de los centros en esta materia. Por un lado, contribuye a visualizar prácticas transmisoras de estereotipos sexistas al detectar posicionamientos del profesorado con respecto a iniciativas y proyectos en materia de igualdad. Por otro, este trabajo permite identificar y reconocer en los centros cuánto profesorado muestra actitudes y opiniones favorables a estos cambios, ya que la creación de equipos y proyectos colegiados se plantea como una estrategia básica de actuación en coeducación para promover cambios en materia de igualdad entre hombres y mujeres (Subirats y Tomé, 2007).

Antecedentes y estado del conocimiento en género y coeducación

Género y Educación configuran un área de gran interés científico en el momento actual. El género como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones desde una

perspectiva educativa. Algunos textos constituyen excelentes compilaciones de contribuciones en esta materia (Lomas, 1999; Blanco, 2001; Barberá y Martínez, 2004; Rebollo y Mercado, 2004), siendo las expectativas, actitudes y formación del profesorado en género una de las líneas de investigación más prolíficas en este campo.

El profesorado y la coeducación

Múltiples estudios se han focalizado en el centro educativo como entorno social y como comunidad de práctica con unas reglas, códigos, valores, etc. en relación con el género para analizar y comprender las actitudes y prácticas del profesorado en esta materia.

Partiendo de los planteamientos de Ball (1989), Acker (1995) sostiene que el cambio en la escuela o la resistencia hacia el mismo no puede entenderse completamente sin analizar la micropolítica de los centros escolares como clave para comprender la posición y sensibilidad que muestra el profesorado con respecto a la cultura de género. En esta línea, Scraton (1995) plantea la necesidad de volver la mirada hacia la escuela como institución con unas determinadas coordenadas culturales, y afirma que las ideologías no surgen de modo espontáneo en la cabeza de las personas, sino que existen en las instituciones de la sociedad (escuela incluida) y se transmiten a través de ellas, sus políticas y sus prácticas. La investigación y las publicaciones sobre el género y la escolarización (Spender y Sarah, 1993; Arnot y Weiner, 1987; Weiner y Arnot, 1987) indican que la institucionalización de las ideas e imágenes relativas al género refuerzan el medio por el que las diferencias de género llegan a darse por supuestas. Este proceso crea poderosas ideologías de género que pueden identificarse en las políticas, prioridades y prácticas de la escolarización.

En su estudio, Bonal (1997) identifica una serie de factores clave para entender la resistencia de los centros a la innovación educativa en relación con el género, entre los cuales señala la *ideología de género* a través de la cual cada centro educa de forma visible o implícita en unos códigos de género, la *ideología educativa* del centro con respecto a la organización escolar, rigidez o flexibilidad pedagógica, las teorías sobre el aprendizaje, etc. y la *inercia institucional* constituida por costumbres y hábitos que condicionan los procesos de cambio.

Los estudios feministas han analizado las actitudes y comportamientos del profesorado como producto del propio proceso de socialización del profesorado. Múltiples investigaciones han tratado de evidenciar el clima de género en las aulas. Algunos

trabajos (Spender, 1982; Martel, 1999) han demostrado que el profesorado a menudo no es consciente de hasta qué punto influyen sus creencias con respecto al género en su práctica docente.

En un estudio más reciente, Colás y Jiménez (2006) identifican niveles de conciencia del profesorado sobre género que afectan a la capacidad para percibir y reconocer prácticas y situaciones de desigualdad y discriminación. Estos niveles se asumen como formas de internalización de la cultura de género por parte del profesorado, las cuales se ven mediadas por la actitud y posicionamiento del profesorado ante las expectativas y papeles de género que la cultura asigna a hombres y mujeres. Derivado de este estudio, la formación del profesorado se propone la creación de una conciencia crítica para promover posiciones conscientes y comprometidas en el profesorado para ser agente activo en la transformación de pautas sociales.

Tras una amplia revisión de estudios sobre las actitudes del profesorado ante el cambio coeducativo, Bonal (1997) deduce que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace, es decir, lo es más por omisión que por acción y es esa resistencia lo que hace que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas. Otro aspecto destacable de este trabajo es que el profesorado se muestra básicamente de acuerdo ante la formulación general de políticas y medidas de igualdad en la escuela cuando estas no formulan explícitamente objetivos y medios para alcanzarla.

Freixas y Fuentes-Guerra (1994) proponen algunas estrategias para la formación del profesorado en materia de igualdad, entre las que cabe destacar ofrecer instrumentos de análisis de la propia práctica al profesorado y reflexionar críticamente sobre las creencias y cómo estas influyen en la práctica docente. Por su parte, Colás (2004) formula tres estrategias para la transformación de la práctica docente del profesorado: 1) visualización y reconocimiento de la desigualdad de género y de las prácticas de discriminación; 2) la crítica y reflexión sobre las prácticas educativas que contribuyen a reproducir la discriminación, y 3) la difusión de modelos de buenas prácticas basadas en la equidad de género.

Formas de sexismo y actitudes sexistas

El estudio del sexismo ha sido objeto de numerosos estudios, los cuales lo analizan como toda una ideología, es decir, como conjunto de creencias sobre papeles, comportamientos, etc. considerados apropiados para hombres y mujeres, así como sobre

las relaciones entre personas de distinto sexo. En una revisión de investigaciones sobre formas de sexismo, Moya (2004) identifica tres formas de sexismo en los países occidentales: sexismo manifiesto (también denominado hostil o clásico), neosexismo y sexismo ambivalente.

Según Glick y Fiske (1996), el sexismo hostil se apoya en tres ideas: a) el paternalismo dominador, es decir, las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, no son personas adultas y totalmente competentes; b) la diferenciación de género competitiva, es decir, las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales por lo que su ámbito es la familia y el hogar, y c) la hostilidad heterosexual, es decir, las mujeres son peligrosas y manipuladoras de los hombres debido a su poder sexual. Investigaciones basadas en la aplicación de escalas para medir esta ideología de género tradicional han mostrado el claro retroceso en el mundo occidental de esta forma de pensamiento (Expósito, Moya y Glick, 1998; Moya, Expósito y Ruiz, 2000).

Aproximaciones más recientes al estudio del sexismo han identificado otras formas de manifestación. Una de ellas es el neosexismo (Tougas et ál., 1995), que se refiere a las actitudes y concepciones con respecto a las políticas sobre la igualdad de género. Esta forma de sexismo se apoya en la creencia de que la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, así como la introducción de políticas para reducir la discriminación suponen una amenaza a ciertos valores tradicionales. La escala de Tougas et ál. (1995) se apoya en tres ideas: la discriminación de la mujer ya no es un problema, las mujeres están presionando demasiado y muchos de sus logros recientes son innecesarios. Los resultados muestran que estas creencias influyen en la cantidad de apoyo dado a estrategias de acción positiva. Adaptaciones de esta escala en nuestro país han obtenido resultados similares a los obtenidos por Tougas et ál. (Moya y Expósito, 2001).

Una segunda concepción del sexismo bastante aceptada en la actualidad es la del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996), que se define de este modo porque la antipatía sexista coexiste con sentimientos positivos hacia las mujeres. Esta forma de sexismo se apoya en dos componentes: sexismo hostil y sexismo benévolo, coincidiendo el primero con la ideología de género manifiesta u hostil antes descrita. Por su parte, el sexismo benévolo alude a actitudes hacia las mujeres que aun siendo sexistas tienen un tono afectivo positivo y suscitan conductas prosociales. Según estos autores, el sexismo benévolo se apoya en tres supuestos: 1) el paternalismo protector (el hombre cuida y protege a la mujer como un padre cuida a sus hijos), 2) la diferenciación de género complementaria (las mujeres tienen características positivas que

complementan las de los hombres) y 3) intimidad heterosexual (los hombres -grupo dominante- dependen afectivamente de las mujeres -grupo subordinado-). Según Glick y Fiske (2001), esta forma de sexismo es incluso más perjudicial que el hostil al no ser visible socialmente, al no considerarse sexistas las personas que mantienen estas creencias y al promover la subordinación de las mujeres de una forma sutil mediante un sistema de recompensas y castigos que indica a las mujeres cuál es el sitio en que deben permanecer.

Las conclusiones y aportaciones de estos estudios sobre nuevas formas de sexismo resultan de particular interés para esta investigación, en lo que respecta al neosexismo y sexismo ambivalente. No obstante, la mayor parte de estos estudios centran su análisis en las actitudes hacia las mujeres como grupo. El interés de nuestro trabajo es detectar el grado de predisposición del profesorado a participar en las innovaciones y cambios relacionados con la igualdad de género, ya que en el ámbito social este asume funciones sociales específicas en el impulso y transmisión de valores a través de su práctica docente.

Fundamentación teórica del estudio

Este trabajo se sustenta en concepciones procedentes de la teoría histórico-cultural que consideran el género como una construcción social, es decir, como un sistema social de significados, normas, costumbres, valores y creencias que asigna deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades a cada persona en función de su sexo (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006; Cala y De la Mata, 2006).

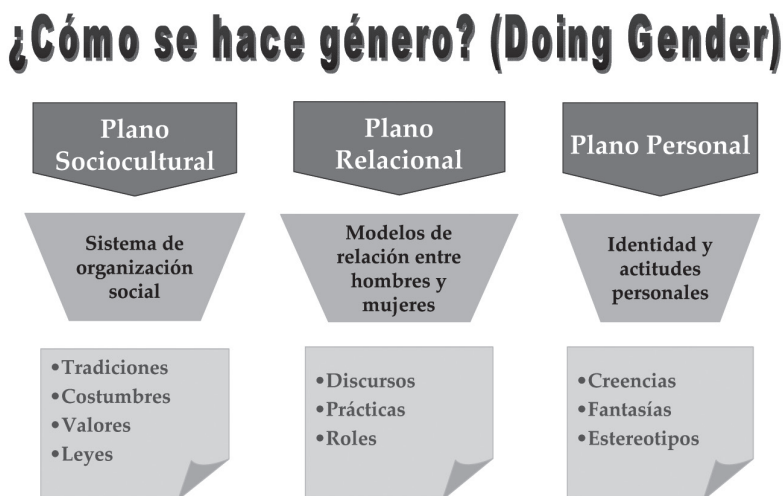
Una perspectiva sociocultural de género: el enfoque *doing gender*

Las aportaciones de Crawford (1997, 2006) sobre la construcción de género resultan de gran interés para el desarrollo de propuestas educativas en relación con el género, ya que nos proporcionan una herramienta de análisis muy útil y aplicable tanto para el diagnóstico de la cultura de género en educación como para el diseño de contenidos y programas educativos. Según esta autora, en la actualidad es preciso comprender y analizar el sistema de género desde tres niveles o perspectivas:

- El género como un sistema de organización social que otorga mayor poder y estatus a los hombres. Este modelo estructura el acceso a los recursos y al poder y regula las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres. Los valores, costumbres, tradiciones, junto con las leyes de un país, rigen el modelo de organización social.
- El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, que se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria. Los discursos, prácticas y papeles de género sustentan los procesos de socialización y suponen los recursos sobre los que construimos modelos y relaciones de género.
- El género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales. El conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una cultura concreta. Esta representación subjetiva del género (autoconcepto y autoestima) no suele ser una decisión deliberada de la que somos conscientes, sino que en la práctica suele ser una respuesta más o menos automática a presiones sociales.

La Figura I ilustra gráficamente las dimensiones que intervienen en la construcción de género según Crawford (2006).

FIGURA I. Modelo sociocultural de género



Según este enfoque de análisis, el género se elabora y manifiesta en tres planos interrelacionados entre sí, en cada uno de los cuales es posible identificar determinados recursos culturales para su construcción (tradiciones, valores, leyes, discursos, etc.). Esta propuesta de análisis resulta útil para la creación de indicadores e instrumentos de medida y, muy especialmente, para la detección de actitudes y prácticas que pueden condicionar la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad.

Privilegiación y apropiación de la cultura de igualdad

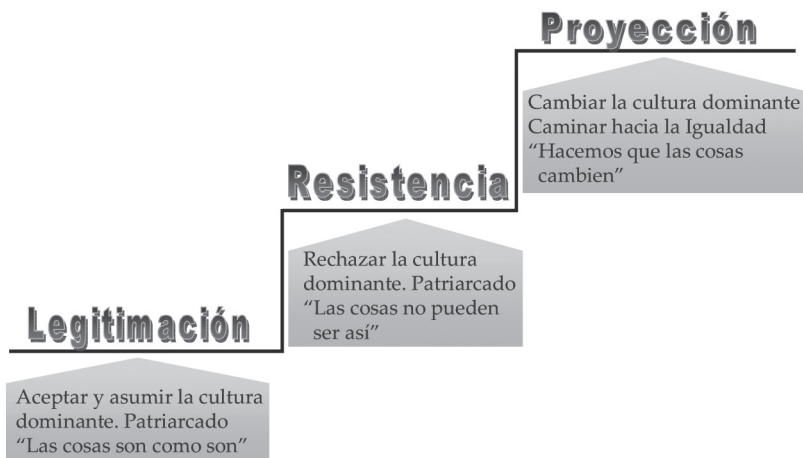
La teoría histórico-cultural también aporta nociones interesantes para la comprensión de los procesos de socialización y aprendizaje de la cultura de género. La noción de interiorización y su complementaria, la exteriorización, resultan de gran valor (Rogoff, 1993; Daniels, 2003; Santamaría, 2005). La interiorización permite explicar el paso de lo social a lo individual y alude a acciones de dominio y apropiación de la cultura (acción orientada al contexto social), mientras que la exteriorización permite comprender la creación y transformación de la cultura (acción orientada al instrumento cultural). Los lenguajes sociales son recursos que las personas tienen a su disposición para construir la cultura y participar en ella (Bajtin, 1995; Wertsch, 1993). Estos cumplen una función social; no son neutrales, sino que llevan implícitos determinados valores y creencias y su uso permite ganar o perder autoridad en el espacio social. Los lenguajes sociales son tipos de habla característicos de colectivos y grupos sociales (dialectos, jergas profesionales, etc.). Algunas formas de lenguaje social son las representadas por organizaciones feministas, colectivos de homosexuales y lesbianas, grupos religiosos, aficionados deportivos, etc. La legitimación o resistencia hacia estos recursos culturales surgen de la actitud o valoración que hacen las personas de los valores sociales que ellos representan y sobre todo del papel social que estos les otorgan.

La contribución realizada por Castells (1998) sobre la construcción de identidades culturales resulta muy útil y aplicable para reconocer modos de relación con la cultura y valoración de la misma por parte de las personas. Castells (1998) propone tres modalidades de identidad en función de la actitud o valoración que las personas realizan acerca de los contextos sociales y de los recursos culturales propios de estos (valores, creencias, discursos, lenguajes sociales, etc.): legitimación, resistencia y proyección. La *identidad legitimadora* supone asumir a título

individual la identidad colectiva diseñada por las instituciones sociales en una cultura, es decir, supone aceptar y asumir la cultura dominante como base de la propia identidad personal. La *identidad de resistencia*, por su parte, supone apoyar la individualidad como rechazo a la lógica dominante, propugnando principios opuestos a los que defienden las instituciones de la sociedad. Por último, la *identidad de proyecto* conlleva una redefinición por parte del individuo de su posición en la cultura dominante a partir de la elaboración de nuevas propuestas que supongan una transformación del contexto.

Algunas investigaciones de género han aplicado con anterioridad la propuesta de Castells (1998) en el estudio de la identidad de género (Rebollo, 2001; Colás y Jiménez, 2006; Hornillo y Rebollo, 2006). Basada en esta, la Figura II ilustra las formas de posicionarse y valorar el modelo de género del patriarcado.

FIGURA II. Posiciones sociales hacia el modelo de género del patriarcado



Estas contribuciones aportan un marco conceptual para la identificación de posiciones y representaciones sociales con respecto a la cultura de género, lo que nos permite reconocer discursos sociales que pueden ser ilustrativos de estas posiciones hacia la igualdad.

Planteamiento y objetivos del estudio

El desarrollo de un modelo social más equitativo implica una transformación de los valores y creencias con respecto al género y las relaciones de género. Es decir, supone una transformación de la particular cosmovisión cultural sobre los géneros que sustenta y asume nuestra sociedad (Lagarde, 1996). Estos cambios atraviesan la función y la labor de las instituciones educativas y la implicación y compromiso del profesorado como agente clave.

La sensibilización e implicación del profesorado en la renovación de la cultura de género que aportan nuevos significados y códigos para la práctica es un factor clave. Esta investigación se propone aportar un instrumento fiable, válido y útil para revelar y hacer visibles las posiciones del profesorado hacia la igualdad, detectando al profesorado sensible y dispuesto a colaborar en proyectos y actividades de coeducación. Paralelamente, este estudio permite conocer la variedad de posiciones del profesorado hacia los cambios e innovaciones que implican la coeducación y la igualdad, así como su predisposición a colaborar en el desarrollo de estos cambios. La información de este estudio resulta de gran valor de cara a la creación de un sistema virtual de gestión de información que permita valorar el impacto de la formación del profesorado en cambios en el ámbito actitudinal.

Los objetivos de la investigación se concretan en:

- Conocer los principales obstáculos y dificultades percibidas por el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros para la coeducación.
- Diseñar una escala válida, fiable y útil para medir las actitudes del profesorado hacia la construcción de una cultura de género basada en la igualdad en la escuela.
- Conocer las actitudes del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria hacia la construcción de una cultura de género basada en la igualdad.

Método

El estudio se ha desarrollado combinando metodología cuantitativa y cualitativa.

Por una parte, se ha aplicado el método descriptivo de encuesta con el propósito de conocer las actitudes del profesorado a colaborar y actuar en la construcción de

una cultura de género basada en la igualdad. Por ello, se diseña, aplica y valida una escala para medir las actitudes del profesorado hacia la igualdad y la coeducación.

Para su aplicación al profesorado, se sigue un procedimiento de acción concertada con los centros, informando a los equipos directivos y/o responsables de coeducación sobre una iniciativa de colaboración de la universidad en el diagnóstico de género del centro. Un total de 19 centros de Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Sevilla aceptaron participar en la elaboración del estudio y realizar el diagnóstico de su centro en materia de igualdad a través de esta colaboración con un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla. Posteriormente se trasladan encuestadores a los centros para entregar y dar instrucciones de su cumplimentación al profesorado, acordándose la fecha de recogida de las escalas cumplimentadas. La administración de la escala se realiza sin presencia del encuestador.

De forma complementaria, se ha utilizado el método de grupos de discusión con el fin de poder conocer las valoraciones y percepciones del profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros sobre las principales dificultades en su aplicación en los centros. Estos adoptan un formato de panel de profesorado experto para detectar las principales debilidades y amenazas en la aplicación de planes de igualdad en los centros. Se realizan cuatro grupos de discusión, dos compuestos por profesorado de Infantil y Primaria y otros dos conformados por profesorado de Secundaria. Cada grupo está compuesto por seis a ocho personas siendo la duración aproximada de cada grupo de una hora.

Participantes

El estudio se compone de dos muestras. Por un lado, la muestra de profesorado participante en los grupos de discusión se compone de 23 profesores, hombres y 19 mujeres de diferentes centros públicos de Sevilla y provincia. Para esta selección, se ha seguido un muestreo no probabilístico, adoptándose una estrategia cualitativa basada en la aplicación de la técnica de muestreo teórico para seleccionar el profesorado experto en coeducación en los centros. Se utilizan como criterios de inclusión:

- Ser profesorado en activo en centros educativos públicos.
- Asumir la responsabilidad del Plan de Igualdad en los centros.
- Tener experiencia y/o formación previa en coeducación.
- Encontrarse aplicando el Plan de Igualdad en su centro en el curso 2006-07.
- Pertener a un centro localizado en la provincia de Sevilla.

Esta muestra no tiene intención de ser representativa a escala estadística, ni generalizable, ya que su función en el estudio es exploratoria y de corte cualitativo. Con ella, se trata de sondear y detectar dimensiones y factores que puedan suponer un obstáculo para la coeducación en los centros.

El estudio cuantitativo mediante escala de actitudes se ha circunscrito a la provincia de Sevilla, tomando como población de referencia a profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que ejercen su labor en centros públicos y concertados. Hemos seleccionado una muestra siguiendo para ello un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados. Se han considerado cuatro estratos en la población en función de la zona geográfica en que se ubica el centro (urbana, periurbana, semi-urbana y rural). Como conglomerados, hemos tomado los centros educativos que imparten su enseñanza en cada zona.

Finalmente, la muestra participante ascendió a un total de 324 profesores y profesoras procedentes de 19 centros. Este tamaño permite trabajar con un error de $\pm 5,5\%$ para una confianza del 95% y $p=q$. Del total de profesorado encuestado, el 67,28% son mujeres y el 32,71%, hombres. Por nivel educativo, el 12,77% son de Infantil, el 37,69% de Primaria y el 49,52% de Secundaria. La Tabla I resume las características de la muestra del profesorado participante en el estudio cuantitativo mediante escala de actitudes.

TABLA I. Datos de profesorado de la muestra del estudio cuantitativo

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Mujer	217	67,28%
	Hombre	105	32,71%
Antigüedad como docente	Menos de 10 años	122	37,4%
	De 10 a 20 años	83	25,6%
	Más de 20 años	119	36,7%
Nivel educativo	Infantil	40	12,77%
	Primaria	118	37,69%
	Secundaria	155	49,52%
Experiencia en coeducación	Sí	127	44,26%
	No	160	55,74%
Equipo directivo	Sí	34	10,93%
	No	277	89,06%

Instrumentos

La instrumentación empleada en este estudio consiste en una escala de actitudes tipo Likert y un grupo de discusión.

Se diseña y aplica una escala para medir las actitudes del profesorado hacia la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad compuesta por 30 ítems tipo Likert que se desglosan en tres subescalas: sociocultural, relacional y personal, cada una compuesta a su vez por 10 ítems. La respuesta oscila entre 1, completamente en desacuerdo, y 5, completamente de acuerdo. La subescala sociocultural incluye contenidos referidos a las políticas de igualdad y a la organización escolar (políticas de género). La escala relacional incluye cuestiones referidas a la propia práctica docente, expectativas y relaciones de género (papeles de género). Por último, la escala personal contempla creencias y valores con respecto al género (estereotipos de género).

Se aplica un análisis categórico de componentes principales (CATPCA), empleando un procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, con el que se obtiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92.

En cuanto a la validez de constructo, la escala muestra unidimensionalidad presentando índices altos de saturación de todos los ítems en el componente principal. La saturación media de los ítems en el componente principal es de ,546 y la desviación típica es de ,057, lo que indica que la correlación de los ítems con la dimensión es alta. Esta escala permite captar distintas posiciones del profesorado hacia la construcción de la cultura de género en la escuela basada en la igualdad. La Tabla II muestra las puntuaciones empíricas que se pueden obtener en la escala y los puntos de corte que permiten determinar conceptualmente el grado de predisposición del profesorado a colaborar a favor de la igualdad entre hombres y mujeres.

TABLA II. Puntuaciones empíricas y puntos de corte de la escala

		Sociocultural	Relacional	Personal	Escala Global
	Nº Ítems	10	10	10	30
Puntuaciones Empíricas	Valores Escala	10-50	10-50	10-50	30-150
	Mediana	42	38,5	42	122
Puntos de Corte	Bloqueador	≤ 89	≤89	≤89	≤89
	Adaptativo	90-119	90-119	90-119	90-119
	Coeducativo	≥120	≥120	≥120	≥120

La *posición bloqueadora* supone expresar públicamente su oposición y rechazo a colaborar en la coeducación, realizando valoraciones negativas sobre actividades

e iniciativas orientadas a promover un modelo coeducativo. La *actitud adaptativa* supone una postura políticamente correcta en lo formal y público, lo que permite reconocer solo aquellos indicadores de desigualdad presentes en el discurso social. Esta postura es muy dependiente del contexto social y de los valores sociales dominantes en el momento. Por último, una *posición coeducativa* implica reconocimiento de la desigualdad y valoración positiva de iniciativas orientadas a erradicarla, muestra una actitud de colaboración en la promoción de los valores de igualdad.

Asimismo, se elabora una guía de cuestiones para la realización de los grupos de discusión con el propósito de explorar y sondear los obstáculos y dificultades en el desarrollo del Plan de Igualdad, y adecuar los recursos e instrumentos de diagnóstico a necesidades reales en los centros. Se incluyen tres cuestiones fundamentales:

- Plan de Igualdad: ¿cómo valoráis el Plan de Igualdad? ¿de qué forma creéis que está influyendo en los centros?
- Centros educativos: ¿qué aspectos creéis que han cambiado y cuáles deben cambiar en materia de igualdad? ¿Cuáles son las necesidades más urgentes y prioritarias en este tema?
- Comunidad educativa: ¿Cuál es el clima de opinión hacia la coeducación? ¿Cómo acogen estas iniciativas y de qué forma se está implicando en el desarrollo del Plan?

El discurso del profesorado es grabado en audio y vídeo, y posteriormente transcrito. Se realiza un análisis de contenido de las transcripciones mediante la codificación de los discursos del profesorado en cuatro categorías que aluden a tipos de dificultades para la coeducación (véase Tabla III).

TABLA III. Dificultades percibidas por el profesorado para la coeducación

Categoría	Definición
Política de género	Continuidad, transparencia y aplicabilidad de las políticas, planes y normativas relacionadas con la Igualdad en los centros.
Clima de género	Estado de opinión de la comunidad educativa sobre igualdad y coeducación. Actitudes negativas y falta de colaboración.
Formación del profesorado	Falta de sensibilización y formación del profesorado en coeducación.
Organización e infraestructura	Dificultades prácticas para desarrollar planes de igualdad en los centros (recursos materiales, humanos, etc.).

Utilizamos como unidad de análisis el turno de palabra, al cual se asigna un código referido a las categorías antes señaladas. Se realiza una prueba de codificación de los datos por dos observadoras, tomándose para ello uno de los grupos de discusión realizados con profesorado de Secundaria (grupo 2). Se aplica el coeficiente Kappa de Cohen para la fiabilidad de las observaciones, obteniéndose un valor de 0,82.

Tratamiento de los datos

El tratamiento cuantitativo de los datos procedentes de la escala de actitudes se realiza mediante paquete estadístico SPSS-PC + versión 15. Se realizan análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión para las variables contempladas en el estudio). También se han aplicado la *t* de Student y la *U* de Mann-Whitney, respectivamente, para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud del profesorado en función del género.

El tratamiento cualitativo de los datos procedentes de grupos de discusión se realiza mediante el programa Atlas-ti versión 5. Se realiza un análisis de contenido de los discursos utilizándose como técnicas específicas para la reducción de datos la codificación, los memorandos y los recuentos.

Resultados

Presentamos los resultados obtenidos mediante grupos de discusión y escala de actitudes del profesorado hacia la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad.

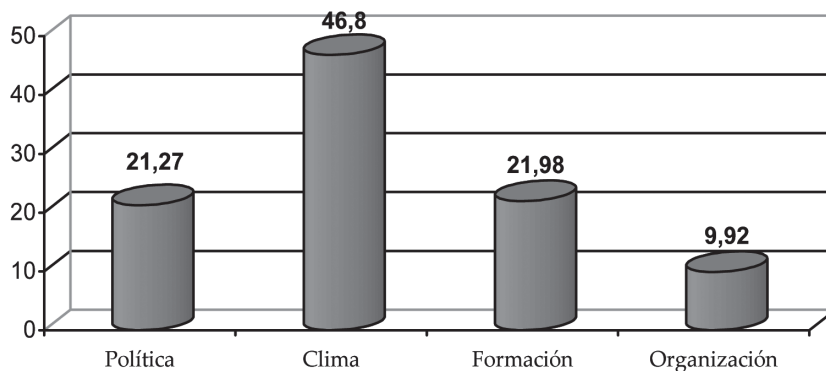
En primer término, mostramos la valoración y percepción del profesorado experto en coeducación de los centros sobre las principales dificultades y obstáculos para el desarrollo de actividades y prácticas educativas encaminadas a favorecer la igualdad entre hombres y mujeres. Esto sirve como sondeo exploratorio sobre la necesidad, utilidad y aplicabilidad del estudio cuantitativo basado en el diseño, validación y aplicación de una escala de actitudes del profesorado hacia la igualdad.

En segundo lugar, presentamos los resultados derivados de la escala diseñada para medir la predisposición del profesorado a colaborar en el desarrollo de esta cultura de género basada en la igualdad.

Obstáculos para la coeducación en los centros educativos

El discurso del profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos revela que la principal dificultad en el desarrollo de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad es el clima de género en la escuela con un 46,8% de presencia, seguida por la falta de formación del profesorado con un 21,98% y la falta de aplicabilidad de las políticas de género con un 21,27%, respectivamente (véase Gráfica I).

GRÁFICA I. Obstáculos para la coeducación percibidos por el profesorado



Esto revela que el estado de opinión de la comunidad educativa sobre la coeducación y la igualdad y la sensibilización del profesorado constituyen los temas prioritarios que más preocupan al profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros, identificándolos como factores clave para el éxito en la implantación del Plan de Igualdad. La aplicabilidad de las políticas de igualdad también aparece con frecuencia en los discursos, específicamente en relación con el reconocimiento institucional de la figura de responsable de coeducación en los centros. La Tabla IV presenta prototipos de discursos docentes representativos de las dificultades percibidas.

TABLA IV. Discursos del profesorado sobre dificultades para la coeducación

Categoría	Ejemplos de discurso
Política de género	14324: yo no tengo ningún tipo de compensación por ser responsable de coeducación, no era por compensar horas, sino que era uno de los nuevos en el centro y me pasaron el testigo y, de repente me veo solo, perdido, no sabía qué se pedía, cuál era mi misión.
Clima de género	04829: ni hay un apoyo fuerte, ni hay un enfrentamiento tampoco fuerte. Se ha visto el tema de la coeducación como actividades culturales, como un adorno, pero no como algo integrado en el proyecto de centro ni como algo importante.
Formación del profesorado	08027: hasta tal punto tenemos una venda los profesores y profesoras en este tema que cuando hicimos el diagnóstico, el profesorado no lo veía.
Organización e infraestructura	13328: necesitas un equipo con el que tú te sientas realmente apoyada, que tú digas, bueno, yo no estoy aquí sola, que aquella, que este...

Actitudes del profesorado hacia la cultura de igualdad

Un primer dato destacable del estudio es la baja participación del profesorado en la cumplimentación de las escalas. El 60,82% de profesorado invitado no ha rellenado la escala, siendo esta tendencia más acusada en los hombres (68,07%) que en las mujeres (59,96%). Esto es especialmente significativo si se tiene en cuenta que esta actividad se contempla dentro del plan de centro como parte del diagnóstico de centro en materia de igualdad.

Sin embargo, el profesorado participante en el estudio muestra una cierta sensibilización hacia la cultura de igualdad, lo que se observa en la mediana obtenida que se sitúa en 122 (en una escala de 30 a 150 puntos) (véase Tabla V).

TABLA V. Estadísticos descriptivos de las escalas

	General 30	Sociocultural 10	Relacional 10	Personal 10
Media	121,69	41,52	38,31	41,75
Mediana	122,00	42,00	38,50	42,00
Desv. típ.	13,359	5,292	5,746	5,302
Mínimo	86	26	22	26
Máximo	148	50	50	50

En un análisis pormenorizado por dimensión e ítems, la respuesta del profesorado participante en el estudio indica una alta predisposición a la construcción de la cultura de igualdad en los centros, siendo esta tendencia más acentuada en las mujeres que en los hombres. Esta tendencia se observa más claramente en las respuestas a los ítems de la escala sociocultural y personal. Esto se aprecia en la positiva actitud del profesorado hacia los cambios sociales planteados por las políticas y leyes en esta materia (ítems 1, 2, 4, 5 y 6) (véase Tabla VI).

TABLA VI. Actitudes del profesorado hacia el modelo social de igualdad

Escala Sociocultural	Media Global	Media Mujeres	Media Hombres
1. Las leyes de igualdad benefician a la mujer por encima del hombre (-)	2,46	2,31	2,79
2. Las leyes de igualdad perjudican a los chicos (-)	2,02	1,87	2,33
3. Un material didáctico es bueno, aunque tenga elementos sexistas (-)	1,79	1,73	1,95
4. Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo	4,28	4,37	4,08
5. Las leyes de género pueden beneficiar también a los hombres	3,87	3,93	3,73
6. Las leyes de género tratan un problema inexistente en la escuela (-)	1,93	1,80	2,22
7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual	4,22	4,31	4,02
8. Cuando se cambió a la escuela mixta, empezaron los problemas de disciplina (-)	1,63	1,64	1,61
9. La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve (-)	1,46	1,46	1,48
10. Parece lógico que las ciencias sean una responsabilidad de profesores hombres (-)	1,61	1,58	1,69

También muestran formas de pensamiento no estereotipadas en cuanto a creencias de género plasmadas en la escala personal, con medias muy polarizadas cercanas al 1, lo que indica posiciones muy definidas, siendo los ítems 24, 27 y 30 referidos a la figura de responsable del Plan de Igualdad en los centros y la cumplimentación de encuestas de sexismo los menos polarizados (véase Tabla VII).

TABLA VII. Actitudes del profesorado sobre estereotipos y creencias de género

Escala Personal	Media Global	Media Mujeres	Media Hombres
21. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas (-)	1,63	1,54	1,84
22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas (-)	2,09	1,96	2,35
23. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos (-)	1,64	1,59	1,75
24. Es una exageración crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros (-)	2,19	2,12	2,35

25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos (-)	1,41	1,32	1,59
26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas (-)	1,80	1,70	2,01
27. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada (-)	2,31	2,21	2,52
28. La dirección y el mando son innatos en los chicos (-)	1,63	1,59	1,72
29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad (-)	1,39	1,30	1,59
30. No sé por qué se ha creado la figura de persona responsable de coeducación (-)	2,18	2,14	2,30

Sin embargo, las respuestas en la escala relacional, es decir, la referida a la propia práctica docente muestran una posición menos definida (respuestas cercanas al 3), lo que indica que el profesorado no tiene una opinión tan formada al respecto. Los ítems 11, 12 y 13 referidos al uso del lenguaje no sexista son especialmente ilustrativos (véase Tabla VIII).

TABLA VIII. Actitudes del profesorado hacia roles y prácticas coeducativas

Escala Relacional	Media Global	Media Mujeres	Media Hombres
11. Uso el lenguaje no sexista como criterio para seleccionar un material didáctico	3,53	3,56	3,48
12. En clase utilizo el masculino por economía del lenguaje y porque es correcto (-)	3,20	3,14	3,31
13. Comunico al equipo directivo el uso de lenguaje sexista en un documento del centro	3,67	3,77	3,46
14. Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello (-)	2,26	2,22	2,36
15. Evito utilizar imágenes tradicionales de hombres y mujeres en mis explicaciones y ejemplos	3,91	4,01	3,68
16. El género no es algo que se trabaje en mi programación (-)	2,12	2,13	2,09
17. Procuero utilizar un lenguaje no sexista en mis documentos de trabajo	3,93	3,95	3,87
18. Tardo más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos (-)	1,41	1,40	1,44
19. No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas (-)	1,54	1,49	1,66
20. Me avergüenzan especialmente las bromas y chistes machistas que ridiculizan a mujeres	3,78	3,86	3,61

Diferencias en la actitud del profesorado en función del género

Los resultados referidos a diferencias en las actitudes del profesorado en función del género muestran que la media de las puntuaciones de las profesoras es de 123,76

mientras que la media de los profesores es de 117,06. Tomando los puntos de corte escalares, observamos que la puntuación media de las mujeres las sitúa dentro de profesorado coeducativo (≥ 120), mientras que los profesores muestran un perfil adaptativo (90-119). Esto sugiere diferencias entre ambos grupos. En un análisis de las respuestas por subescalas, se observa que el profesorado obtiene puntuaciones más elevadas en las subescalas sociocultural y personal, en las cuales se acumulan las mayores diferencias entre hombres y mujeres, mientras que las medias obtenidas en la escala relacional son más bajas para ambos grupos, apreciándose menor diferencia entre géneros.

Realizada la prueba de Kolmogorov-Smirnov para el estudio de normalidad de ambas muestras y obteniéndose que todas siguen una distribución normal excepto en la subescala personal, se aplica la *t* de Student, apreciándose diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p < 0.05$), tanto a escala global como en las diferentes subescalas. Complementariamente, la prueba *U* de Mann-Whitney nos permite corroborar la significación hallada para la subescala personal.

TABLA IX. Análisis estadísticos de las diferencias según el sexo

					Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias	
	Media		D.T.		F	Sig	t	Sig
	H	M	H	M				
General	117,06	123,76	12,781	13,117	,544	,461	-4,083	,000
Sociocultural	39,84	42,26	5,482	5,035	1,160	,282	-3,806	,000
Relacional	37,20	38,84	5,209	5,955	2,543	,112	-2,374	,018
Personal	39,87	42,60	5,302	5,060	,040	,842	-4,249	,000*

* Se confirma con la prueba *U* de Mann-Whitney al no ser una muestra con distribución normal

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones es la detección de actitudes del profesorado hacia los cambios e innovaciones implicadas en la coeducación y la igualdad, contrastadas empíricamente y que permite identificar tres perfiles de profesorado en función de su actitud: bloqueador, adaptativo y coeducativo.

Frente a otros modelos teóricos sobre la medición de actitudes e ideologías de género, en este trabajo adoptamos una perspectiva proactiva basada en el enfoque *doing gender*, que permite identificar niveles o grados de predisposición a colaborar y participar en la construcción de una cultura de género basada en la igualdad. Derivado de ello, una de las aportaciones más destacables de este trabajo es la construcción de un instrumento válido, fiable y útil que permite medir las actitudes del profesorado en materia de igualdad. Una versión electrónica del mismo se incluye actualmente en la plataforma virtual de gestión de información Teon XXI, que permite a los centros conocer el perfil del profesorado de su centro y orientar sus planes de igualdad y de formación en género.

Uno de los datos más significativos que ha puesto al descubierto este estudio es la resistencia del profesorado a colaborar en el diagnóstico de los centros en materia de igualdad, lo que se observa en la baja participación en la cumplimentación de las escalas. Esto puede ser debido al formato de encuesta (papel y lápiz) y contexto de realización. El desarrollo de la versión digital posibilita un uso más adaptado y versátil al permitir realizarla en distintos momentos, a distintos ritmos y con mayor rango de respuestas. Estos datos también pueden explicarse por la propia actitud del profesorado hacia el Plan de Igualdad, ya que, como ponen de manifiesto los resultados de los grupos de discusión, el clima de centro y, más concretamente, la sensibilización del profesorado constituyen el principal obstáculo para el desarrollo de iniciativas en esta materia. Esto concuerda con otros estudios (Bonal, 1997) en que se concluye que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace.

En contraste, los resultados de la muestra de profesorado participante manifiestan una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, siendo más acentuada en las mujeres que en los hombres. Esta sensibilización es más visible en el plano social y personal, en los cuales también se acumulan las mayores diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, se aprecia una menor sensibilización del profesorado en lo que respecta a la práctica docente y especialmente en el uso de un lenguaje no sexista. Otros estudios han mostrado también actitudes favorables a las políticas de igualdad en general, identificando más resistencias hacia estas cuando incluyen objetivos y medios para alcanzarla. En el plano relacional, las actitudes no son independientes de las costumbres y hábitos personales adquiridos, por lo que los resultados obtenidos están en consonancia con los de otros estudios (Bonal, 1997; Bolaños y Jiménez, 2007) que revelan la necesidad de formar al profesorado en este nivel.

En nuestro estudio, se constata que los profesores obtienen medias más bajas en indicadores de igualdad, mientras que las profesoras logran medias más altas presentando posiciones más definidas hacia la igualdad. Las puntuaciones indican que los

profesores se acercan a un perfil más adaptativo, mientras que las profesoras presentan un perfil más coeducativo con respecto al grado de predisposición a colaborar en la construcción de una cultura de igualdad. Esto concuerda con los datos obtenidos por otros estudios sobre el claro retroceso del sexismo hostil (Expósito, Moya y Glick, 1998; Moya, Expósito y Ruiz, 2000), lo que en nuestro estudio se observa en la escasa presencia de una postura de rechazo abierto a la cultura de igualdad. Sin embargo, la postura adaptativa de los hombres revela la importancia de continuar desarrollando políticas de igualdad y campañas de sensibilización sobre estas temáticas, ya que esta posición se muestra muy dependiente del contexto social, mostrando sensibilidad solo en aquellos indicadores presentes en el discurso público.

Sin embargo, más allá de generalizar sobre las tendencias en hombres y mujeres, lo más significativo del estudio que hemos realizado es el hecho de aportar una herramienta conceptual y metodológica que permite reconocer y valorar el perfil del profesorado de cada centro en función de la actitud o predisposición que muestra hacia las innovaciones relacionadas con la coeducación y la igualdad y que permite tomar decisiones y orientar la práctica en los centros. La actual herramienta digital incluye la edición de informes diagnósticos a distintos agentes (profesorado, centros educativos, centros de profesorado, responsables políticos), aportando datos sobre las actitudes del profesorado (global, por sexo, nivel educativo, área curricular y por escala), lo que permite valorar y orientar las políticas de formación del profesorado en esta materia. Ello permite realizar un seguimiento y evaluación del impacto de las políticas de formación del profesorado y orientar la oferta formativa hacia necesidades detectadas. En este trabajo, hemos podido constatar que los aspectos relacionados con la propia práctica docente son los más deficitarios (lenguaje, currículum, recursos educativos, etc.). Su incorporación en la formación del profesorado puede mejorar la sensibilización de este hacia la coeducación para la igualdad.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ARNOT, M. & WEINER, G. (Eds.). (1987). *Gender and the Politics of Schooling*. Milton Keynes: Open University Press.

- BAJTÍN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- BARBERÁ, E. Y MARTÍNEZ, I. (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- BLANCO, N. (Coord.). (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- BOLAÑOS, L. Y JIMÉNEZ, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 75-91.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- CALA, M. J. Y DE LA MATA, M. (2006). Escenarios de actividad e identificación de género. En M.A. REBOLLO (Coord.). *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 245-266). Madrid: La Muralla.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, II. Madrid: Alianza.
- COLÁS, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M.A. REBOLLO E I. MERCADO (Coords.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 275-291). Madrid: McGraw-Hill.
- COLÁS, P. Y JIMÉNEZ R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- CRAWFORD, M. & 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* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotski y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- EXPÓSITO, F., MOYA, M. Y GLICK, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169.
- FREIXAS, A. Y FUENTES-GUERRA, M. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- GLICK, P. Y FISKE, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- (2001). Ambivalent Sexism. En M. P. ZANNA (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 115-188). San Diego: Academia Press.
- HORNILLO, I. Y REBOLLO, M.A. (2006). Discurso biográfico-narrativo de alumnos de programas de garantía social: una perspectiva sociocultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 477-498.

- LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- LOMAS, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- MARTEL, A. (1999). Intervenciones educativas en favor de niñas y mujeres brillantes. En J. ELLIS y J. WILLINSKY (Ed.). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pp. 79-97). Madrid: Narcea.
- MOYA, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. BARBERÁ E I. MARTÍNEZ (Coords.). *Psicología y género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- MOYA, M. y EXPÓSITO, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13 (4), 668-674.
- MOYA, M., EXPÓSITO, F., Y RUIZ, J. (2000). Close relationships, gender, and career salience. *Sex Roles*, 42, 825-846.
- REBOLLO, M. A. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. En T. POZO, R. LÓPEZ, B. GARCÍA Y E. M. OLMEDO (2001) (Coords.). *Investigación educativa: diversidad y escuela* (pp. 61-71). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- REBOLLO, M.A Y MERCADO, I. (Coords.). (2004). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw Hill.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- SANTAMARÍA, A. (2005). La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo. En M. CUBERO Y D. RAMÍREZ (Comps.). *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 81-111). Madrid: Miño y Dávila.
- SCRATON, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- SPENDER, D. (1982). *Invisible Somen: the Schooling Scandal*. London: Writers and Readers Publishing Coopertative.
- SPENDER, D. & SARAH, E. (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- TOUGAS, F., BROWN, R., BEATON, A. M. & JOLY, S. (1995). Neosexism: Plus change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.
- WEINER, G. Y ARNOT, M. (1987). *Gender under scrutiny: new inquiries in Education*. London: Hutchinson.
- WERTSCH, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- WEST, C. Y ZIMMERMAN, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.

Dirección de contacto: María Ángeles Rebollo Catalán. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla, España. E-mail: rebollo@us.es

Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural¹

Learning difficulties of Hispanic immigrant students: the perspective of Intercultural Education Programme coordinators

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-355-036

Remedios Guzmán

Luis A. Feliciano

Ana B. Jiménez Llanos

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, Tenerife, España.

Resumen

El proceso de reflexión del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje constituye una vía para analizar y reinterpretar su visión de la diversidad. La finalidad de este estudio fue analizar la opinión de los coordinadores de los Programas de Educación Intercultural (PEI) respecto a las dificultades de aprendizaje (DA) del alumnado inmigrante hispano. Nos planteamos un doble objetivo: por un lado, conocer la visión de los coordinadores sobre la presencia/

⁽¹⁾ Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo del Coordinador del Programa de Educación Intercultural de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Asimismo, agradecemos la colaboración prestada por las asesoras de Educación Intercultural del CEP de Gran Canaria Sur y a los docentes/coordinadores de los proyectos de Educación Intercultural por su participación en los grupos de discusión.

ausencia de DA en el alumnado inmigrante hispano; por el otro analizar la interpretación que dan sobre la naturaleza de las DA y su relación con la respuesta educativa que se proporciona.

En el estudio participaron 33 coordinadores de PEI de centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria con un alto índice de alumnado inmigrante hispano. La recogida de información se llevó a cabo mediante cinco grupos de discusión, tres de Educación Primaria y dos de Secundaria, formados por seis-siete coordinadores. Los criterios utilizados para la formación de los grupos fueron la *etapa educativa* en la que los profesores coordinaban los PEI y la *proporción de alumnado latino escolarizado* en los centros.

Para los coordinadores, la presencia de DA depende del país de procedencia, de las diferencias entre los sistemas educativos y de la desventaja social de sus familias. En las respuestas proporcionadas para abordar las DA se observaron discrepancias entre lo que se hace desde los centros y lo que se debería hacer. Por esta razón, se vislumbra la necesidad de buscar alternativas que partan desde la diversidad y no desde la desigualdad.

Nuestros resultados apoyan la tesis de que para el profesorado la causa de las DA en los hispanos está fuera de la escuela, puesto que guarda más relación con la desventaja social que con el origen cultural. Estos argumentos se entremezclan con interpretaciones de las diferencias alejadas de los modelos adaptativos.

Palabras clave: inmigrantes latinos, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas, grupos de discusión, percepciones del profesorado.

Abstract

Introduction: teachers' thought processes on learning difficulties are a way to analyze and reinterpret their conception of diversity. The present study is aimed at exploring the opinion of the Intercultural Educational Programme (IEP) co-ordinators in relation to the learning difficulties of Hispanic immigrant students. The following questions were addressed in this study: a) to know the co-ordinators' points of view about the presence or absence of LD in the Hispanic immigrant student; and b) to analyze the interpretation of the nature of LD and their relationship with the educational response to LD.

Methods & procedure: thirty-three IEP co-ordinators and teachers in Primary and Secondary Education, with a high immigrant student rate, took part in this experiment. Data were collected through a Discussion Group technique. Five focus groups were set up, three for Primary Education and two for Secondary Education, each one with 6 or 7 co-ordinators. We made use of two different criteria for the formation of groups: a) the educational stage in which the teachers co-ordinated the IEP, and b) the Hispanic student rate in each centre.

Results: the results reported in this study show that the co-ordinators attribute the presence of LD to differences in the country of provenance, differences between the educational systems and the social disadvantages suffered by their families. Furthermore, a discrepancy has been found between what the centre does and what the centre ought to do. Another outcome of this study is the need to look for alternatives based on diversity rather than on inequality.

Conclusions: our results confirm that teachers believe that the causes of LD in Hispanic children lie outside the school and are more related with their social disadvantages than with their cultural origins. There are, however, other interpretations outside the adaptive models.

Key words: Hispanic immigrants, learning difficulties, discussion groups, special needs, teacher perceptions.

Introducción

El incremento del número de personas de otros países –principalmente de Latinoamérica– que se han establecido en Canarias en el último decenio ha marcado la realidad social de nuestro Archipiélago. Este hecho ha tenido una particular incidencia en el ámbito educativo. Han sido numerosas las acciones llevadas a cabo desde los centros, así como desde la Consejería de Educación, a través de normativas para que el profesorado desarrolle Proyectos de Educación Intercultural² y ponga en práctica medidas de atención a la diversidad³.

Las demandas que plantea la inmigración en materia educativa han llevado a centrar nuestro interés en la escolaridad de uno de los grupos culturales con mayor presencia en el territorio español y, en concreto, a conocer la opinión del profesorado respecto a las dificultades que pueden obstaculizar el rendimiento escolar del alumnado inmigrante hispano⁴.

⁽²⁾ Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Resolución 2 de marzo de 2007 (BOC 7/5/2007).

⁽³⁾ Consejería de Educación. Orden 7 de Junio de 2007 (BOC 21/ 6/2007).

⁽⁴⁾ El término hispano hace referencia a los inmigrantes procedentes de América Central o del Sur que hablan castellano. En este trabajo se usa indistintamente los términos latinos, hispanoamericanos e inmigrantes hispanos.

Son múltiples los términos que han sido utilizados para hacer referencia a las Necesidades Educativas Específicas (NEE) que ponen el énfasis en un problema básicamente curricular, como es el que puede afectar al alumnado inmigrante hispano cuando se incorpora a nuestro sistema educativo: bajo rendimiento, déficits escolares, retrasos escolares, dificultades curriculares, dificultades de aprendizaje, etc.

A sabiendas de que la multiplicidad terminológica puede dificultar, entre otras cosas, la comunicación entre los profesionales, en este estudio hemos optado por utilizar el término dificultades de aprendizaje (DA) para hacer referencia a las NEE curriculares que puede presentar este alumnado. Fueron diversas las razones nos condujeron a ello, aunque por razones de espacio citaremos las dos principales. La primera tuvo que ver con el hecho de intentar aproximarnos a un concepto ligado a la práctica diaria de los profesionales que, directa o indirectamente, organizan la respuesta educativa del alumnado. La segunda estuvo basada en el hecho de que, por lo general, en los centros educativos el término NEE queda restringido al alumnado que recibe atención específica, sobre todo en las aulas de educación especial. Desde esta perspectiva, en este trabajo se ha utilizado el concepto de DA en sentido genérico (Suárez, 1995) para hacer referencia al alumnado inmigrante hispano que presenta retrasos de uno o más años en sus competencias o conocimientos instrumentales.

El alumnado inmigrante hispano como grupo potencial de dificultades de aprendizaje

La incorporación a la escuela de alumnos/as de culturas diferentes a la de acogida ha contribuido a reabrir el debate en torno a las diferencias individuales y las acciones educativas para su atención. Ello ha supuesto que, desde el plano teórico, hayan surgido políticas y normativas educativas que han intentado asegurar el principio de calidad e igualdad de oportunidades, así como garantizar la integración educativa y social del alumnado cultural y lingüísticamente diverso (CLD). Gran parte de estas medidas están impregnadas de las diferentes reformas educativas, a través de las cuales se ha reconocido que las diferencias culturales y lingüísticas del alumnado inmigrante son susceptibles de producir NE Especiales⁵ o Específicas de apoyo educativo⁶. Desde este

⁽⁵⁾ Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

⁽⁶⁾ Ley Orgánica 2/2006 de Ordenación Educativa, (LOE).

análisis, los planes de atención educativa al alumnado inmigrante quedan plenamente justificados.

Cuando este alumnado se incorpora a nuestro sistema educativo, se encuentra con obstáculos que producen NEE, sobre todo de tipo lingüístico o curriculares. Obviamente, no todos los estudiantes inmigrantes presentan NEE (Carabaña, 2004). Sin embargo, es importante señalar que durante muchas décadas las políticas institucionales han partido de iniciativas educativas asimilacionistas, y que la *compensación* ha sido el recurso educativo más utilizado para lograr la integración de los inmigrantes a la cultura de acogida. Así, no es de extrañar que la educación de los inmigrantes haya estado encomendada a los programas y profesores de Educación Compensatoria o de Educación Especial (Carrasco, 2002; García-Pastor, 2005; Jordán, 1994; Muñoz Sedano, 2003).

De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA- (OCDE, 2000, 2003, 2006), el nivel educativo del alumnado y de las escuelas latinoamericanas se sitúa por debajo del de las españolas. Ello implica que, por lo general, cuando el alumnado latino inicia su escolaridad en nuestro sistema educativo, se acentúan de manera significativa las discrepancias entre sus dominios curriculares y los del alumnado autóctono. Si a ello sumamos el hecho de que la evaluación inicial es utilizada con frecuencia como elemento uniformador (Casanova, 1998; Guzmán, 2006), al comparar las actuaciones o conocimientos del alumnado hispano con las del grupo mayoritario no es de extrañar que se tomen, desde el momento de su incorporación, decisiones que tienen inmediata relevancia en su escolaridad. Se tiende a buscar -al menos inicialmente- respuestas educativas diferenciadas, bien sea escolarizándolos en un nivel por debajo del curso que le corresponde por edad (Carabaña, 2004, 2006; Martínez, Franco, Díaz y Pozo, 2001) o incorporándolos a tiempo parcial en medidas fuera del aula ordinaria, a través de programas de compensación o en aulas apoyo curricular. Estas aulas se destinan para compensar a los estudiantes antes de que sus desfases curriculares sean tan graves que requieran de la Educación Especial (EE). Sin embargo, cuando las respuestas generadas en estas aulas no traen los cambios deseados a nivel curricular y el logro académico se desvía de forma considerable de los objetivos que deberían tener adquiridos por edad, se incrementa la probabilidad de que el profesorado, de acuerdo con los marcos legales, remita a este alumnado a los equipos psicopedagógicos para evaluar una NEE derivada de un proceso desajustado en el aprendizaje.

Cuando sólo se tiene en cuenta el modelo educativo del país de acogida, no resulta extraño que el alumnado perteneciente a un determinado grupo cultural tenga una alta probabilidad de ser orientado hacia programas de Educación Especial. Tales

planteamientos toman más fuerza en el caso de los alumnos latinos, en la medida en que los profesores no consideren que sus DA sean debidas, sobre todo, a la falta de dominio del idioma o no perciban en dicho alumnado diferencias relevantes respecto a los compañeros autóctonos.

Las percepciones del profesorado sobre el logro académico de los estudiantes inmigrantes

En los últimos años se ha constatado que los docentes han percibido la atención del alumnado culturalmente heterogéneo como compleja, lo que ha propiciado que se sienta desprovisto de herramientas y estrategias útiles para combinar la respuesta a la diversidad con los buenos resultados académicos de todos los alumnos (Aguado, 2003, 2004; Jordán 1994; Marín, 2001, 2002). Tal percepción se acentúa cuando se establecen comparaciones entre estudiantes sobre la base no ya del currículo aprendido, sino evaluado.

El tipo de respuesta que se dé al alumnado inmigrante estará condicionada por diversos y múltiples factores que se interrelacionen en el contexto escolar, aunque uno de ellos lo conformarán, sin duda, las expectativas y opiniones del profesorado.

La adscripción del alumnado a distintas modalidades de integración suele estar determinada, fundamentalmente, por la evaluación de sus conocimientos curriculares y por la visión de los docentes de la diferencia (Aguado, 2004), la cual hacen explícita a través de estereotipos hacia determinados grupos culturales: «Los hispanos no nos dan problemas en el aula, pero tienen niveles bajos de conocimiento».

Es obvio que no es suficiente garantizar la escolaridad del alumnado inmigrante. También es importante conocer y analizar la representación que de la diferencia se hace en el ámbito escolar sustentada, en ocasiones, por prácticas sutiles e inconscientes. Desde esta perspectiva, el profesorado ocupa un papel importante y trascendental, puesto que tiende a reproducir patrones culturales que plasma en sus expectativas y actividad docente (León del Barco, Ricardo y Gómez, 2007).

Diversos estudios evidencian que las diferencias entre las identidades culturales del profesorado y del alumnado inmigrante pueden afectar al éxito de los estudiantes y a las decisiones sobre el tipo de respuesta que se les dé (p.ej. repetición de curso). Numerosos trabajos han examinado la influencia que determinadas variables (grupos

culturales de pertenencia de los estudiantes y profesores, clasificaciones -v.gr. DA, déficits-) tenían sobre las percepciones iniciales del profesorado y en sus decisiones de modalidad de escolarización (Kay, 2004; Prieto y Zucker, 1981; Neal, McCray, Webb-Johnson y Bridgest, 2003; Tyler, Yzquierdo, Lopez-Reyna, and Saunders, 2004; Zucker y Prieto, 1977). Los resultados de estos trabajos ponen en evidencia que en las percepciones del profesorado, el grupo cultural de los estudiantes constituye un factor importante. Los niños pertenecientes a grupos minoritarios se veían más afectados por las percepciones de los docentes, por lo que albergaban menos expectativas de éxito académico y más probabilidades de ser recomendados a programas especiales (Prieto y Zucker, 1981; Zucker y Prieto, 1977).

En nuestro país, numerosos estudios recogidos por Carabaña (2006) manifiestan que el profesorado considera que el alumnado latino presenta DA debidas a sus niveles de escolarización inicial en el momento de incorporarse a nuestro sistema educativo. Por otro lado, su retraso curricular suele ser de un año.

Todo ello ha supuesto enfatizar la importancia y la necesidad de que las expectativas de los docentes estén basadas en una comprensión no estigmatizada de las diferencias sociales y culturales, así como en un conocimiento no estereotipado de las diferentes culturas presentes en el aula (Martínez, Franco y Pozo, 2001).

Objetivos de la investigación

La finalidad principal de este estudio fue analizar la opinión de los profesores/coordinadores de los Proyectos de Educación Intercultural en centros de educación obligatoria respecto a las NEE del alumnado inmigrante hispano derivadas de procesos desajustados de aprendizaje. Para ello, nos planteamos un doble objetivo:

- Conocer si los profesores/coordinadores advertían DA en dicho alumnado.
- Indagar sobre las interpretaciones que hacían éstos de tales dificultades en función de los factores asociados a las mismas y su relación con el tipo de respuesta educativa dada desde los centros. En concreto, nos planteamos los siguientes interrogantes:
 - ¿Qué opinan los profesores/coordinadores sobre la presencia/ausencia de DA en el alumnado inmigrante hispano?

- En caso de presencia, ¿cómo interpretan las DA en este alumnado?
- La visión de la diferencia que tiene este profesorado, ¿se relaciona con el tipo de respuestas educativas que se proporciona al alumnado hispano?

Metodología

Con el fin de explorar las opiniones de estos profesionales, se llevó a cabo un estudio de tipo cualitativo. En cuanto a la recogida de información, se empleó la técnica del grupo de discusión. La utilización de esta técnica está justificada, por una parte, por su utilidad para conocer y comprender actitudes, sentimientos, motivaciones, percepciones y opiniones desde la perspectiva de los implicados (Suárez, 2005, p. 34); por otra, por los beneficios que aporta a la práctica profesional de los participantes, puesto que posibilita la confrontación de ideas y experiencias en relación con la escolarización del alumnado inmigrante hispano.

A continuación se especifican las diferentes fases que se han llevado a cabo en el diseño de los grupos de discusión.

Preparación. Decisiones muestrales

En este subapartado se abordarán las siguientes cuestiones:

- Participantes.
- Número y tamaño de los grupos.
- Fase de aplicación.
- Fase de análisis y resultados.

Participantes

La fragmentación de nuestro territorio y la dificultad que ello supone para organizar grupos de discusión con profesorado de diferentes centros, etapas e islas nos condujo a centrar nuestra investigación en los discursos del profesorado que coordina los Proyectos de Educación Intercultural (PEI) en centros con marcada pluralidad cultural y con singulares dificultades socioeconómicas y educativas entre su alumnado⁷. Estos

⁷ Resolución de 2 de marzo de 2007; BOC 2007/091 - 7/5 de 2007.

profesionales son docentes definitivos del claustro, lo que nos posibilitaba conocer las distintas realidades de sus centros. En este estudio participaron todos los coordinadores de los PEI de centros públicos de Enseñanza Primaria (EP) o Secundaria (ESO) de la Comunidad Autónoma Canaria. Participó un total de 33 docentes que coordinaban PEI en centros de las islas caracterizados por su pluralidad cultural, dentro de la cual se incluía un porcentaje de inmigrantes hispanos superior al 25%. De ellos, 21 ejercían su docencia en centros de EP y 12 en IES. Por zonas, 20 desempeñaban su labor en las islas orientales (Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura) y 13 en las islas occidentales (Tenerife y La Palma).

Número y tamaño de los grupos

Para confeccionar los grupos de discusión se tuvo en cuenta, por un lado, la etapa educativa en la que los profesores coordinaban los PEI y, por otro, la diferente proporción de alumnado inmigrante hispano escolarizado en los centros. En total se organizaron cinco grupos de discusión de tamaño intermedio (Suárez, 2005), formados por seis o siete profesores (véase Tabla I).

TABLA I. Grupos de discusión

Grupo Discusión	Participantes	Etapa	Zona
GD 1	7	EP	Tenerife-La Palma
GD 2	7	EP	Gran Canaria
GD 3	7	EP	Lanzarote-Fuerteventura
GD 4	6	ESO	Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura
GD 5	6	ESO	Tenerife

Los grupos cumplían los requisitos de homogeneidad/heterogeneidad (Callejo, 2001; Gil, 1993; Ibáñez, 1983; Suárez, 2005). El primero de ellos se logró en función de la etapa educativa en la que los coordinadores ejercían la docencia. Esta circunstancia permitió a los participantes tener un referente grupal, lo que hizo que se sintieran entre iguales y que se favoreciera un contexto adecuado para expresar todo tipo de ideas (Gil, 1993).

La heterogeneidad de los participantes quedó garantizada por las diferencias en cuanto a la variable (islas) de los centros, lo que evitó la redundancia en los discursos de los participantes. De este modo, se consiguió un equilibrio entre la uniformidad y la diversidad de los componentes de los grupos (Rodríguez, 2005). Por otra parte, a pesar de estar implicados en proyectos similares, los sujetos no habían tenido contactos previos entre ellos, lo cual facilitó que expresaran sus ideas de manera libre y sincera.

Fase de aplicación

Los grupos de discusión se llevaron a cabo en el mismo día en un Centro de Profesores (CEP) de una de las islas capitalinas. Cada grupo se reunió en una sala independiente y fue coordinado por un miembro del equipo investigador. En ningún momento los sujetos fueron informados, previamente a la reunión, sobre el tema del que iban a hablar. El desarrollo de la sesión varió según los grupos (entre 45 minutos y 1 hora y media).

Las temáticas relevantes que se exploraron en el profesorado fueron igual para todos los grupos. Éstas se centraron en el análisis de:

- Dificultades de aprendizaje en el alumnado inmigrante hispano.
- Factores asociados a las dificultades de aprendizaje.
- Respuestas dadas desde los centros y alternativas de mejora.

Fase de Análisis y resultados

Con las transcripciones de las grabaciones de cada debate se llevó a cabo el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo. Las categorías que se elaboraron a partir de dicho procedimiento fueron las siguientes:

- Dificultades de aprendizaje. Esta categoría engloba los códigos relativos a los tipos de DA que se advierten en el alumnado inmigrante hispano; presencia según origen del alumnado; la persistencia de los mismos a lo largo del tiempo y los dilemas que plantean al profesorado.
- Factores Asociados. Incluye los factores vinculados a las DA: antecedentes educativos; características socioeconómicas de las familias, expectativas y obstáculos familiares; distancia cultural; factores afectivos y las características personales o idiosincrásicas del alumnado.
- Relaciones con el Grupo de Clase. Informa de los códigos relativos a las interrelaciones del alumnado latino con sus compañeros dentro y fuera del aula.
- Respuestas. Esta categoría desglosa las iniciativas de los centros para dar respuesta a las DA de este alumnado; las limitaciones de esas respuestas; lo que se debería hacer y su viabilidad en la práctica de los centros.

Resultados

Para dar respuesta a los interrogantes que nos habíamos planteado, agrupamos las categorías surgidas en el análisis de contenido en función de cada uno de ellos, confrontando los argumentos que se ofrecieron en los cinco grupos de discusión.

- Qué opinan los docentes coordinadores sobre la presencia/ausencia de DA en el alumnado inmigrante latino?

De acuerdo con lo expresado en cada grupo de discusión, no se pueden hacer generalizaciones respecto a la presencia de DA en el alumnado latino, ya que dependen del país y de la zona de procedencia.

Hay chicos que vienen bastante mal, con un nivel muy bajo, y otros que vienen muy bien. Básicamente depende de qué países. (GD5).

Lo mismo te encuentras un uruguayo que tiene un nivel bueno y otro que tiene un nivel bastante bajo, depende de la zona de la que venga, o sea, que en el mismo país hay zonas de ciudad o de campo (GD4).

Dichas dificultades se centran básicamente en el área instrumental de Lengua: comprensión y expresión oral y escrita. No obstante, se considera que estas dificultades son temporales y dependen de la edad de incorporación a nuestro sistema educativo:

Lo más significativo es el desarrollo del lenguaje; a la hora de expresarse por escrito tienen bastantes dificultades (...). Los problemas en relación con la comprensión del texto escrito (...). A pesar de hablar el mismo idioma, el significado de las palabras no es el mismo; son hispanos pero tienen una deficiencia en el entendimiento del lenguaje (...). Tienen falta de vocabulario (GD3).

Cuanto más pequeños, menos problemas, mayor adaptación, mayor aprendizaje (...). El problema es la inmersión en el sistema educativo (GD1).

Estas circunstancias suponen para el profesorado añadir trabajo a su tarea cotidiana, puesto que demandan disponer de materiales y de tiempo para organizar que les permita poder afrontar las necesidades de dicho alumnado.

El último que te llega, que te llega a mitad de curso con una mala escolarización previa, cuando tienes toda la dinámica de la clase montada, eso te crea esa ansiedad. Al profesor que le llega y son 12 alumnos, te revienta los nervios (...). El temor es tener que matricular a este alumnado en cualquier momento del curso (...). Hay que escolarizarlo, pero claro, hay que evaluarlo (GD1).

■ ¿Cómo interpretan las DA de este alumnado?

Los coordinadores interpretaron la existencia de DA en función de diferentes factores:

- *Escolarización previa.* Uno de los factores que se citó como argumento es el desfase curricular que presenta el alumnado debido a las diferencias entre los sistemas educativos de sus países y el nuestro, o el hecho de que en algunos de esos sistemas educativos no sea obligatoria la escolaridad en la etapa de infantil.

El alumnado hispano viene desde su origen con deficiencias en cuanto a su nivel de escolarización. Los ves con unos conocimientos inferiores a la media de los que tenemos aquí (GD3).

Son niños que vienen de distintos sistemas educativos, que no comparten los contenidos que estamos impartiendo, por lo que se encuentran con ritmos de aprendizaje bastante distintos (GD1).

Al no ser obligatoria la escolarización en todos los países, pues hay gente que ha estado escolarizada cursos sí cursos no, hay un claro desfase (GD4).

- *Factores familiares y socioeconómicos.* La situación de precariedad con la que llegan algunas familias no les permite ofrecer a los hijos la atención ni las condiciones necesarias para afrontar las tareas escolares. Ello no quiere decir que, en general, los padres minusvaloren la educación o no participen en la vida de los centros. Al contrario, las familias latinas tienen altas expectativas hacia la escolarización y educación de sus hijos, al estimar que de ello depende su futuro.

Las familias suelen tener unos horarios de trabajo tremendos. Viven varias familias en una casa terrera; los niños no tienen un sitio donde estudiar en condiciones. Los padres trabajan horas y horas, y los niños a veces se ven muy solos todo el día (GD5).

El problema es el nivel socioeconómico que tienen (las familias). Los alumnos con menos dificultades son los que vienen económicamente un poco mejor (GD1).

Tiene unas expectativas de que el niño estudie (...). Yo creo que ellos valoran la educación como el futuro de sus hijos (...). Le dan mucha importancia (GD1).

- *Factores personales.* Tanto los coordinadores de Educación Primaria como los de ESO advierten el impacto que sobre el rendimiento escolar pueden tener los factores emocionales provocados por el proceso migratorio. En Educación Primaria esa situación se justifica sobre la base de las necesidades afectivas que experimentan los alumnos cuando se quedan en sus países de origen mientras sus padres emigran. Esta situación genera problemas de adaptación cuando se reencuentran con ellos por la inestabilidad que en el ámbito psicológico puede producir el constante traslado de la familia de un lugar a otro.

A los niños les falta mucho afecto No es lo mismo el afecto de los abuelos que el de los padres; al llegar tienen que adaptarse a los padres (...). Son padres que llevan aquí cinco años, les acaban de llegar los hijos, no los conocen porque los dejaron con dos años (...). En la escuela no van a rendir lo mismo (...). Además, la movilidad hace que no se estabilicen psicológicamente, lo que influye en el rendimiento (GD3).

Por su parte, los coordinadores de la ESO ponen el acento en la ruptura emocional que implica para un alumno adolescente trasladarse y tener que adaptarse sin ningún tipo de apoyo a un nuevo contexto. En su opinión, la ruptura emocional afecta más al alumnado de ESO que al de Educación Primaria por la mayor capacidad de acomodación a estas edades. La búsqueda de referentes entre el grupo de iguales para afrontar la adaptación al nuevo contexto conlleva, en ocasiones, adoptar los comportamientos del alumnado que *no acepta* las reglas del aula, lo que provoca un *estancamiento* incluso en los alumnos más brillantes.

Para el alumnado es muy importante el factor emocional. Los alumnos llegan obligados por sus padres; han dejado allí su vida y pasan unas crisis muy malas. Lo último que tienen es ganas de trabajar en el aula (GD5).

En los centros de secundaria son más los amigos, el grupo (...). La persona de referencia falta en secundaria. En primaria el maestro es el no va más, pero

en secundaria son los amigos (...). Se arriman a los que no deben arrimarse pero son los que los integran, aunque ¡de que manera! (...). En el caso de los alumnos que vienen mejor preparados, más que un progreso se advierte un estancamiento al adaptarse al contexto de los centros (GD4).

No siempre los factores emocionales son interpretados en clave de adaptación a una nueva realidad. En opinión de los coordinadores de Educación Primaria, la introversión que presentan algunos alumnos puede ser debida a la pobreza de su vocabulario. Esta circunstancia contribuiría a condicionar su integración, lo que favorecería conductas de escasa participación en las clases que podrían interferir en los procesos de aprendizaje.

Son más tímidos. El establecer una relación, el preguntar al profesor, etc., esas cosas sí que les cuestan más (...). El problema está en la riqueza del vocabulario... ¿Cuántas palabras puede tener en su lenguaje?, ¿cuatrocientas? Es un alumnado que no molesta pero que tampoco participa (...). Se sienten apocados, acomplejados (...). El lenguaje y la participación están relacionados (...). Es el miedo a hacer el ridículo (GD1).

- *Factores culturales.* Sólo en dos de los grupos de Educación Primaria se mencionan estos factores y se argumenta su escasa influencia debido a las similitudes o lazos culturales que existen con Sudamérica. Estas apreciaciones denotan que no se percibe distancia cultural con el alumnado latino debido a los continuos intercambios migratorios y, sobre todo, a la ausencia de barreras en el idioma.

Las diferencias culturales es lo que menos se nota (...). Se te pueden plantear cuando escuchas este vocabulario que tienen diferente pero la situación tal no. En cuanto a costumbres, ¡ya los imitamos nosotros a ellos! (GD1).

Lo cultural influye un poco. Sin embargo, Canarias tiene bastantes similitudes con Sudamérica; por esta razón pienso que eso no sea lo más importante (GD2).

- *Interrelaciones con el grupo de clase.* Los coordinadores de Educación Primaria señalan que el alumnado latino se integra bien en su grupo de

clase. Consideran que los conflictos que se pueden dar dentro del aula son de carácter personal, no de índole cultural. No obstante, reconocen que este alumnado, en ocasiones, puede sufrir falta de respeto y burla como consecuencia de sus valores, como por ejemplo, las normas de educación que mantiene en su trato hacia el profesor, lo que a veces coarta su participación en las clases.

Si no hay unas normas de convivencia en el aula, se dan a veces problemas con los niños de otras culturas pero no porque sean ellos de otras culturas, sino porque hay falta de respeto por parte de los compañeros (...). Las peleas son personales, no culturales (GD1).

A la hora de participar (en clase) se traban mucho porque se ríen de ellos. El hecho de decir maestra y tal, las normas de educación que valora la maestra (...). El resto de la clase se ríe de ellos y muchas veces te cortan los propios niños (GC1).

El comportamiento del alumnado inmigrante en la clase es motivo de reflexión para los coordinadores, ya que, en su opinión, pone de relieve la permisividad de los docentes con determinadas conductas de los miembros del grupo de clase.

Los maestros somos demasiado permisivos y no nos hemos dado cuenta de esto hasta que no han venido estos chicos (...). Cuando ha llegado este otro alumnado con un sistema de respeto distinto, entonces nos hemos percatado de los comportamientos de nuestros alumnos (GC1).

A la hora de comentar las interacciones del alumnado inmigrante fuera del aula, los coordinadores de Educación Primaria advierten que en ocasiones éstas contrastan con el comportamiento observado dentro de la clase. La unión, por ejemplo, en los recreos con otros compañeros de la misma nacionalidad se interpreta como un mecanismo de defensa para los recién llegados, puesto que el sentirse rodeado de un gran número de ellos constituye un apoyo para afrontar la adaptación al nuevo contexto.

A lo mejor un niño dentro del aula es ejemplar, es estupendo. Cuando está en el recreo se junta con otros (de su nacionalidad) y son los líderes del

recreo, son conocidos como la banda de (...). Esa es la contraposición: tienen unos valores familiares muy fuertes, hay un respeto hacia el profesor y fuera del aula son de una determinada manera (GD1).

- ¿Qué tipo de relación existe entre su visión de la diferencia y las respuestas educativas?

A la hora de dar respuesta a las DA de este alumnado, los centros optan por adscribirlos a un nivel inferior al de su edad o recurrir a medidas de refuerzo educativo. En lo que se refiere a la adscripción, los argumentos se polarizan entre quienes afirman que la edad de los sujetos determina el curso en el que se les escolariza y quienes señalan que el nivel de conocimientos es lo que se tiene en cuenta.

Inicialmente por la edad y luego, pasado un periodo de 15 días, si vemos que no puede seguir el nivel de la clase, lo pasamos a un curso inferior (GD1).

Lo que hemos hecho nosotros es ubicar al niño en primero, aunque su edad cronológica diga que está en segundo. Si no tiene el nivel adecuado, lo pasamos a un curso inferior mediante escrito a la inspección y con informe de la orientadora, por lo que se le deriva al aula de PT (GD2).

Para eso tienen las clases de apoyo. ¿Quiénes son los que reciben más apoyo en el centro? Si te pones a mirar cada grupo de cada nivel, siempre hay más centroamericanos (...) (GD1).

Cuando se nombran estas medidas surgen en todos los grupos críticas unánimes en torno a cómo se están desarrollando, por lo que se plantean objeciones debidas, sobre todo, a la falta de recursos humanos disponibles.

Tenemos muchas carencias en recursos humanos para poder establecer que ese niño reciba apoyo; no es fácil (GD3).

Yo creo que estamos abandonados por la administración en todos los ámbitos; necesitamos más recursos, más medios para dar respuestas (GD2).

Este tipo de respuesta dista mucho de las que proponen como idóneas para atender las DA del alumnado. En concreto, los coordinadores abogan por personalizar la educación y fomentar una educación inclusiva a través de medidas de atención a la diversidad que surjan de un proceso de reflexión desde los centros.

Lo que está claro es que yo tengo que analizar la situación de mi centro, del alumnado que tengo, y el claustro debe plantear la necesidad de cambiar la metodología, la evaluación (...) (GD5).

Debe haber unos buenos criterios de atención a la diversidad consensuados y bien aplicados en el centro (GD1).

Lo ideal sería caminar hacia una educación inclusiva (...). Necesitamos información para poder identificar los distintos estilos cognitivos, poder respetarlos y usarlos (GD4).

Sin embargo, atender a la diversidad plantea una serie de exigencias a los profesores, en especial por la necesidad de poner en práctica un currículum en el que se dé visibilidad a la diversidad cultural y utilizar las altas expectativas de las familias para incrementar su colaboración en los centros.

Hay que flexibilizar el centro y lo que tiene que existir es el agrupamiento flexible dentro del ciclo (...). Hace falta una adaptación curricular, poco significativa, para que se puedan integrar, pero eso sólo lo puedes hacer si el profesor hace una programación adecuada para ellos (...). Se debe aprender lo que hay en esos países y tener ganas de incluirlo a la hora de hacer la programación del curso (GD1).

Teniendo en cuenta las expectativas de los padres y la importancia que dan a la educación de sus hijos, es importante que les planteemos con claridad dónde fallan y cómo pueden ayudarles (GD1).

Su participación en el instituto es una baza que no hemos aprovechado lo suficiente (GD5).

La puesta en práctica de las propuestas comentadas en el punto anterior se ve condicionada por aspectos de carácter organizativo, así como de formación y modo de trabajo de los docentes. En este sentido, se señala que la flexibilización de los centros se encuentra limitada por una elevada ratio profesor-alumno y por la disconformidad de padres y docentes hacia ese tipo de medidas.

Las aulas no te dan más de sí; no se puede pasar a esa flexibilización de horarios ni de clases, ni de organización cuando la presión es muy fuerte (...). Es que llega un momento en el que hacer ese tipo de adaptaciones con grupos de 27

resulta un tema grave para los maestros (...). Si tenemos que hacer esas cosas, el profesorado y los padres se nos echan encima; entonces, no lo veo (GD1).

Otro obstáculo lo constituye el hecho de que los docentes apoyen su labor en el libro de texto más que en la programación, lo cual no facilita las condiciones para que se dé esa flexibilidad organizativa. Según este argumento, la dificultad no sólo proviene del uso que el profesorado hace del libro de texto, sino de su utilización como eje central de la acción docente.

Vemos los cursos por los libros. El problema es que el maestro pretende dar el libro en tercero y el libro en cuarto; se olvida de que hay que programar. No flexibilizamos, no organizamos, sino que todo es libro, notas, actas, ansiedad (...). El libro ha pasado de ser un recurso a ser el boletín de principios de curso (GD1).

Todo ello supone una novedad dentro del discurso de los coordinadores de los PEI, puesto que hasta hace relativamente poco asociaban las causas de las DA a factores inherentes al alumnado (p. ej., escolarización irregular, falta de conocimientos previos o incorporación tardía). La alusión a ese modo de usar el libro de texto implica admitir que también los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden estar condicionando la aparición de dichas dificultades.

Estas circunstancias no resultan ajenas a las cuestiones de carácter formativo. En concreto, los coordinadores citan la falta de preparación del profesorado como uno de los aspectos que limitan la viabilidad de las propuestas para atender las dificultades escolares del alumnado inmigrante. Las carencias en el ámbito formativo constituyen un terreno propicio para que el profesorado no aborde la atención a la diversidad y a que enfoque su labor docente hacia un alumno. De ello se deriva la falta de alternativas apropiadas a la problemática planteada por el alumnado.

No saben atender a la diversidad. Les dices: «Vamos a hacer una programación, a ver este niño». Y te responden: «¿Una programación?, ¿una ACI?» (GD1).

Necesitamos formación para que después sea posible aplicar esa formación en condiciones de éxito (...). En la situación en la que nos encontramos, lo único que hacemos es recortar las diferencias (...). Las diferencias nos estorban, queremos un prototipo de alumnos, eso es lo que trabajamos (...). Muchos compañeros están esperando fórmulas mágicas (GD4).

A pesar de estas limitaciones, se advierte un cierto consenso referente a que desde los centros se hace más de lo que se cree.

Yo creo que se hace más de lo que creemos; se trabaja bastante. ¡Qué raro es el maestro que no busca soluciones! Lo que pasa es que eso no se refleja en ningún sitio. Hay maestros que se lo montan estupendamente con los chicos; el problema es escribir, ahí somos perezosos (GD1).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue, por un lado, conocer si el profesorado/coordinador advertía DA en el alumnado inmigrante hispano y, por otro, explorar las interpretaciones que hacen sobre el origen de dichas dificultades y su relación con el tipo de respuesta educativa que se da a estos alumnos. Los discursos extraídos de los grupos de discusión mostraron que tanto los docentes/coordinadores de Educación Primaria como de ESO consideraban que las DA no eran generalizables a la totalidad del alumnado inmigrante hispano.

Los coordinadores consideraron que la presencia de DA en este alumnado estaba determinada, fundamentalmente, por los niveles de escolaridad anterior derivados de las diferencias en los sistemas educativos, la zona de procedencia dentro del mismo país y la desventaja social de sus familias. Nuestros resultados apoyan la tesis de que, para los docentes, la causa de las DA en los latinos está fuera de la escuela y se relaciona más con la desventaja social que con el origen cultural. Estos resultados son coincidentes con las de otras investigaciones (Carabaña, 2004, 2006; Jordán, 1994; Stanat, 2005; Tapia, 2004) y evidencian que las DA en el alumnado latino son producidas por factores similares a los de cualquier estudiante, con independencia de su grupo cultural.

El hecho de situar el origen de las DA fuera de la escuela, así como de considerarlas transitorias, nos condujo a pensar, en un principio, que para estos docentes las diferencias observadas en el rendimiento del alumnado latino surgían como consecuencia del proceso migratorio y de su adaptación a las demandas escolares del nuevo contexto.

Estos argumentos se entremezclaban con otras interpretaciones que centran el núcleo de las diferencias en las deficiencias o carencias con las que llega este alum-

nado. No deja de resultar significativo que los coordinadores, en especial los de primaria, argumentaran que una de las causas de la presencia de DA en los estudiantes latinos eran las diferencias léxicas. Aunque las diferencias lingüísticas y léxicas dentro de la misma lengua pueden, inicialmente, entorpecer la comunicación, consideramos que cuando éstas se interpretan como *deficiencias en el entendimiento del idioma* impera más una postura de *purismo etnocéntrico* (Carabaña, 2006, p. 3) que la consideración de que tales diferencias constituyen un prerrequisito básico de aprendizaje.

Los coordinadores fueron también conscientes de la influencia de los factores afectivos (p.ej., ruptura emocional) e incluso de diferencias idiosincrásicas en el rendimiento. Sin embargo, en un principio no asocian tales diferencias a la diversidad de estilos de aprendizaje, determinados por patrones culturales, sino a un bajo autoconcepto (p.ej., vergüenza a participar y miedo al ridículo por el escaso vocabulario). Con los argumentos obtenidos, es imposible determinar hasta qué punto las opiniones de los coordinadores son producto de la reflexión sobre la influencia que tienen acerca del rendimiento determinadas variables afectivas (Benett, 2003; Nieto, 1993). Consideramos que lo que subyacía en sus discursos, aunque de manera preconsciente, era la premisa de inferioridad hacia ciertos grupos culturales por carencias relacionadas, en este caso, con la falta de vocabulario. No se interpretan los desajustes en clave de adaptación a las necesidades del alumnado, sino en función de las carencias que presentan para afrontar el currículo formal. La escolarización tardía de este alumnado es percibida como un dilema, puesto que supone tener que adaptar y, sobre todo, evaluar. Desde este análisis consideramos que, al menos en Educación Primaria, persiste la premisa de asimilar al alumno a la cultura mayoritaria para que pueda seguir el currículo formal, hecho que contribuye a que en esta etapa se siga recurriendo a la escolarización en un curso inferior, al apoyo curricular o a continuar sintiendo que la efectividad de las respuestas viene determinada por factores externos, como por ejemplo la Administración.

Los coordinadores consideraron que los factores sociales, determinantes de la escolarización previa, influían más que los culturales en la presencia de DA. Por otro lado, no percibieron distancia cultural entre el alumnado latinoamericano y el nativo. Sin embargo, sí que advirtieron diferencias determinadas por la cultura (p.ej., comportamiento), aunque no las identificaron como una norma asociada al grupo cultural. La disciplina y el respeto que profesa el alumnado latino a la figura del docente se convierte en una diferencia cultural valorada en este alumnado, en especial porque los perfila como estudiantes *modelo* dentro de la clase. La diferencia de comportamiento entre el alumnado latino y los autóctonos conduce a los coordinadores a la reflexión, aunque no se analiza desde la discriminación o la ausencia de respeto hacia la diversidad por parte del

alumnado autóctono. Asimismo, perciben que fuera del aula existen conflictos y escasa relación entre el alumnado de grupos culturales diferentes, aunque consideran que ello es debido a diferencias personales y no culturales.

Los coordinadores atribuyeron la presencia de DA a factores externos, por lo que consideraron que la clave estaba en compensar para igualar. Sin embargo, en las alternativas de respuesta se vislumbran sus deseos de cambio. Fueron precisamente sus propuestas las que nos hicieron percibir la necesidad gradual del profesorado de buscar alternativas que partan desde la diversidad y no desde la desigualdad. En el debate surgieron temas recurrentes, como por ejemplo la participación de las familias o la formación, y se consideró que de ellos dependían los cambios en los centros. De esta forma, aunque los profesores son conscientes de la situación de precariedad con la que llegan algunas familias, este hecho no les ha impedido reconocer, como se ha venido señalando (Antrop, Vélez y Garrett, 2005; Tapia, 2004), el potencial que se deriva de familias como éstas, con altas expectativas hacia la educación de sus hijos.

Saben que sólo pueden dar respuestas desde el análisis de la diversidad de su alumnado a partir de cambios en todos los elementos del currículo. Para ello, reclaman una formación que se aleje de la tradicional y que, surgiendo desde los centros, posibilite la reflexión y el compromiso asumido de todo el profesorado. Manifiestan que tienen voluntad y que les preocupa la diversidad, ya que hacen más que lo que se refleja, aunque también saben que los libros de texto, como forma extendida de presentar el currículo (Torres, 2000), continua siendo uno de los principales obstáculos para dar respuesta a esta diversidad.

Desde este análisis, sólo nos resta concluir que los docentes/coordinadores advierten la diversidad dentro de un mismo grupo cultural, por lo que consiguen romper el estereotipo de la presencia generalizada de diferencias de rendimiento entre grupos culturales. Sin embargo, ello no supone, necesariamente, que las diferencias sean interpretadas desde la diversidad y no desde las carencias. Las discrepancias que surgieron entre las respuestas que dan y las que consideran que se deberían dar constituyen un indicio de la convergencia de la doble realidad presente en los centros entre lo que se piensa y lo que se hace.

Desconocemos si sus reflexiones habrán podido contribuir a cambios en la práctica. No obstante, sí sentimos que al menos algunos docentes percibieron la necesidad de ello. Creemos que, aunque este trabajo no se sitúa dentro del análisis de la educación intercultural, el hecho de posibilitar a los coordinadores de PEI identificar sus posiciones a través del análisis crítico y compartido de su propia experiencia y la de los otros constituye un paso en esta dirección. Continua vigente, por tanto, la importancia de la reflexión como

vía que ayude al profesorado a seguir reinterpretando su visión de las diferencias. Futuros trabajos deberían añadir las opiniones y autopercepciones de los otros protagonistas en el proceso de aprendizaje, es decir, el *alumnado inmigrante y sus familias*.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. (2004). Proyecto Inter: Una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela. En E. SORIANO (Coord.). *La práctica educativa intercultural*, (pp. 34-46). Madrid: La Muralla.
- AGUADO, T., BALLESTEROS, B., MALIK, B. Y SÁNCHEZ, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- ANTROP, R., VÉLEZ, W. Y GARRETT, T. (2005). Where Are the Academically Successful Puerto Rican Students? Success Factors of High-Achieving Puerto Rican High School Students. *Journal of objectives and Education*, 4 (2), 77-94.
- BENNETT, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. USA: Pearson Education.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CARABAÑA, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62-73.
- (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En E. AJA Y J. ARANGO (Eds.), (pp. 275-299). Barcelona: Fundación CIDOB.
- CARRASCO, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- CASANOVA, M^a.A. (2002). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En VVAA., *El profesorado y el cambio educativo* (pp. 9-17). Madrid: CIE.
- GARCÍA-PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- GIL FLORES, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 213-231.
- GUZMÁN, R. (2006). El proceso y los instrumentos de evaluación en contextos educativos multiculturales. En O. M. ALEGRE (Dir.), *Organización escolar y diversidad* (pp. 567-593). Málaga: Aljibe.

- IBÁÑEZ, J. (1983). *El grupo de discusión: Fundamentación metodológica, justificación epistemológica y descripción técnica*. Madrid: Ponencia FEC.
- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KAY, E. (2004). Evaluation of teacher attributes as predictors of success in urban schools. *Journal of Teacher Education*, 55, 2, 177-187.
- LEÓN DEL BARCO, B., RICARDO, A. Y GÓMEZ, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 12, 5 (2), 259-282.
- MARÍN, M.A. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Primaria. En T. POZO, R. LÓPEZ B. GARCÍA Y E. OLMEDO (Coord.). *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2002). *Las buenas prácticas interculturales*. Madrid: FETE-UGT.
- MARTÍNEZ, L., FRANCO, P., DÍAZ J. Y POZO, J. (2001). *Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía: Una propuesta para el debate*. Equipo de Investigación de FETE-UGT.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En V. REYZABAL (Dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 35-55). Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- NEAL, L., MCCRAY, A., WEBB-JOHNSON, G. & BRIDGES, S. (2003). The effects of African American movement styles on teachers' perceptions and reactions. *The Journal of Special Education*, 37, 49-57.
- NIETO, S. (1993). *Affirming diversity: The socio-political context for Multicultural Education*. Nueva York: Longman.
- PRIETO, A. G. & ZUCKER, S. H. (1981). Teacher perception of race as a factor in the placement of behaviourally disordered children. *Behavioral Disorders*, 7(1), 34-38.
- RODRÍGUEZ, M. R. (2005). Diversidad cultural en el aula. *Grupos de Discusión*, 23 (1), 23-29.
- STANAT, P. (2005). Comunicación presentada en XX Semana Monográfica de la Educación Madrid.
- SUÁREZ, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

- TAPIA, J. (2004). Latino households and schooling: economic and sociocultural factors affecting students' learning and academic performance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (3), 415-436.
- TORRES, J. (2000) (4ª Ed.). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- TYLER, N., IZQUIERDO, Z., LOPEZ-REYNA, N. & SAUNDERS, S. (2004). Cultural and Linguistic Diversity and the Special Education Workforce: A Critical Overview. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 22-38.
- ZUCKER, S. H. & PRIETO, A. G. (1977). Ethnicity and teacher bias in educational decisions. *Instructional Psychology*, 4, 2-5.

Fuentes electrónicas

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS.
Recuperado el 15 de septiembre de 2007 de:
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/>
- OCDE. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), 2000, 2003, 2006. Madrid: INCE-MECD. Recuperado el 4 de diciembre de 2007, de:
<http://www.ince.mec.es/>
- REVISTA DE EDUCACIÓN. Recuperado el 9 de septiembre de 2007, de:
www.revistaeducacion.mec.es
- REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA. Recuperado el 13 de octubre de 2007, de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>

Dirección de contacto: Remedios Guzmán. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Campus Central, Módulo B, 38201 La Laguna, Tenerife, España. E-mail: rguzman@ull.es



Ensayos e informes

Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas

Analysis of heritage in textbooks: obstacles, difficulties and proposals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-037

Jesús Estepa Giménez
Mario Ferreras Listán
Inmaculada López Cruz
Hortensia Morón Monje

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Huelva, España.

Resumen

Con este artículo pretendemos describir y analizar algunos de los obstáculos y dificultades que pueden encontrarse en una investigación acerca del papel del patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto, así como las decisiones tomadas para su resolución. El contexto en el que se desarrolla este trabajo constituye la primera fase de un proyecto de I+D+i aprobado en la convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación, y que lleva por título *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*.

Los obstáculos encontrados están relacionados tanto con los diversos instrumentos de recogida y de análisis de la información (parrillas de observación, sistema de categorías, etc.) como con las propias nociones del grupo investigador sobre el concepto y las tipologías del patrimonio. En primer lugar, se analizan las causas de tales dificultades para después presentar las soluciones adoptadas en referencia tanto a la adaptación de los instrumentos metodológicos como a los criterios para el análisis y recogida de datos.

La reflexión del equipo sobre el concepto y la tipología del patrimonio ha supuesto una de las cuestiones más complejas y a la vez más enriquecedoras de esta investigación. Esto se debe

a que el patrimonio constituye un contenido escolar abstracto y complejo, aunque cercano y concreto en sus diversas manifestaciones, puesto que forma parte de nuestra vida cotidiana y de nuestro entorno más cercano.

En este trabajo se pone de manifiesto cómo en las investigaciones de carácter educativo suele existir cierta *distancia* entre los presupuestos teóricos de partida y su aplicación práctica, por lo que surgen dificultades y obstáculos a los que es necesario hacer frente ajustando y adaptando, de forma consensuada, dichos presupuestos para la obtención de resultados más rigurosos.

Palabras clave: patrimonio, educación patrimonial, tipología patrimonial, libros de texto, obstáculos y dificultades.

Abstract

In this article, some previous theories and theoretical positions on the presence of heritage in compulsory education textbooks are analyzed. In addition, the difficulties which have appeared before and during data collection and the decision-making processes are described. The context of this work is the first stage of an R&D&I project, which was approved in 2008 for the National Research Plan with the title «*Heritage and its teaching: an analysis of resources and materials for an integrated proposal for Heritage Education*». For the development of this research, 112 Primary Education and ESO (Compulsory Secondary Education) textbooks were chosen on the following subjects: Knowledge of the Environment for Primary Education and Social Sciences, Nature Sciences and Physics and Chemistry for ESO. In order to have a significant sample for the comparative analyses, the books chosen are used in three different Spanish Autonomous Regions and are from four publishing companies with implantation in the whole country. The difficulties encountered are due not only to the different tools used to collect and analyze data (observation grids, categories system, etc.) but also the research group's previous knowledge of the concept of heritage and its typology. First, we have analyzed the causes of these difficulties and, subsequently, the solutions adopted as regards both the adaptation of the methodological tools and the criteria for analysis and data collection are presented. The research team's reflection on the concept of heritage and its typology has represented one of the most complex and enriching questions of this research. This is due to the fact that heritage as a study content is very abstract and complex although close at hand and concrete in its different manifestations, due to the fact that it forms part of our daily life and immediate environment. This work demonstrates the differences between the initial theoretical concepts and their later practical application in research into education and the appearance of difficulties and obstacles. To overcome these obstacles and obtain more accurate and relevant results, it is necessary to reach a consensus by adapting and combining previous knowledge, theoretical positions and new proposals.

Key words: heritage, heritage education, didactics of heritage education, heritage typology, textbooks, difficulties and obstacles.

Introducción

Ciertas cuestiones referidas a la didáctica del patrimonio, así como a su potencialidad como recurso educativo, han sido abordadas desde diversos estudios (Estepa, 2001; Cuenca, 2004; Hernández-Cardona, 2003; Fontal, 2003; Aguirre y Vázquez, 2004; Calaf 2009; Rico, 2009). A pesar de ello, se observa un escaso interés por parte de la administración educativa, de los autores de libros de texto, docentes y gestores patrimoniales por conceptualizar el patrimonio como contenido escolar o por actualizar su comunicación didáctica y su aprendizaje en el aula a partir de las aportaciones más recientes de la investigación.

Ante esta situación, una serie de investigadores pertenecientes al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales han aportado un enfoque ambientalista, cívico, de alfabetización científica y cultural a la educación patrimonial, gracias a lo cual ha sido posible establecer una visión interdisciplinar y enriquecedora, no exenta de dificultades y obstáculos por la diferente formación de los miembros del equipo, que se ha plasmado en diversas publicaciones (Estepa, Wamba y Jiménez-Pérez, 2005; Domínguez y Cuenca, 2005; Estepa, Ávila, y Ruiz Fernández, 2007; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez-Pérez, Cuenca y Ferreras, 2010) derivadas de un proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia y Tecnología concedido en la convocatoria del 2003.

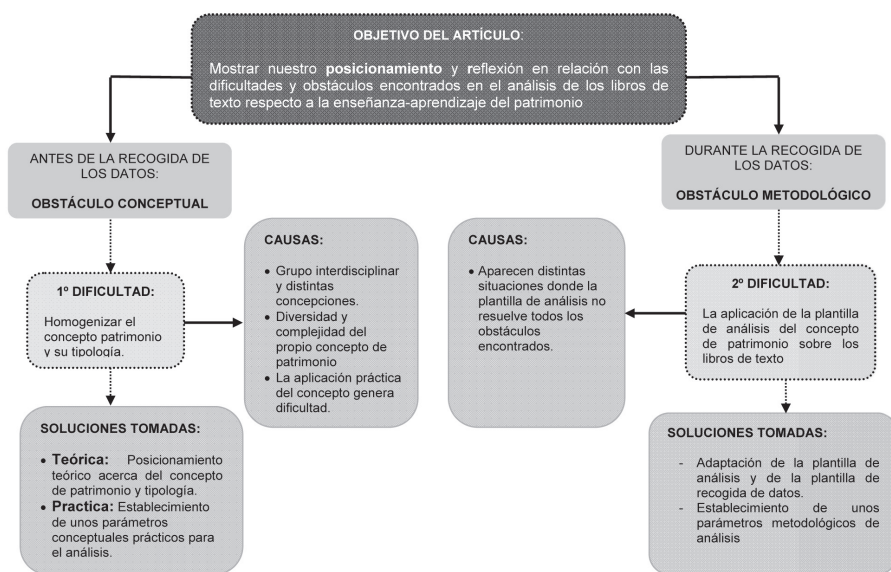
A partir de estos trabajos, en la actualidad se está desarrollando un nuevo proyecto de I+D+i, aprobado en la convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación, y que lleva por título *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*. Uno de los principales objetivos de este plan es analizar los materiales y recursos de uso habitual por los docentes en las aulas de educación obligatoria. En este sentido, el libro de texto sigue siendo el principal material didáctico utilizado por los docentes, lo que se ha visto reforzado por su adquisición gratuita por parte de las familias en la mayoría de las comunidades autónomas.

Para el desarrollo de esta fase de la investigación, se ha realizado una selección de 112 libros de texto de las áreas de Conocimiento del Medio de Educación Primaria y de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria correspondientes a tres comunidades autónomas y a cuatro editoriales con implantación en todo el territorio español. El objetivo marcado fue el realizar un análisis comparativo con una muestra significativa.

En relación con nuestra colaboración, en el análisis de los mencionados libros de texto, se muestran algunos de los referentes y posicionamientos teóricos de los que

partimos, las dificultades que surgidas antes y durante la recogida de datos y algunas de las decisiones más relevantes que fueron tomadas para resolverlas. La figura I simplifica y sintetiza el cuerpo del artículo.

FIGURA I. Esquema estructural del artículo



Aportaciones teóricas ante las dificultades de orden conceptual

A diario convivimos con elementos patrimoniales y, sin embargo, su conceptualización es de gran abstracción tanto para su enseñanza y como para su difusión. Esto se debe en gran medida a su propia complejidad y diversidad, que además depende de la percepción que posee cada individuo en función a factores como el sexo, la edad, el conocimiento, los aspectos culturales, etc., por lo que resulta verdaderamente subjetiva (Morón y Wamba, 2008). Esta relación percepción-concepción constituye un obstáculo a tener en cuenta en la propia construcción del concepto de patrimonio y de las tipologías patrimoniales.

A partir de estos obstáculos de carácter conceptual, se exponen a continuación los referentes teóricos de los que partimos antes de la recogida y el tratamiento de

la información, así como los criterios teóricos y prácticos establecidos por el grupo investigador con el fin de solventar dichas dificultades.

Referentes teórico-conceptuales

Homogeneizar la concepción de patrimonio entre los distintos miembros del equipo investigador constituyó el primer obstáculo en una doble vertiente: una primera relacionada con el carácter interdisciplinar del equipo, y otra con el propio estudio de los libros, ya que éstos se vinculan a diferentes áreas de conocimiento (sociales y experimentales). Por esta razón, se decidió establecer una definición que no fuese restrictiva y en la que se pudiera incluir cualquier elemento patrimonial, independientemente de la disciplina de estudio que lo abordara, a la vez que resultase válida para el análisis del patrimonio en los libros de texto.

En esta línea, Hernández-Cardona (2004) establece que el concepto de patrimonio es polisémico y cambiante, y la percepción de éste es variable según los momentos culturales. Por otro lado, recogemos la reflexión de Fernández-Salinas y Romero-Moragas (2008) acerca del concepto de patrimonio:

(...) Es todo recurso territorial que genera identidad (...). El patrimonio no está en los objetos, sino en las cabezas de los individuos. (Fernández-Salinas, V. y Romero-Moragas, C., 2008, p. 19).

Resulta novedosa la afirmación de que el patrimonio no está en los objetos sino, que se trata de un valor que le es otorgado a los mismos. Esta apreciación conecta con Cuenca (2004), quien define el patrimonio de la siguiente manera:

Conjunto de todos aquellos elementos que, por razón geohistórica, estética y, en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales en función de unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, y articulándose, de esa forma, como fuentes básicas para el conocimiento social a través de la interpretación desde una perspectiva holística. (Cuenca, J. M^a., 2004, p. 141).

Solución conceptual

De esta forma, entendemos que el *patrimonio cultural* incluye al natural, pues las sociedades y sus diferentes manifestaciones son fruto del contexto y del medio en el que se encuentran y, por lo tanto, están claramente interrelacionadas. Por otra parte, Fontal (2008) establece una serie de cualidades que debe poseer un elemento para ser considerado patrimonial que hemos tomado de referencia, tales como que comprenda valores, que tenga potencial de transmisividad, que contenga potencial identitario y que implique la pertenencia-referencia a un contexto específico.

Si se toma como punto de partida los referentes teóricos anteriormente mencionados, la formación inicial de los investigadores, así como los objetivos pretendidos en la realización de esta investigación, se ha asumido la definición de patrimonio que establece López Cruz (2009):

Debe entenderse el patrimonio como un concepto global y holístico, que para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, artístico, industrial, antropológico y un sinnúmero de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de la sociedad le hayan otorgado un valor, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal. (López Cruz, I., 2009, p. 48).

Por lo tanto, se entiende el patrimonio como una construcción social que se establece en función del valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios.

Solución práctica. Parámetros para el análisis y recogida de datos

Una vez hecha la reflexión acerca del concepto de patrimonio, nos planteamos dos cuestiones prácticas: una relacionada con la aplicación del concepto al análisis de los libros de texto, que solventamos con la elaboración de unos parámetros fiables a la hora de establecer los elementos patrimoniales a considerar en dicho análisis, y otra relativa a los tipos de patrimonio que decidimos contemplar.

Para la primera cuestión se establecieron una serie de parámetros que nos ayudaron a unificar criterios en cuanto a lo que sería considerado patrimonio por parte del equipo de investigación, sobre la base del tratamiento que le otorga el libro de texto. Éstos no tienen por qué ser excluyentes, es decir, pueden cumplir uno o varios de ellos, en función del elemento en sí:

- *Parámetro espacio-temporal (pasado-presente-futuro)*. Se consideran aquellos elementos patrimoniales que tienen relación con el pasado y nos ayudan a comprender parte de la historia, entorno ambiental, evolución científico-tecnológica, etc., o que son clave para entender la identidad de un contexto. Además, se tienen en cuenta aquellos bienes que en el presente necesitan ser conservados, tanto si son elementos materiales como inmateriales.
- *Parámetro valor*. Los elementos patrimoniales que encontramos en los libros de texto deben tener otorgado un valor. Uno de ellos, que será común en todos los elementos patrimoniales, es el valor didáctico y educativo. A partir de éste, se observa cómo se abordan los contenidos escolares a través del patrimonio, ya sea como meras ilustraciones anecdóticas o bien como fuente de información e interpretación del contexto socio-ambiental.
- *Parámetro contextual*. Es evidente que no se pueden contemplar los elementos patrimoniales como aislados, sino que deben estar asociados a un grupo, colectivo, territorio, etc. Por esta razón, consideramos al patrimonio como construcción social que se relaciona, de forma intrínseca, con el ser humano y el medio en el que se inserta.
- *Parámetro representativo*. Siguiendo a Jiménez de Madariaga (2009), el valor del patrimonio no sólo será dictaminado por gestores, legisladores e investigadores, sino que también la sociedad, con su uso y con la interpretación que haga de él, será quien lo establezca como tal. En este sentido, en los libros de texto consideraremos no sólo aquellos referentes patrimoniales que son reconocidos por las diferentes legislaciones patrimoniales, sino también aquellos que son representativos de una comunidad.

En cuanto a la segunda cuestión, entendemos por tipología patrimonial aquella clasificación de elementos patrimoniales establecida por sus características morfológicas o por las disciplinas de referencia que lo estudian. Para esta investigación manejamos las siguientes tipologías obtenidas de estudios anteriores (Cuenca, 2004): patrimonio natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico. Sin embargo, aunque esta clasificación nos facilita y avala la recogida y tratamiento de datos y nos soluciona, en parte, dicho obstáculo, determinadas tipologías patrimoniales que, que serán abordadas en los siguientes apartados, nos generaron ciertas dificultades.

Propuestas instrumentales ante las dificultades metodológicas

El estudio de los recursos y materiales curriculares constituye una línea de trabajo habitual en el campo de la didáctica (Parcerisa, 1999; Valls, 2001; Perales y Jiménez 2002), aunque más limitado cuando nos centramos en el patrimonio como contenido escolar (Sánchez-Agustí y Cariacedo, 1997; Ávila, 2003; Cuenca y Estepa, 2003; González y Pagés, 2005). En estudios de este tipo hemos observado algunos de los obstáculos y dificultades encontrados en nuestra investigación, y que hemos tratado de superar con una serie acuerdos y decisiones. A continuación, y por razones de espacio, señalamos sólo algunos de los más relevantes.

Durante la fase de recogida y análisis de datos hallamos una serie de obstáculos que hemos denominado *metodológicos*. Dichos obstáculos fueron consecuencia de la adecuación de nuestros postulados teóricos a su aplicación práctica en el estudio sobre las unidades didácticas que conforman los libros, lo que se debió a la aparición de situaciones en las que la plantilla no resolvía todos los casos encontrados.

Se intentó solucionar todas estas dificultades metodológicas tomando dos medidas generales: una encaminada a la adaptación de los instrumentos de análisis y recogida de la información a lo largo de la fase de validación; y otra dirigida a establecer una serie de parámetros o criterios que avalasen las decisiones tomadas por el grupo investigador.

Adaptaciones de los instrumentos de recogida y análisis de la información

En el seno del proyecto se han generado tres fichas, plantillas o parrillas para la observación y recogida de la información, así como un sistema de categorías tanto para la creación de dichas parrillas como para el posterior análisis de la información obtenida.

El instrumento para el análisis está compuesto por un sistema de categorías. Dichas categorías se presentan de forma ordenada y a modo de hipótesis de progresión sobre el desarrollo profesional en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje (Cuenca, 2004; Wamba y Jiménez-Pérez, 2005; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). El sistema resultante se concibe como un instrumento de segundo orden que, sin embargo, organiza el contenido y la estructura de las fichas de observación, además de guiar todo el proceso analítico de la investigación y proporcionar el rigor necesario para este estudio.

Respecto a las parrillas de observación, cada una presenta un objetivo y unas características distintas que exponemos a continuación:

- *Parrilla 1 (cuestiones técnicas de los libros de texto)*. Se recogen aspectos como el título, la editorial, el ISBN, los autores o editores, etc. Con ella se obtiene una información general del diseño formal de las diferentes editoriales estudiadas.
- *Parrilla 2 (estudio de las unidades didácticas)*. Aunque en un principio las unidades de análisis iban a ser cada uno de los libros de texto, observamos que no era muy operativo, por lo que tuvimos que concretar aún más nuestro objeto de observación y centrarlo en las unidades didácticas. Además, pensamos que sería conveniente señalar y diferenciar cuándo el elemento patrimonial aparecía acompañado de la palabra patrimonio, ya que detectamos que era poco habitual y, sin embargo, muy significativo (véase Anexo I).
- *Parrilla 3 (estudio de los libros de texto)*. Presenta una estructura similar a la anterior, aunque en este caso está referida al libro de texto en su conjunto, donde se compila toda la información obtenida del análisis de las diferentes unidades didácticas (véase Anexo II).

Criterios para el análisis y recogida de datos

A pesar de haber trabajado con estas plantillas, surgieron muchos casos de difícil interpretación. Esto no quiere decir que las plantillas no fuesen efectivas, sino que debían estar abiertas a cambios para adecuarse a la recogida de la información. Por lo tanto, resultan un instrumento cualitativo dependiente de los criterios de trabajo que se establezcan. En este sentido, se decidió ser muy riguroso a la hora de establecer unas pautas y directrices, así como un marco metodológico y teórico común para poder realizar un análisis lo más sistémico y objetivo posible. A continuación se presentan algunos de los criterios seguidos para reducir la subjetividad del análisis:

- En primer lugar, incluir todos aquellos referentes patrimoniales (materiales e inmateriales) que se encuentren identificados como tales, o que sean claramente reconocibles y estén contextualizados en la unidad, además de estar catalogados por la legislación vigente con independencia del tratamiento

que les otorgue el libro de texto, ya que eso se analizará en las diferentes categorías. Además, añadimos aquellos elementos que, a pesar de no ser recogidos por ninguna legislación ni por el libro de texto, se encuadrarían dentro de los parámetros propuestos y, sobre todo, aquellos relacionados con aspectos identitarios, como fiestas y oficios tradicionales, canciones populares, etc.

- Los referentes patrimoniales que se presentan en las diferentes unidades que componen el libro de texto serán analizados de forma conjunta y distinguiendo aquellos que aparecen en el inicio, en el desarrollo o en los complementos de dichas unidades. Sin embargo, si el libro de texto no aportaba información suficiente para completar alguno de los apartados de las parrillas de recogida de la información, se optó por incluir las siglas SI (sin información), ya que consideramos que la *no información* también era un dato a tener en cuenta en el análisis.
- A grandes rasgos, los elementos patrimoniales encontrados pueden ser agrupados en: elementos de carácter *socio-históricos*, es decir, obras de corte histórico (documentos, restos arqueológicos, etc.), *artístico y etnológicos*, todos ellos seleccionados por el valor que se les otorga tanto por su antigüedad como por su relación con las actividades humanas (oficios tradicionales, fiestas, costumbres identitarias de una comunidad, etc.); de carácter *medioambiental*, referidos a espacios naturales y especies protegidas, o de carácter *científico-tecnológico*, en cuanto a elementos normalmente valorados por su antigüedad o por presentar teorías, principios, hitos, etc., fundamentales para la evolución del conocimiento científico-tecnológico.
- A la hora de aplicar el concepto de patrimonio según los indicadores de la categoría I (visión del patrimonio), se observó que aquellos referentes que consideramos patrimoniales aparecían de forma más tangible y cercana a la experiencia personal del alumno en los niveles educativos iniciales. Por el contrario, se presentaron de manera más abstracta en los niveles superiores –salvo en el caso de la tipología histórico-artística–, por lo que predominó un enfoque más complejo. A modo de ejemplo, se puede argumentar que en los libros de Educación Primaria el patrimonio científico-tecnológico está más relacionado con el patrimonio material (instrumentos y artefactos tecnológicos) que con el patrimonio inmaterial (teorías científicas, leyes, principios, etc.), mucho más frecuente en los libros de Educación Secundaria.

Conclusiones

La reflexión del equipo sobre el propio concepto y tipología del patrimonio ha supuesto una de las cuestiones más complejas y, a la vez más, enriquecedoras, lo que nos permitió poder manifestar nuestra percepción y concepción sobre un tema tan abstracto y complejo en el ámbito conceptual, aunque tan cercano y concreto en sus diversas manifestaciones al ser parte de nuestra vida cotidiana y entorno más cercano. Consideramos, por tanto, que es importante detectar en el libro de texto, como principal material didáctico utilizado en el ámbito escolar, la manera en la que se presentan los referentes patrimoniales, el tratamiento didáctico que reciben, así como el hecho de si son contemplados como elementos identitarios.

Desde nuestra perspectiva, una de las principales aportaciones de este artículo ha sido poder recopilar los diversos obstáculos y dificultades, así como las soluciones propuestas, que se han encontrado a lo largo de la realización de esta investigación, ya que en el plano metodológico resulta muy enriquecedor poder ponerlas de manifiesto en aras a mantener el rigor necesario de toda investigación que se precie. Además, consideramos que puede servir de guía para investigaciones posteriores en este mismo ámbito temático o en otros terrenos de la investigación didáctica, donde el carácter cualitativo suele prevalecer al cuantitativo, lo que produce la falsa sensación de apoyarse en criterios de carácter subjetivo. Es importante ser conscientes en todo momento de que cuando aplicamos instrumentos de investigación podemos detectar situaciones no previstas que debemos solventar, puesto que es frecuente encontrar cierta distancia entre la concepción teórica y su aplicación práctica. Nuestra tarea, entre otras, será minimizar dicho margen si queremos aportar datos relevantes para avanzar en nuestro conocimiento.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA, R. M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. BALLESTEROS, ET AL (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 31-40). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado: una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 56, 43-54.

- AGUIRRE, C. Y VÁZQUEZ, A. M. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *REEC*, Vol. 3, 3, 1-26.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- CUENCA, J. M. Y ESTEPA, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En E. BALLESTEROS, ET ÁL. (Eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 91-102). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- DOMÍNGUEZ, C. Y CUENCA J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, 27- 42.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. Y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. Y FERRERAS, M. (2008). Primary and secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 2095-2107.
- ESTEPA, J., WAMBA, A. M. Y JIMÉNEZ-PÉREZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- FERNÁNDEZ-SALINAS, V. Y ROMERO-MORAGAS, C. (2008). El patrimonio local y el proceso globalizador. Amenazas y oportunidades. En J. ALONSO SÁNCHEZ Y M. CASTELLANO GÁMEZ. *La gestión del patrimonio cultural. Apuntes y casos en el contexto rural andaluz* (pp. 17-29). Granada: Ara / Asociación para el Desarrollo Rural de Andalucía.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-109). Barcelona: Trea.
- GONZÁLEZ, N. Y PAGÉS, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.

- HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. BALLESTEROS Y OTROS (Eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- (2004): Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. CALAF Y O. FONTAL (Coord.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-49). Gijón: Trea.
- JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. (2009). La musealización del patrimonio etnológico. En J. M GONZÁLEZ PARRILLA Y J. M. CUENCA. *La musealización del patrimonio* (pp. 65-76) Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- JIMÉNEZ-PÉREZ, R., CUENCA, J. M. Y FERRERAS, M. (2010). Heritage Education: Exploring the Conceptions of Teachers and Administrators from the Perspective of Experimental and Social Science Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1319-1331.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González y J. M. Cuenca. *La musealización del patrimonio* (pp. 47-63). Huelva: Universidad de Huelva.
- MORÓN, H. Y WAMBA, A. M. (2008). La importancia de la percepción de los riesgos ambientales en la formación inicial del profesorado. *Actas de los XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Almería 9-12 de septiembre de 2008. Editorial Universidad de Almería.
- PARCERISA, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó,
- PERALES, F. J. Y JIMÉNEZ, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20, 369-386.
- RICO, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes*. Tesis no publicada. Universidad de Málaga.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. Y CARIACEDO, M. C. (1997). Materiales curriculares para el patrimonio cultural: MEC y comunidades autónomas. En L. A. ARRANZ (Coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, Vol. 2, (pp. 261-282). Madrid: Universidad Complutense.
- VALLS, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- WAMBA, A. M. Y JIMÉNEZ-PÉREZ, R. (2005). La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones ciencia, tecnología, sociedad y patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias*. Número Extra. VII Congreso. Publicación en papel y CD-ROM.

Fuentes electrónicas

CUENCA, J. M. (2004). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Michigan: Proquest - Universidad de Michigan. Recuperado de <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>

Dirección de contacto: Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Avda. 3 de Marzo s/n, Campus El Carmen, 21071, Huelva, España. E-mail: jestepa@uhu.es

ANEXO I

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS									
ASIGNATURA:		EDITORIAL:		COMUNIDAD:		CURSO:		PALABRA PATRIMONIO:	
CATEGORÍAS	Núcleos	TEXTO DISCURSIVO - ICONOGRÁFICO				ACTIVIDADES			
		Presentación de la unidad	Desarrollo de la unidad	Complementos y ampliación de la unidad	Actividades iniciales	Actividades de desarrollo	Actividades finales	Actividades complementarias	
Categoría I: Concepto de patrimonio	1. Perspectivas sobre el patrimonio				NºT: NºP:	NºT: NºP:	NºT: NºP:	NºT: NºP:	
	2. Tipos de patrimonio								
	3. Nivel de disciplinariedad								
	4. Papel del patrimonio								
Categoría II: Comunicación patrimonial	5. Integración de contenidos								
	6. Contextualización								
	7. Finalidades								
Categoría III: patrimonio e identidad	8. Escalas de identidad								
	9. Tipología patrimonial e identidad								
Descripción / Síntesis:									

Parrilla I (estudio de las unidades didácticas)

ANEXO II

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS DEL LIBRO DE TEXTO										
ASIGNATURA:		EDITORIAL:		COMUNIDAD:		CURSO:		PALABRA PATRIMONIO:		
CATEGORÍAS	Núcleos	TEXTOS DISCURSIVO - ICONOGRÁFICO								
		Presentación de la unidad	Desarrollo de la unidad	Complementos y ampliación de la unidad	Actividades iniciales	Actividades de desarrollo	Actividades finales	Actividades complementarias	TENDENCIA	NIVEL:
Categoría I: Concepto de patrimonio	1. Perspectivas sobre el patrimonio				NºT: NºP:	NºT: NºP:	NºT: NºP:	NºT: NºP:		
	2. Tipos de patrimonio									
	3. Nivel de diversidad									
Categoría II: Comunicación patrimonial	4. Papel del patrimonio									
	5. Integración de contenidos									
	6. Contextualización									
Categoría III: Identidad e patrimonio	7. Finalidades									
	8. Escalas de identidad									
	9. Tipología patrimonial e identidad									
NIVEL DE PROGRESIÓN		NIVEL:	NIVEL:	NIVEL:	NIVEL:	NIVEL:	NIVEL:	NIVEL:	NIVEL:	NIVEL:
Descripción / Síntesis:										

Parrilla 2 (estudio de los libros de texto)



Experiencias educativas (Innovación)

El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación

The educational model at university and the use of new methodologies for teaching, learning and assessment

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-038

Ascensión Palomares Ruiz

CEU. Universidad de Castilla-La Mancha. Albacete. España

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) requieren una reconceptualización de la cultura docente universitaria. En este artículo, se presenta una experiencia realizada en el curso 2008-09, en el marco de otras investigaciones iniciadas hace cuatro cursos, en las que se plantea la necesidad de provocar un cambio en los diseños y propuestas metodológicas, así como en los procesos evaluativos, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales.

La utilización del *Portfolio* se presenta como una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que nace como metodología alternativa, convirtiendo al alumnado en parte activa del aprendizaje, potenciando su madurez, compromiso social y ético.

El contexto de la investigación es la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), en el Grado de Maestro, planteándonos como objetivos: potenciar la autonomía del alumnado, el pensamiento reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y capacidad de auto y coevaluación, procurando llevarlas a la práctica y reflexionando sobre la necesidad de que la evaluación del *Portfolio* se diseñe con fines formativos, por lo que debe integrarse en dicho proceso. El estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje, destacando la importancia dada a las propuestas de mejora y las observaciones que se realizan. En la presente experiencia, el alumnado ha elaborado su ficha de seguimiento, ha utilizado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), analizado los trabajos realizados y elaborado -y aplicado- diversos cuestionarios.

Es importante destacar que el *Portfolio* y los *Diarios de Aprendizaje* se han convertido en una ventana que proporciona información del trabajo del estudiante y permite conocer su forma de pensar y sentir, por lo que su utilización se debe extender progresivamente, incluida su modalidad *digital*, pues ésta es más flexible y facilita la incorporación y actualización de nuevos elementos, siendo especialmente indicado en el contexto del EEES.

Palabras clave: metodologías activas, portfolio, competencias, EEES, ECTS, aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo, autoevaluación, coevaluación.

Abstract

The European Higher Education Area (EHEA) and the European Credit Transfer System (ECTS) demand a change in the university teaching culture. This article presents a training experience in the academic year 2008-09, within the framework of other research initiated four years ago, in which consideration is given to the need to make a change in the design and methodological proposals as well as the evaluative processes, to encourage the development of specific and transversal skills.

The use of Portfolios is presented as a methodology of teaching, learning and assessment that has arisen as an alternative methodology, converting students into an active part of learning, promoting maturity, social commitment and ethics.

The research context is the Bachelor Degree of Education at the Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), posing as its main objectives: 1) empowering student autonomy, reflective and critical thinking, collaborative attitudes, professional skills and capacity for self- and co-evaluation; 2) trying to implement all these aspects, and 3) reflecting on the need for the Portfolio assessment to be designed for educational purposes, meaning that it must be integrated in this process. The student becomes the organizer of its own learning, highlighting the importance given to improvement proposals. In this experience, the students have developed their tracking sheet, used ICT's, analyzed the work done and have developed and implemented various questionnaires.

Importantly, the Portfolios and Learning Journals have become a window that provides information on students' work and their way of thinking and feeling. Accordingly, its use should be extended progressively, including its digital format, as it is more flexible and facilitates the inclusion and updating of new information, being especially useful within the context of the EHEA.

Key words: active methodologies, portfolio, competencias, EEES, ECTS, collaborative learning, autonomous learning, significant learning, self-assessment, co-assessment

Antecedentes y fundamentación teórica

En la Universidad, se debe partir de la necesidad de investigar y evaluar la vida del aula con planteamientos didácticos de proyección ecológica. Por ello, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar -y no imponer ni sustituir- la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento.

En la línea planteada por Pérez Gómez (2005), la formación integral y la cualificación de los futuros docentes será de mayor calidad si, durante su período formativo, mantienen una estrecha relación con profesionales experimentados en la realidad educativa. Actualmente, la implantación de metodologías activas en el aula permite una formación en competencias del alumnado (Tunning, 2003), lo que exige ensayar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y de sistemas de evaluación, que se adapten a las nuevas directrices europeas. En este sentido, la utilización del *Portfolio* como metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación nace como metodología alternativa (Cole, 2000; Salabarrieta, 2003; Klenowski, 2005; Palomares, 2007; Slater, 2009; Armengol, 2009; García y Baena, 2009). Además, algunos autores la consideran como una de las más apreciadas en el campo del diagnóstico y la orientación en la educación, pues permite valorar no sólo lo aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se tienen para ello (Corominas, 2000; Barragán, 2005; Valero, 2007; Gracia y Pinar, 2009).

El *Diario de Aprendizaje*, integrado en el *Portfolio*, facilita el aprendizaje del alumnado a través de la reflexión personal de sus experiencias -vividas dentro y fuera del aula- relativas a su proceso de aprendizaje, por lo que constituye una importante fuente de información sobre los procesos de autoevaluación, cumplimiento de los objetivos, funcionamiento y relaciones de la clase, aspectos socioculturales y afectivos, etc. Como indica Bailey (1991), los factores afectivos pueden ser tanto o más relevantes para que aprendizaje que el método, la presentación de los contenidos o los materiales.

El *Portfolio* debe posibilitar al alumnado «dar vida e implicarse personalmente en una asignatura», ofreciendo una visión global, creativa, reflexiva y crítica. Como indica una alumna:

Mi Portfolio lo he titulado el Cofre de los Tesoros, pues esta asignatura la considero un descubrimiento único y valioso. En este cofre he encontrado diferentes apartados: joyas para adornar mi carrera como docente (*trabajo colaborativo*), espadas para defenderme cuando esté en la pelea del día a día como

profesora (*trabajo individual dirigido*), palas para cavar y desenterrar ese tesoro (*trabajo individual autónomo*) y mapas y guías para descubrir nuevos horizontes (*diario de aprendizaje*)

Diseño y metodología

La experiencia se encuentra en el marco de otras investigaciones (Palomares, 2009), en las que, como indica la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), el profesorado debe utilizar modernas metodologías activas desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socio-constructivista centrado en los estudiantes. Algunas investigaciones han sido publicadas y presentadas en diversos Congresos y Encuentros de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente.

El diseño integra la delimitación de la muestra, la definición de los objetivos planteados, la descripción de los principales instrumentos que se han de utilizar, el análisis de los datos y las conclusiones más relevantes.

Población y Muestra

El contexto de la investigación es la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), en el campus de Albacete, en la *Diplomatura de Magisterio*. En la experiencia, han participado 421 alumnos/as de dos asignaturas troncales: *Didáctica General* y *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*, de primer y segundo curso, respectivamente. Se ha contado con la dificultad añadida del elevado número de alumnos por grupo. La investigación que se detalla a continuación corresponde al curso 2008-09.

Objetivos

Nos planteamos como objetivos:

- Potenciar la autonomía del alumnado, el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de auto y coevaluación, así como el aprendizaje relevante.

- Interactuar social y profesionalmente con su entorno mediante el estudio de casos, la propuesta de solución a problemas, el trabajo colaborativo, etc.
- Participar en las actividades que faciliten el intercambio de experiencias y la comunicación con sus compañeros y compañeras.
- Valorar la importancia del *Diario de Aprendizaje* y que se incluya reflexivamente en el *Portfolio*.
- Comprobar si el trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del alumnado y facilita oportunidades para su propia autoevaluación y la coevaluación del trabajo de sus compañeros.
- Analizar críticamente y aportar propuestas de mejora en el desarrollo del trabajo individual y colaborativo, y procurar llevarlas a la práctica.
- Reflexionar sobre la necesidad de que la evaluación del *Portfolio* se diseñe con fines formativos, por lo que debe integrarse en dicho proceso.

Instrumentos

Se ha considerado la utilización de los créditos ECTS como valores que representan el volumen efectivo del trabajo del alumnado, especificando *qué debe aprender* y *cómo lo debe aprender*, distribuyendo el tiempo y las tareas que incluyan las diversas posibilidades metodológicas (E-A presencial, E-A dirigido y E-A autónomo); por ello, se diseñó una *Ficha de Seguimiento* del trabajo. De esta forma, el estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje, elaborando su propia ficha y utilizando las TIC.

En la investigación, se han analizado los trabajos realizados por el alumnado y se elaboraron -y aplicaron- diversos cuestionarios, en los que se planteaban una serie de cuestiones que se debían responder, siendo la escala de valoración utilizada la siguiente: 1= nada; 2= poco; 3 = regular; 4= bastante; 5= mucho.

El modelo de investigación más adecuado para la consecución de los objetivos planteados es de carácter no experimental propiamente dicho (Campbell y Stanley, 1978), basado -principalmente- en la aplicación de cuestionarios y análisis de los trabajos. Se ha procurado obtener información sobre las variables que intervienen en la investigación de la realidad en que nos encontramos y -al mismo tiempo- provocar la reflexión sobre la propia actitud personal y profesional.

Conforme a lo indicado por Guba (1989), se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los cuatro criterios de rigor: valor de verdad (*credibilidad*), aplicabilidad (*transferibilidad*), consistencia (*dependencia*) y neutralidad

(*confirmabilidad*). Además, el rigor de la investigación está también garantizado en la dimensión cuantitativa de la investigación, la construcción de instrumentos, el control de todo el proceso y en la recogida de la información. La *novedad* del estudio radica en los objetivos que pretende, dado que hay pocos estudios suficientemente ilustrativos que formulen de forma autónoma y científica propuestas concretas de mejora de la situación actual.

El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado mediante el programa SPSS (versión 15.0), que ha facilitado -en algunos casos- información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos.

Resultados relevantes

Esta parte representa un importante pilar que facilitará nuevas investigaciones y el análisis comparativo de los resultados más significativos de las variables estudiadas con los obtenidos en la asignatura de *Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje* del Grado de Maestro, en el curso 2009-10. A continuación, se exponen los aspectos más relevantes provenientes de los cuestionarios y trabajos incluidos en el *Portfolio*.

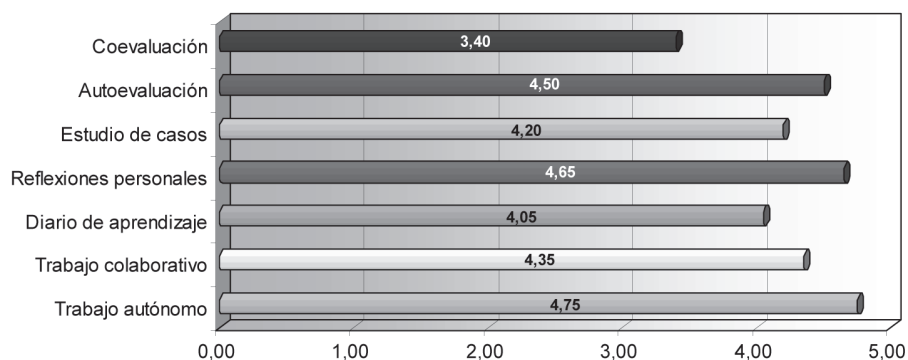
Queda claro que el análisis de la *calidad de la docencia universitaria* no se puede reducir a la actuación de los docentes, ya que -en gran medida- lo que éstos hacen está condicionado por la entidad a la que pertenecen, sus objetivos y programas, cultura institucional, legislación y política universitarias, financiación, relaciones con el entorno, recursos, etc. Por tanto, para *transformar las tradicionales metodologías didácticas*, se precisa reducir el número de alumnos por clase e introducir cambios en la organización de los espacios, tiempo y recursos, que posibiliten la construcción de auténticos ambientes de aprendizajes, en los que el alumnado pueda desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo que promueva la respuesta a la diversidad. En este sentido, coincidimos con Alfageme (2009) cuando indica que los modos tradicionales de hacer en las aulas se deben modificar y, para ello, son necesarias grandes dosis de creatividad, espíritu crítico y la cultura de «razonar y reflexionar».

En nuestra investigación, se ha comprobado que los alumnos que valoran muy positivamente la metodología del *Portfolio* son los que más reflexiones críticas hacen al trabajo colaborativo, resaltando la falta de formación y de coordinación entre los

miembros del grupo. La mayoría del alumnado (69%) reconoce que, al principio, no tenía una buena actitud, pues lo consideraba muy complicado.

El grado de satisfacción del trabajo realizado, utilizando como base el *Portfolio*, es muy alto (85%). Además, *el alumnado que posee mejor expediente académico lo valora más positivamente*. Como puede comprobarse (Gráfico I), el grado de satisfacción medio obtenido con respecto a la realización de algunas actividades que componen el *Portfolio*, en una escala de 1 a 5, es muy favorable, estando las valoraciones cercanas al máximo.

GRÁFICO I. El grado de satisfacción medio obtenido con respecto a la realización de algunas actividades que componen el *Portfolio*



Además, conviene destacar que, a pesar del *alto grado de satisfacción* indicado, un gran porcentaje del alumnado (74%) subraya que requiere *mayor dedicación que las metodologías tradicionales*. Otras experiencias, como las realizadas por García y Baena (2009), también obtienen similares conclusiones. En este sentido, resulta ilustrativa la reflexión realizada por una alumna de *Didáctica General*:

Tanto el inicio como el desarrollo de la asignatura de Didáctica General han sido especialmente particulares. El enfoque que se ha dado ha sido totalmente diferente a lo que estamos acostumbrados, se ha trabajado profundamente el aprendizaje significativo. La primera ocasión que se presentó la profesora nos habló de las «nuevas metodologías», y a todos nos pareció que iba a ser muy complicado, pues ahora te exigían trabajos muy elaborados y muy bien documentados, con una serie de pasos que parecía imposible hacer (...) También

hablamos de cómo íbamos a organizar la asignatura, cuáles eran las competencias, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, etc. No sólo lo comentamos, sino que también negociamos la organización de toda la asignatura, con participación de toda la clase (...) (Martínez, N.)

El *Diario de Aprendizaje (Fichas de seguimiento)* también ha sido una estrategia que -según el 81%- ha facilitado considerablemente el control del proceso de aprendizaje y, aunque resulta trabajosa su elaboración, nos ha permitido recuperar la visión del aula como escenario complejo y dinámico, facilitando la observación del comportamiento del alumnado en su contexto natural. Coincidimos con Bailey (1991) al subrayar que puede promover la consciencia sobre los procesos de aprendizaje, estimulando la autonomía y la participación activa en su propio proceso y en el funcionamiento de la clase. En este sentido, se expresa un alumno de *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*:

Otra novedad era la ficha de seguimiento que, al principio, al menos en mi caso, me pareció una labor bastante tediosa, pues te obligaba a reflexionar y apuntar todos los días lo que habíamos realizado. Pero, sobre todo a partir de un mes, comprendí que habíamos hecho más de lo que día tras día pensaba, y de hecho algunas cosas que habíamos realizado, ya sean actividades de charlas o conferencias, como otras muchas actividades, las había olvidado por completo. Por ello, en este sentido, te sientes algo orgulloso y recompensado, pues has trabajado día a día y has aprendido más de lo que esperabas (Hernández, A.)

El objetivo básico del *Portfolio* debe ser la motivación del alumnado, al ser responsable de su propio aprendizaje continuo. Consecuentemente, su desarrollo no es un fin en sí mismo, sino que su valor reside en la asociación de la evaluación con las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo. Además, como indica una alumna de la especialidad de Educación Infantil, la metodología del *Portfolio* favorece el *aprendizaje significativo*:

Al comenzar mi Portfolio, no creía que pudiera ser tan satisfactorio; pero realmente lo es porque te das cuenta de lo que has trabajado con la asignatura y que esto es el reflejo de ese trabajo realizado. Conforme voy pasando las hojas de mi Portfolio voy recordando conceptos que sin darme cuenta están en mi mente y que no me cuesta recordar. Conceptos que hemos dado en clase pero que nosotros hemos ido elaborando con trabajos y exposiciones, por eso

las recordamos porque hemos trabajado mucho y de forma significativa (...)
Un Portfolio es un trabajo muy elaborado y, si se hiciera en todas las asignaturas, se sacaría mucho partido de ellas (García, R.)

La evaluación del *Portfolio* se ha diseñado con fines formativos, por lo que se ha integrado en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. En este sentido, el alumnado ha realizado su conclusión reflexiva y crítica, en la que incluye la evaluación de la asignatura y su autoevaluación. Con respecto a la evaluación global y final de la experiencia, el 87% del alumnado que ha participado en la misma la valora como excelente y muy gratificante, proponiendo que se generalice a otras asignaturas y cursos. En estas conclusiones también coinciden autores como Peña y Ball (2005), quienes manifiestan que el *Portfolio* constituye un invaluable recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se reproduce la valoración que realiza una alumna de *Didáctica General*:

Como conclusión final quiero aportar que no encuentro mejor manera de realizar una autoevaluación que elaborando este intenso Portfolio y como resumen voy a exponer los puntos más importantes que me ha aportado (...). Además, el Portfolio me ha ayudado a descubrir todos los aspectos en los que he fallado y, por tanto, los puntos débiles que exactamente debo mejorar. Pero, por otra parte, también me ha enseñado qué aspectos de mi trabajo en clase han sido competentes y dignos de admirar por mí. La realización del Portfolio también implica la necesidad de exponerlo a todo el grupo clase y, como anteriormente ya he expuesto otros trabajos en clase, esta actividad no me causará ningún problema, ya que gracias a esta asignatura y a la actitud de la profesora implicada en crear un clima agradable y de confianza en el aula, exponer será una tarea muy fácil que realizaré con gusto para poder autoevaluarme delante de mis compañeras al igual que ellas han hecho con la realización de su Portfolio (Sánchez, M^a J.)

En la experiencia realizada, se ha demostrado que, en el *Portfolio*, el estudiante administra y recopila el trabajo, estableciendo pruebas significativas de su aprendizaje y de su competencia en habilidades clave. El *Portfolio* es como una ventana que no sólo nos facilita información del trabajo del estudiante, sino que permite conocer su manera de pensar y sentir, por lo que su utilización se ha ido progresivamente extendiendo, incluida su modalidad *digital*. Lógicamente, esta última está especialmente indicada en el contexto del EEES, pues es más flexible y facilita la incorporación y actualización de elemen-

tos nuevos. Investigaciones anteriores, como las realizadas por Mokharti y Yellin (1996), concluyen que el 86% del alumnado afirmaba que el *Portfolio* promovía un aprendizaje más colaborativo. En la Cuadro I, se resume la valoración comparativa de las competencias que desarrolla el *Portfolio*, según el alumnado que ha participado en la experiencia.

CUADRO I. Competencias básicas que desarrolla el *Portfolio*

COMPETENCIAS		EVALUACIÓN %				
		1	2	3	4	5
1	Fomenta la capacidad de planificar el propio trabajo.	-	-	2	13	85
2	Desarrolla la capacidad de adquirir y manejar información.	-	-	5	12	83
3	Aumenta la capacidad de valorar críticamente situaciones, enfoques, resultados y alternativas.	-	-	3	21	76
4	Potencia la autonomía, consiguiendo que el alumnado asuma un papel más activo en la construcción del aprendizaje relevante.	-	-	2	14	84
5	Facilita la interacción social y profesional con el entorno multicultural.	-	-	7	21	72
6	Aumenta la investigación-acción.	-	-	8	25	67
7	Desarrolla habilidades de trabajo en grupo y mayor colaboración.	-	2	5	14	79
8	Intensifica el intercambio de experiencias y la comunicación entre sus compañeros/as y con otros profesionales.	-	-	6	16	78
9	Desarrolla habilidades de análisis, selección, búsqueda y evaluación de la información.	-	-	7	24	69
10	Impulsa la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados va obteniendo.	-	-	2	7	91
11	Promueve el pensamiento reflexivo y crítico, actitudes colaborativas, y capacidad de auto y coevaluación.	-	-	4	11	85
12	Potencia la motivación continua.	-	1	3	16	80
13	Aumenta el aprendizaje independiente y más autocontrolado.	-	-	5	8	87
14	Fomenta el uso de las TICs.	-	2	12	27	59
15	Posibilita profundizar más en el análisis y reflexión de los problemas estudiados.	-	1	6	13	80
16	Mejora la iniciativa personal, la comunicación y la satisfacción en el trabajo realizado.	-	-	3	24	73
17	Potencia la capacidad de diseño y gestión de proyectos nuevos.	-	-	8	16	76

18	Promueve la capacidad de comunicarse y trabajar con personas de contextos multiculturales.	-	2	9	22	67
19	Mejora el autoconcepto y el compromiso personal.	-	-	7	21	72
20	Posibilita una mejor organización del trabajo desarrollado y de la documentación elaborada.	-	-	-	8	92

Un trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del estudiante, facilitando oportunidades para su propia autoevaluación y coevaluación del trabajo de sus compañeros, por lo que es imprescindible que se incluya en actividades del *Portfolio*. Por ello, se han diseñado *Fichas de Autoevaluación* y de *Coevaluación del trabajo colaborativo*, que han facilitado la reflexión crítica y las propuestas de mejora, como manifiesta una alumna:

Las fichas de coevaluación y autoevaluación me han ayudado a realizar una reflexión de cómo hemos trabajado y he trabajado. Me han servido para ver si se han alcanzado los objetivos propuestos (Vázquez, M.)

Conclusiones significativas y propuestas de mejora

Resulta evidente que el docente universitario debe poseer grandes dotes humanas y ser capaz de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, para unir esfuerzos e implementar estrategias efectivas frente al individualismo y la competitividad que nos envuelve en la sociedad actual, a fin de que le posibiliten una *efectiva inserción social, desarrollando todas sus capacidades para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral*.

Las propuestas de mejora elaboradas han propiciado *el pensamiento reflexivo y crítico*, así como la mejora de la iniciativa personal, la comunicación y el compromiso social, con un trabajo bien realizado. En este sentido, para la elaboración de la *Ficha de Seguimiento*, se propone: la utilización de las TIC (71%) frente al formato tradicional; disponer de un diseño/plantilla previos (89%), y flexibilizar su cumplimentación. Se coincide con otras experiencias realizadas en diferentes asignaturas de la UPC (Armengol, 2009), pues resulta necesario utilizar las TICs para elaborar y evaluar las reflexiones realizadas por los estudiantes sobre el aprendizaje de competencias

genéricas a lo largo de una titulación. Estas herramientas (wiki, blog, etc.) podrían servir para que el alumnado gestione -con mayor facilidad- el día a día de sus reflexiones acerca de su aprendizaje y mejore su capacidad de *aprender a aprender*.

Hemos comprobado que el alumnado realiza numerosas *actividades autónomas* relacionadas con la asignatura, dedicando mucho tiempo a ello; sin embargo, no las comparte con otros compañeros. En este sentido, se precisa crear el contexto adecuado para *intercambiar las experiencias y aprendizajes producidos fuera del aula* mediante *aprendizaje autónomo*.

Se ha considerado que *las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento* frente a la simple transmisión del mismo. Por tanto, el uso del *Portfolio* facilita al docente el uso de metodologías activas, en las que el alumnado -guiado y motivado por el profesorado- desarrolla un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, *aprendiendo a aprender*. En este sentido, investigadores como Mokharti y Yellin (1996) concluyeron que el 71% del alumnado manifestaba que el *Portfolio* incrementaba la actitud reflexiva, mientras el 63% consideraba que ayudaba a establecer -en clase- un clima de seguridad.

Queda claro que las metodologías activas promueven el desarrollo de *competencias básicas* de la formación del profesorado, posibilitando una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa y que los estudiantes son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Todo ello se ha confirmado también en trabajos de investigadores anteriores, como Barberá (2005), Colás (2005), Barragán (2005), Peña (2005), Arraiz (2006), etc., que han insistido en las ventajas del *Portfolio* en la formación basada en competencias.

Podemos concluir subrayando que nuestra experiencia con las nuevas metodologías pretende ser una propuesta de mejora de la calidad metodológica de la docencia universitaria, una línea de trabajo coherente con las necesidades y desafíos actuales de la formación universitaria, por lo que consideramos que el *Portfolio* nos ofrece la ocasión para mejorar estas competencias al implantar un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante en el desarrollo individualizado del currículo de las asignaturas. Lógicamente, esta propuesta es un proyecto en fase de experimentación sobre la propia práctica docente que -necesariamente- debe ir perfeccionándose sobre la base de las informaciones recogidas a partir de su propio uso, como venimos haciendo desde hace cuatro cursos.

Referencias bibliográficas

- ALFAGEME, M^a B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.
- ARRAIZ, A. (2006). El portafolio etnográfico de evaluación de competencias. *I Jornada de Innovación docente, TIC e Investigación Educativa*. Zaragoza.
- ARMENGOL, J., HERNÁNDEZ, J. Y MORA, J. (2009). Experiencias sobre el uso del portafolio del estudiante en la UPC. *Revista de Educación a Distancia*. Monográfico VIII.
- BARRAGÁN, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139.
- BAILEY, K. (1991). Diary Studies of Classroom Language Learning: the Doubting Game and the Believing Game. En SADTONO (Ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign language Classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- CAMPBELL, D. T. Y STANLEY, J. C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CANO, M^a E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.
- COLÁS, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del EEES. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 520-538.
- COLE, D. J. (2000). *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*. California: Sage Publications.
- COROMINAS, E. (2000). ¿Entramos en la era del portafolios? *Bordón*, 52 (4), 509-521.
- GARCÍA, B. Y BAENA, R. (2009). El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/3.
- GRACIA, J. Y PINAR, M. A. (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, II, 2, 210-220.
- GUBA, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO Y A. I. PÉREZ GÓMEZ (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- KLENOWSKU, V. (2005) *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.

- MOKHTARI, D. & YELLIN, D. (1996). Portfolio Assessment in Teacher Education: Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47, 245-248.
- PALOMARES RUIZ, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2009). Una experiencia para la universidad europea: las nuevas metodologías en la práctica docente. Ponencia presentada en el *V encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente*. Albacete: Publicaciones UCLM.
- PEÑA, J. Y BALL, M. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, IX, 31, 599-607.
- SOLABARRIETA, J. Y VILLARDÓN, L. (2003). Concepto de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. *Seminario internacional orientaciones pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior*.
- VALERO, M. ET AL. (2007). Introducción de un portafolio para fomentar competencias transversales de los estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 10 (4), 244-251.

Fuentes electrónicas

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Coord.) (2005). *Informe de la CIDUA*. Recuperado de: <http://www2.uca.es/facultad/medicina/nuevosplanes/informecidua.pdf>.
- SLATER, T. (2009). *Classroom Assessment Techiques Portfolios*. Recuperado el 14 de enero de 2009 de: <http://www.flaguide.org/cat/portfolios/portfolios1.php>

Dirección de contacto: Ascensión Palomares Ruiz. CEU. Universidad de Castilla-La Mancha. Plaza de la Universidad, 3, 02071 Albacete. E-mail: ascension.palomares@uclm.es

Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD

Innovation in university teaching through the TTM method

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-117

Carmen Berné Manero

Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Dpto. de Economía y Dirección de Empresas. Zaragoza, España.

Pablo Lozano Chavarría

Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Dpto. de Estructura e Historia Económica y Economía Pública. Zaragoza, España.

Mercedes Marzo Navarro

Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Dpto. de Economía y Dirección de Empresas. Zaragoza, España.

Resumen

La necesaria motivación de los alumnos es imprescindible para que el aprendizaje, la formación y el desarrollo de sus habilidades sean óptimos. Esta motivación puede depender de muchos factores, pero la experiencia en docencia señala como uno muy importante activar la participación del estudiante. Además, en el desarrollo propio de la docencia de determinadas asignaturas y titulaciones es interesante conseguir la participación de las empresas. Este trabajo trata de poner en práctica el aprendizaje activo y avanzar en los objetivos de la convergencia europea en materia de calidad de la enseñanza. Para ello, presenta un nuevo método de enseñanza que se compone de la cooperación de tres vertientes: los estudiantes, los profesores y las empresas. También se presentan los resultados de su aplicación, así como las opiniones de los alumnos que han utilizado esta metodología. La combinación de las metodologías docentes del método del caso y el trabajo en grupo, apoyadas en la utilización del audiovisual, ha permitido

la colaboración de profesores, alumnos y empresas en el diseño y aplicación de la Metodología de Triangulación en la Docencia (MTD). Los resultados alcanzados de la aplicación de la Triangulación en la docencia han sido muy satisfactorios para las tres partes involucradas. Así, en el trabajo se muestran las opiniones manifestadas por los estudiantes sobre diversos aspectos de la misma. Esta metodología trata de conseguir la motivación de los alumnos implicándoles directamente en su propio aprendizaje, permitiendo tanto a los alumnos como a los profesores un acercamiento real al mundo empresarial de su entorno. Además, su utilización permite la adquisición por parte de los alumnos de diversas habilidades, competencias y destrezas diferentes a los tradicionales conocimientos teóricos fruto de las clases magistrales. Finalmente, cabe destacar la capacidad de aplicación y transferibilidad de esta metodología docente a otras materias, disciplinas y titulaciones.

Palabras clave: Educación Superior, innovación docente, trabajo en grupo, método del caso, enseñanza-aprendizaje, TIC.

Abstract

Student motivation is essential to ensuring an optimum level of learning, training and skill development. This motivation can depend on many factors, although one very important factor involves «activating student participation». Moreover, participation by businesses is invaluable for developing the teaching of certain subjects and degrees. This study attempts to put active learning into practice and to advance in the objectives of European convergence regarding educational quality. To do so, it presents a new teaching method composed of co-operation between students, teachers and businesses. It also presents the results of having applied this method, as well as the opinions of the students who followed this methodology. The combination of the teaching methodologies of the case method and of group work, supported by the use of audiovisuals, has allowed co-operation between teachers, students and businesses in the design and application of the Triangulation in Teaching Method (TTM). The results achieved from applying Triangulation in Teaching have been highly satisfactory for the three different groups involved. The study presents the students' opinions of various aspects of this teaching. This methodology tries to motivate students by directly involving them in their own learning, thereby allowing both students and teachers to get close to the business world. Moreover, the use of this method allows students to acquire various skills, competencies and abilities beyond the traditional and theoretical knowledge learned from lecture classes alone. Finally, it should be highlighted how this method can be applied to other subjects, disciplines and degrees.

Key words: Higher Education, educational innovation, case method (teaching technique), teamwork, teaching-learning, ICT.

Introducción

La motivación del estudiante permite un aprendizaje, formación y desarrollo de habilidades óptimas, por lo que es necesario identificar los factores que determinan dicha motivación. Según la experiencia docente, uno de ellos es utilizar una metodología docente capaz de activar su participación.

En esta dirección, se acepta que la implantación de metodologías docentes innovadoras favorece la consecución de objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); concretamente, la promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la formación universitaria (Urosa, 2004).

Además, en determinadas asignaturas y grados, cobra interés la participación del ámbito empresarial en el desarrollo de la actividad. La introducción de metodologías docentes innovadoras puede conseguir aproximar la Universidad a la empresa, subsanando un reclamo frecuente de estas últimas (Marzo, 2005).

En este contexto de aprendizaje activo y avance en la calidad de la enseñanza, se presenta la Metodología de Triangulación en la Docencia (MTD), método original que implica a alumnos, empresas y profesores en la elaboración del material docente. El método se nutre de la combinación del trabajo en grupo y el método del caso, así como del soporte audiovisual en formato DVD.

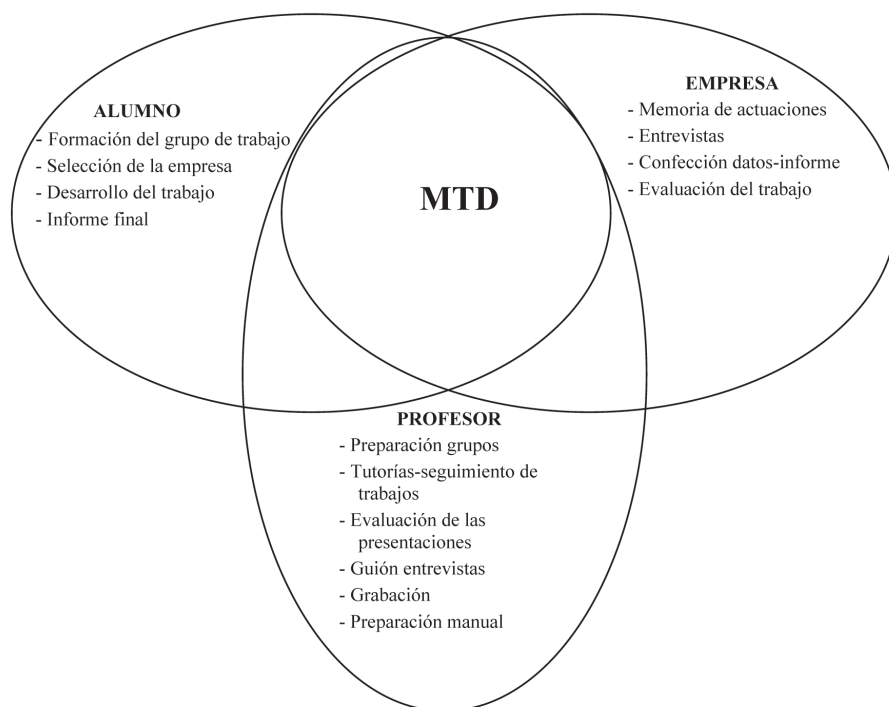
La MTD se implementa en la asignatura *Economía de la Distribución Comercial*, último curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Zaragoza.

El documento presenta la descripción de la MTD, las bases metodológicas y el soporte que utiliza, el análisis de los resultados de su aplicación y conclusiones.

Descripción de la MTD

La MTD, cuya denominación responde a la consistencia en la coordinación de esfuerzos de interacción entre tres partes: alumnos-profesor-empresa, trata de dar respuesta a ¿cómo motivar a los alumnos?; ¿cómo implicar a los estudiantes en su aprendizaje?; ¿cómo fomentar en los alumnos habilidades transversales?; y ¿cómo aproximar Universidad y entorno empresarial? La representación de la relación y las principales tareas de los implicados se encuentra en la Figura I.

FIGURA I. Metodología de Triangulación en la Docencia (MTD)



Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de la MTD sigue tres fases (F):

- F1: Los alumnos deciden la participación en un grupo de trabajo operativo (entre tres y cinco personas) que deben autorregularse y autogestionarse, siguiendo una guía de actuación proporcionada por el profesor.
- F2: El grupo debe conseguir la colaboración de una empresa próxima relacionada con la distribución física y/o comercial
- F3: Se concertan visitas con la empresa y se elabora una memoria de la misma que sigue el guión trasladado al grupo. Se trata de obtener una secuencia lógica que conecte los datos generales de la empresa con su cartera de productos, los mercados en los que opera, etc., de manera que permita comprender sus decisiones en distribución comercial.

Se aconseja al grupo de trabajo establecer un diagnóstico sobre la estrategia seguida por la empresa, analizando y justificando en el texto final todos los aspectos presentados, así como previsiones para futuro e implicaciones de gestión. Periódicamente, se realizan puestas en común y exposiciones al resto de grupos.

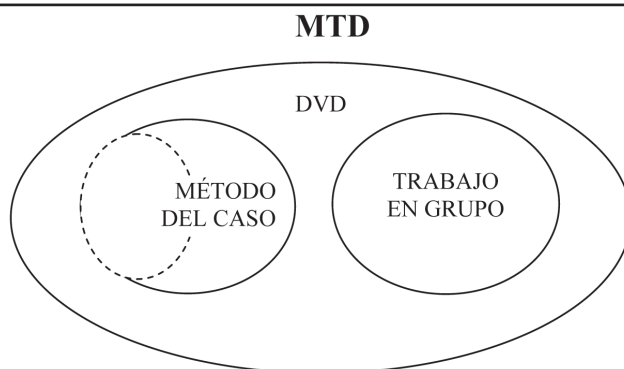
El profesor establece contacto con la empresa para solicitar su colaboración especial en un audiovisual que complementa el trabajo realizado.

En el proceso que articula la MTD, se pueden identificar inputs y outputs. Tres inputs: los grupos de trabajo formados por los estudiantes, la colaboración de una empresa y el trabajo y experiencia del profesor, apoyo y guía en todo el proceso; y tres tipos de output: resultados relacionados con el material docente obtenido, el manual del alumno (memoria de la organización y DVD), beneficios relativos a la mejora de la calidad docente y el valor que los resultados de la metodología aporta a otros grupos de interés relacionados con el entorno empresarial y social. La MTD puede además trasladarse a otras materias o áreas de conocimiento.

Metodologías docentes base de la MTD

La metodología del trabajo en grupo, considerado como comunidad de prácticas y, parcialmente, la metodología del caso nutren a la MTD, que pretende aprovechar sus ventajas. El audiovisual se añade como soporte para presentar los casos de las empresas colaboradoras (Figura II).

FIGURA II. MTD combinación de metodologías docentes



Fuente: Elaboración propia.

Aprovechamiento del trabajo en grupo

La técnica de trabajo en grupo consiste en organizar y distribuir a los alumnos en grupos de tres a ocho miembros con el objetivo de que cada grupo analice de forma conjunta una cuestión, en unos minutos o en varias jornadas de trabajo (Fernández, 2006). Implica desarrollar un informe que analice y sistematice en profundidad un tema de la asignatura o de actualidad. Para conseguir el fomento de otras habilidades entre los estudiantes, es interesante que los trabajos se presenten oralmente y se actúe como en una comunidad de prácticas, en la que los grupos interaccionan y se retroalimentan.

Entre las ventajas que aporta la utilización de esta metodología, se encuentra potenciar el desarrollo de un amplio abanico de destrezas y habilidades (Fernández, 2006; Urosa, 2004) tanto transversales como específicas (Urosa, 2004).

En todo ello, el profesor tiene un papel crucial, decidiendo, de acuerdo con la materia de aprendizaje, el guión del trabajo que se va a realizar, orientando de forma adecuada a los estudiantes y a los grupos, y controlando posibles competencias o liderazgos excesivos.

La metodología del trabajo en grupo toma protagonismo en la MTD cuando los estudiantes organizados en grupos deben elaborar la memoria de la empresa estudiada y presentarla en público. Cada grupo o comunidad apoya al resto y lo evalúa tras cada exposición pública.

Aprovechamiento del método del caso

Desde la introducción del estudio de casos en la *School of Law* de la Universidad de Harvard (Marcelo, 2001) y su adopción por la *Harvard Business School* y otros centros formativos, es de uso habitual en la formación de futuros profesionales.

Consiste en la descripción de una situación real, en la que se presenta un problema o varios con toda su complejidad y la riqueza de matices de la situación (Berné, 2000; García y Castellanos, 1994). Puede incluir hechos, acontecimientos, sentimientos, expectativas, actitudes, descripción del medio, etc., pero es recomendable que el enunciado mezcle información importante y secundaria para que el alumno aplique los conocimientos adquiridos previamente.

Esta metodología ofrece importantes ventajas (Marcelo, 2001; Urosa, 2004; Aparicio et ál., 2004):

- Favorecer el aprendizaje del trabajo en grupo: acostumbrarse a argumentar sus opiniones y a hacerlas válidas.
- Ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas.
- Implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje, actuando activa y responsablemente (Merseeth, 1990) a lo largo de todo el proceso.
- Propiciar buen ambiente de trabajo en equipo y de colaboración, compartiendo conocimientos y aprendiendo a desarrollar estrategias de análisis compartido de situaciones.
- Favorecer el desarrollo de un amplio abanico de destrezas y habilidades en los participantes, como el pensamiento estratégico (Urosa, 2004), la deliberación, la ejecución y la toma de decisiones.
- Aplicación factible a casi todas las áreas disciplinares, en formatos diversos.

Sin embargo, la aplicación de esta metodología requiere un elevado tiempo de preparación y de carga de trabajo para el profesor, y grupos de estudiantes de pequeño tamaño. Su efectividad depende de su grado de aproximación a la realidad, debe ser próxima al estudiante y derivar en decisiones similares a las que tomaría en su futuro profesional (Fernández, 2006).

La MTD recoge estos requisitos enfrentando situaciones reales y del entorno económico más próximo al estudiante, además de cumplir con el principio de participación activa en todo el desarrollo (Berné et ál., 2006).

El método del caso emerge como un método intermedio entre las clases teóricas tradicionales y la formación práctica real empresarial, reduciendo la distancia existente entre el ámbito académico y el mundo empresarial (Aparicio et ál., 2004; Rippin et ál., 2002).

Las cuatro etapas del método del caso: entrega, selección y análisis de información, presentación, y discusión (Fernández, 2006; Aparicio et ál., 2004) son también las empleadas en la MTD, que las extiende a la presentación del visionado del caso a través del DVD.

El soporte audiovisual

Las tecnologías juegan un importante papel en la educación (Schnotz y Lowe, 2003). Se utilizan como acceso a una amplia gama de nuevas pedagogías para ayudar a los estudiantes a aprender de un forma más efectiva (Flecknoe, 2002). Sin embargo, no se ha generalizado su incorporación (Cabero, 1998), desaprovechando así sus ventajas y utilidades.

La utilización pedagógica de cualquier medio debe partir de la didáctica y no del medio mismo (Cabero, 1995 y Caballero, 2005), ya que los medios pueden transformar de manera positiva los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero su implementación no es suficiente para considerar la inmersión del sistema universitario en un proceso de modernización. El deseable avance pasa por superar las prácticas tradicionales y por que toda la comunidad universitaria asuma nuevos papeles y se consiga coherencia hacia la consecución del objetivo común de la calidad en la enseñanza.

Considerando la aplicación pedagógica de la tecnología, el audiovisual es un medio introducido con fuerza en los contextos educativos desde su adopción en el ámbito americano. Es una herramienta útil en los procesos formativos prácticos del programa de muchas materias (Marcelo, 2001) y se configura como un importante motivador de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Escudero et ál., 1989). Ahora bien, resultará educativo en la medida en que sea evaluado, seleccionado e integrado por el profesor en un contexto pedagógico y, a la vez, aceptado por el alumno como una ayuda en su aprendizaje (Caballero, 2005). Este hecho aporta validez a la innovación que la MTD incorpora incluyendo en sus procesos el apoyo del audiovisual como formato de transmisión de conocimiento.

El audiovisual reduce el tiempo de adquisición y comprensión de la misma (Luna et ál., 2006); favorece el aprendizaje, renueva la capacidad de atención y cataliza el proceso; permite una transmisión de la información sencilla, amena y sin apenas esfuerzo para el receptor; estimula la capacidad para globalizar y sintetizar, para establecer relaciones y para procesar información. También estimula acciones de enseñanza avanzadas, acelera los ritmos de aprendizaje, refuerza y expande los contenidos curriculares, permite un trabajo conjunto y posibilita la retroalimentación.

Con todo, son instrumentos adecuados para aplicar la metodología del caso como casos dramatizados (Fernández, 2006). Además, cuando el canal es la red o un formato legible directamente en el ordenador, como un DVD, las aplicaciones del audiovisual se potencian. El acceso a información complementaria es factible en el mismo momento del visionado del audiovisual; se puede detener la transmisión para profundizar en un concepto; se respeta el tiempo de aprendizaje propio de los alumnos, y se fomenta la autonomía y, por lo tanto, el autoaprendizaje.

En la MTD, el alumno, el profesor y los representantes de la empresa participan en la producción audiovisual, adquiriendo una *Función Investigadora*, que permite analizar la realidad en distintos ámbitos, almacenar la información de otro modo de difícil acceso, reproducir reiteradamente fenómenos (de modo que se favorece la

rigurosidad del análisis en relación con las posibilidades de la observación directa) e, incluso, favorecer el trabajo en equipo (Cabero, 1994).

La MTD emplea el audiovisual, en formato DVD, como soporte del caso dramatizado que se va a analizar. A su vez, el DVD recoge la información básica para la realización del caso a partir de las entrevistas al personal de la empresa y los comentarios de la voz en off.

Programa de actividades para la elaboración del audiovisual

En la MTD, la elaboración del audiovisual del caso parte de la memoria elaborada por el grupo de alumnos, que es supervisada previamente por el profesor y la empresa.

La realización del audiovisual precisa de un contacto permanente con la empresa que protagoniza el caso, el estudio de sus instalaciones y la selección del personal participante en la grabación; la preparación de contenidos, de las entrevistas y de la voz en off; la grabación y edición del vídeo.

Después, el profesor se responsabiliza de que el alumno tenga un acceso efectivo al material, incluido en un libro, buscando editores. En este caso, la editorial es la propia Universidad, lo que proporciona acceso directo del alumno off- y on-line, a precios públicos.

La duración del vídeo tiene entre 20 y 25 minutos, para centrar la atención de los estudiantes, sirviendo así a los objetivos de docencia de educación superior (Amat y Pineda, 1996; Caballero, 2005). Además, cumple los requisitos en contenido y soporte técnico recomendados por Caballero (2005).

Análisis de resultados de la aplicación de la MTD

Todo el esfuerzo realizado entre las partes ha dado como resultado hasta el momento tres casos, presentados en manual («Casos de Distribución Comercial»), que incluyen el informe de actuación de cada empresa y el caso dramatizado en DVD. Son dos publicaciones, una con acceso independiente a los casos de Bodega Pirineos S.A. y Comercial Monreal¹ y la otra con el caso de Carreras Grupo Logístico. Todas ellas, empresas aragonesas.

⁽¹⁾ El formato DVD permite separar las aplicaciones (casos)

En Bodega Pirineos S.A., se entrevista a los principales responsables de los diferentes departamentos de la empresa implicados con decisiones de distribución.

En Comercial Monreal, se entrevista a uno de los directivos (y propietario) de la empresa y a los responsables de dos empresas del mismo canal de distribución: un cliente del mayorista y uno de sus proveedores, obteniéndose así una amplia visión del sistema de distribución. Los propios alumnos participaron en las grabaciones realizadas en la oficina de la empresa y sus almacenes.

Carreras Grupo Logístico incluye dos partes, ambas dramatizadas por personal de la empresa, pero divididas en decisiones de negocio y aclaración de términos logísticos.

En la actualidad se está en proceso de edición de dos casos más, uno dedicado a Prensas Universitarias de Zaragoza (relativo a la distribución de libros) y otro a la empresa Saica (fabricante y distribuidora de papel para embalaje y cartón ondulado).

Medición de la efectividad de la MTD

La medición de la efectividad de la metodología se basa en indicadores de su valor para los tres agentes implicados. Así, la primera aproximación se realiza teniendo en cuenta a los alumnos, el implicado con derecho a una mayor exigencia relativa. Para ello, se elaboró un cuestionario que se auto-administró a los estudiantes del curso 2006-07, segundo en que se aplicaba la metodología². El trabajo de campo se realizó en febrero de 2007.

El cuestionario incluye una breve presentación al alumno y, después, le propone una serie de afirmaciones relativas a la metodología seguida, sobre las que se solicita manifestar un grado de acuerdo, en una escala de 11 puntos (desde 0 «completamente en desacuerdo» hasta 10 «completamente de acuerdo»). Los indicadores fueron elaborados desde los objetivos para el EEES (indicadores P1-P2) y preguntas sobre las ventajas de la MTD (indicadores de V1 a V10).

Con un 64% como tasa de respuesta, se recogieron un total de 70 cuestionarios válidos.

Un análisis estadístico de las respuestas ofrecidas permite extraer algunas conclusiones (véase Tabla I).

² En el curso 2005-06, primero de aplicación de la MTD, se llevó a cabo un primer estudio exploratorio, que sirvió de base para elaborar las escalas de medición.

Teniendo en cuenta el rango de variabilidad de once puntos, la mediana para la mayoría de los aspectos analizados toma el valor de 7, e incluso de 8 sobre la posibilidad de aplicar esta metodología a otras materias (V5:8) y la aproximación a la realidad empresarial (V10:8). Desde los valores medios, esta última es la principal ventaja de la MTD (V12: 7,83), seguida por su posibilidad de aplicación a otras materias/disciplinas/titulaciones (V5:7,53) y conseguir implicarles en el desarrollo de la parte más práctica de la asignatura (P1:7,34).

TABLA I. Indicadores de Efectividad de la MTD desde la Opinión del Estudiante

		Mediana	Media	Desviación típica
PARTICIPACIÓN				
P1	Es una metodología que consigue implicar a los estudiantes en el desarrollo práctico de la asignatura.	7	7,34	1,38
P2	Es una metodología que permite la participación efectiva de los profesores.	7	6,87	1,66
VENTAJAS.				
V1	Es una metodología/técnica original.	6	6,51	2,10
V2	Esta metodología permite mejorar efectivamente el sistema de aprendizaje del alumno.	7	6,89	2,00
V3	Esta metodología ayuda a obtener una mejor nota en la asignatura.	7	6,86	1,72
V4	Se trata de una metodología docente de calidad en comparación con otras.	7	6,94	1,61
V5	Esta metodología/experiencia docente es aplicable a otras materias/disciplinas/titulaciones.	8	7,53	1,69
V6	Esta metodología me ha ayudado a entender los conceptos teóricos expuestos en las clases de la asignatura.	7	6,99	1,83
V7	Esta metodología me ha ayudado a recordar los conceptos teóricos.	6	6,49	1,67
V8	Esta metodología me motiva más a estudiar o profundizar en la distribución comercial.	7	6,76	1,85
V9	Esta metodología me ayuda a comprender conceptos de otras asignaturas.	6	6,17	1,64
V10	La realización de la práctica de la asignatura siguiendo este método permite la aproximación a la realidad empresarial.	8	7,83	1,79

Cabe señalar que los análisis ANOVA no detectan diferencias estadísticamente significativas en las medias según el encuestado se encuentre trabajando o no en el momento de cursar la asignatura.

Otra aproximación a la medición de la efectividad de la innovación se realiza a través del rendimiento académico de los alumnos, esto es, desde el punto de vista del profesor. Mientras que la nota media del curso 2004-05, en el que no se aplicó

MTD, fue de 6,8, la nota media se incrementa hasta el 7,5 en 2005-06, primer año de aplicación, y repite dicho valor en 2006-07. Además, el porcentaje de aprobados de la asignatura pasa del 60% en el año 2004-05 al 90% del total de matriculados en los dos cursos siguientes; un porcentaje que se aproxima incluso más al 100% si se observa el total de alumnos presentados a la convocatoria correspondiente. Estos indicadores mantienen su valor hasta el curso 2009-10.

Finalmente, la más que positiva respuesta recibida por parte de las empresas es también un indicador de la efectividad del método. Agradecen la participación, el hecho de que se les considere por parte del entorno académico, estiman muy positivo contar con un elemento de imagen corporativa que es difundido en dicho entorno y muestran una gran generosidad a la hora de prestar su tiempo a los objetivos de la metodología; incluso, algunas empresas han solicitado colaboración.

Desde el entorno académico y social, la MTD ha recibido el segundo premio a la Innovación en la Docencia, edición de 2007, otorgado por el Consejo Social de la Universidad de Zaragoza.

Conclusiones

El proceso de Convergencia al EEES tiene como un objetivo clave la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Un medio para su consecución es incentivar la introducción de metodologías educativas innovadoras que, en lo posible, impliquen al alumno en su aprendizaje, procurándole motivación y que permitan reducir las clases magistrales y la pasividad del estudiante, de manera que éste pase a ser el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Intentando conseguir ese objetivo, por iniciativa de un grupo de docentes, se elabora y pone en marcha la MTD, una metodología que combina métodos tradicionales con métodos basados en la experiencia y que apuesta por los beneficios del esfuerzo coordinado profesores-alumnos-empresas.

Se trata de una metodología dinámica, continuada y con proyección a largo plazo que, además de fomentar el trabajo en grupo de los estudiantes y acercar la realidad empresarial a las aulas, permite un seguimiento personalizado del alumno, lo que supone un método de evaluación diferente del tradicional capaz de evaluar los avances

del alumno en habilidades al mismo tiempo que en la ampliación de sus conocimientos. Esto ayuda a su correcto desenvolvimiento en la sociedad, actualmente global y compleja (Baartman et ál., 2007). Además, la proyección a largo plazo de la MTD no sólo genera efectos positivos en los alumnos que se implican en su desarrollo, sino que también sirve como material docente para los cursos posteriores.

Las ventajas que aporta la MTD han sido contrastadas de forma objetiva, de manera que actualmente es un recurso activo de la docencia en el entorno académico en el que fue creada y su *know-how* es exportable a otros contextos de enseñanza.

La principal limitación de la aplicación de la MTD es la necesaria, pero muy escasa, financiación para la elaboración del audiovisual, un hecho que se intenta suplir con esfuerzo y entusiasmo por parte de los profesores, que tienen como acicate la positiva respuesta de los alumnos y empresas y el reconocimiento recibido por la comunidad universitaria.

Por otro lado, existen líneas abiertas de trabajo dirigidas a mejorar en lo posible la metodología. Así, por ejemplo, se ha introducido en los últimos dos cursos la grabación de las exposiciones realizadas por los grupos, los cuales pueden visualizar su presentación de cara a la identificación de fallos y la corrección de los mismos, siempre bajo la tutoría del profesor. Además, se persigue una mayor participación de las empresas colaboradoras, para lo que se trabaja actualmente en la presencia de alguno de sus representantes en las distintas exposiciones que realizan los grupos de trabajo.

Referencias bibliográficas

- AMAT, O. Y PINEDA, P. (1996). *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- APARICIO, P., CASTÁN, J. M., ESPULGA, C. M., GALLARDO, E., GUITART, L., MIRAVITLLES, P., NÚÑEZ, A., RIMBAU, E., TRIADO, X. Y VIU, M. (2004). Desarrollo de casos audiovisuales para el aprendizaje en organización de empresas. III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Gerona, 30 de junio y 1 y 2 de julio (en papel).
- BAARTMAN, L. K. J., BASTIAENS, T. J., KIRSCHNER, P. A., & VLEUTEN, C. P. M. (2007). Evaluating Assessment Quality in Competence-based Education: a Qualitative Comparison of Two Frameworks. *Educational Research Review*, 2 (2), 114-129.

- BERNÉ, C. (2000). *La Investigación con el Método del Caso. Aplicaciones en organización de empresas y marketing*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- BERNE, C., LOZANO, P. Y MARZO, M. (2006). *Casos de distribución comercial y la innovación en la docencia*. I Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Zaragoza 23 y 24 de noviembre (en papel).
- CABERO, J. (1994). Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 3, (Ejemplar dedicado a: imágenes y sonidos en el aula: comunicación audiovisual en el currículum), 14-25.
- (1995). Propuestas para la utilización del vídeo en los centros. En J. BALLESTA (Coord.), *Enseñar con los medios de comunicación* (pp. 89-121).
- (1998). Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum. *Educación y tecnologías de la comunicación*, 47-67. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ESCUADERO, J. M. Y OTROS (1989). *Proyecto Mercurio. Informe de progreso. Fase exploratoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- FLECKNOE, M. (2002). How Can ICT Help us to Improve Education? *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (4), 271-279.
- GARCÍA, J. Y CASTELLANOS, M. (1994). *Métodos de enseñanza en administración de empresas y marketing*. Sevilla: Kronos.
- LUNA MOLINA R., CANTÓ DOMÉNECH J. Y SATORRE AZNAR, M.A. (2006). Utilización del vídeo como recurso didáctico para la preparación de las prácticas en el laboratorio de Física. 4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, 5, 6 y 7 de julio (en papel).
- MARCELO, C. (2001). El proyecto docente una ocasión para aprender. En A. GARCÍA-VALCARCEL (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 45-77). Editorial Aula Abierta.
- MARZO, M. (2005). *El enfoque de marketing en los servicios públicos: una aplicación al caso de la universidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- MERSETH, K. (1990). The Case for Cases in Teacher Education. Conference on Case Method. Charlott (en papel).
- RIPPIN, A., BOOTH, C., BOWIE, S. & JORDAN, J. (2002). A Complex Case: Using the Case Study Method to Explore Uncertainty and Ambiguity in Undergraduate Business Education. *Teaching in Higher Education*, 7 (4), 429-441.
- SCHNOTZA, W. & LOWEB, R. (2003). External and internal representations in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 13, 117-123.

URROSA, B. (2004). Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. C. TORRE Y E. GIL (Comps.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid.

Fuentes electrónicas

CABALLERO, A. (2005). El Audiovisual como Herramienta Pedagógica. Metodóloga Alejandria, S.A. Recuperado el 20 de marzo de 2008, de:
www.alejandria.cl/recursos/documentos

FERNÁNDEZ, A., (2006). Nuevas metodologías docentes. Recuperado el 25 de abril de:
http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/nuevas_metodologias_docentes_fdezmatch.doc

Dirección de contacto: Mercedes Marzo Navarro. Departamento de Economía y Dirección de Empresas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Zaragoza. C/ Gran Vía, 2. 5000 Zaragoza (España). E-mail: mmarzo@unizar.es



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

AZNAR MINGUET, P., GARGALLO LÓPEZ, B., GARFELLA ESTEBAN, P. ET AL. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant Lo Blanch. 446 pp. ISBN: 978-84-9876-966-1. (Miguel A. Santos Rego).

BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. 175 pp. ISBN: 978-84-7112-623-8. (Isabel Cantón Mayo).

BENNETT, D. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 203 pp. ISBN: 978-84-7827-931-9. (Alicia Fernández Galán).

CALLEJO, M. L. Y GOÑI, J. M. (Coords.). (2010). *Educación matemática y ciudadanía*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 168 pp. ISBN: 978-84-7827-979-1. (David Benítez de la Rosa).

CASANOVA, M.A. Y CABRA DE LUNA, M.A. (Coords.). (2009). *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*. Madrid: Fundación Once. 312 pp. ISBN: 84-88934-36-X. (Alba Reboredo Liste)

DE VICENTE ABAD, J. (2010). *7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 222 pp. ISBN: 978-84-7827-966-1. (Rosana Raposo Pérez).

LORENZO MOLEDO, M. M., GODÁS OTERO, A., PRIEGUE CAAMAÑO, D. ET AL. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación. 517 pp. ISBN: 978-84-369-4837-0. (Josep M^a Puig Rovira).

OLLER, C. Y COLOMÉ, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 134 pp. ISBN: 978-84-7827-970-8. (María José García de la Barrera Trujillo).

ÚRMENETA, M. (2010). *Alumnado con problemas de salud*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 158 pp. ISBN: 978-84-7827-971-5. (Beatriz Ventureira García).

Libros recibidos

ALBERTÍ, M. Y ROMERO, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

ALEGRET, J., CASTANYNS, E. Y SELLARÈS, R. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- ALONSO ARENAL, S. (Coord.). (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BAUTISTA, A. (2009). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE - Horsori Editorial.
- BOZA, A., MÉNDEZ, J.M., MONESCILLO, M. Y TOSCANO, M. DE LA O. (Coords.). (2010). *Educación, Investigación y Desarrollo Social*. Madrid: Narcea.
- BUSTAMANTE, G. Y KREMER, H. (2007). *Segunda antología del cuento corto colombiano*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.
- BUJ PEREDA, M.J. (2010). *La práctica educativa en la primera infancia: 3-6 años: II/II*. Barcelona: Horsori Editorial.
- CÁRIDE GÓMEZ, J.A. Y TRILLO ALONSO, F. (Dir.). (2010). *Diccionario galego de Pedagogía*. Galicia: Editorial Galaxia.
- CERRO JIMÉNEZ, S. (2010). *Grafología pedagógica: Aplicada a la orientación vocacional*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- CORREA GOROSPE, J.M. (Coord.). (2010) *Políticas educativas TIC en el País Vasco y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- COSTA RICO, A. (2010). *D'abord les enfants: Freinet y la Educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicións e Intercambio Científico.
- DI BIASE, A. M., GIBBS, J. Y POTTER, B. (2010). *Equipar para educadores: Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: Editorial Catarata.
- FAROS SANT JOAN DE DÉU (2009). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: Claves para evitar el fracaso escolar*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- FUSTÉ CHECA, M. (2010). *Experiencia de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- GATHER THURLER, M. Y MAULINI, O. (2010). *La organización del trabajo escolar: Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- HAIGH, A. (2010). *Enseñar bien es un arte: sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. Y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009: Educación Primaria. Cuarto curso: Informe de Resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.

- KOVÁCS, G. Y PÁSZTOR, Z. (2010). *Ejercicios preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2009). *Separarse sin grietas: Sufrir menos y hacerlo bien con los hijos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- MANZANERA LÓPEZ, L. (2010). *Olympe de Gouges: La cronista maldita de la Revolución Francesa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- MELICH, J.C. Y BOIXADER, A. (Coords.). (2010). *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). *Aprendizaje intercultural*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Los Sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar [Recurso electrónico]: evaluación de una intervención*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NAVARRO GUZMÁN, J. I. Y MARTÍN BRAVO, C. (Coords.). (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- OBSERVA-SCIENCE IN SOCIETY (2010). *Donne e scienza: l'Italia e il contesto internazionale; Women and science: Italy and the international context*. Vicenza (Italia): Observa-Science in Society.
- RICO, L. (2010). *Filmoteca infantil Civican: Una selección de películas y series [3-12 años]*. Pamplona: Caja de Navarra.
- RODRÍGUEZ DE SALAZAR, N., GARCÍA, D., DELGADO, E. ET.AL. (2009). *Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.
- ROSELL, C., SORO-CAMATS, E. Y BASIL, C. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. P. (Coord.). (2010). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SARFSON GLEIZER, S. (2010). *Educación musical en Aragón (1900-1950): legislación, publicaciones y escuela*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- UNICEF (2010). *Informe Anual 2009*. Nueva York (USA): UNICEF.
- VILLA AMAYA, W. Y GRUESO BONILLA, A. (Coord.). (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.
- RUÉ, J. Y LODEIRO, L. (Eds.). (2010). *Equipo docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.

AZNAR MINGUET, P., GARGALLO LÓPEZ, B., GARFELLA ESTEBAN, P. ET ÁL. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tiramant Lo Blanch. 446 pp. ISBN: 978-84-9876-966-1.

Hacer la reseña de un libro como el que ahora moviliza mi vocación de escribano, una vez concluida una estimulante lectura del mismo, es todo un desafío, incluso para un académico de la pedagogía como el que firma con sumo gusto este comentario. Por varios motivos, que reduciré a dos: el primero es la reconocible trayectoria de investigación y conocimiento educativo acumulado por los autores, cuatro colegas de la Universidad de Valencia en la amplia vereda de la pedagogía y de su compleja deriva al servicio de la optimización humana. El respeto por su trabajo, teñido de rigurosidad, no es sino un acicate a mi sobriedad analítica y, por supuesto, narrativa.

El segundo de los motivos tiene que ver con el hecho de que la obra cuenta ya con un prologuista de lujo, el Dr. Juan Escámez, maestro y creador de escuela en la misma universidad. Es el espléndido prólogo una buena muestra de cómo se puede facilitar la entrada en el volumen que tenemos por delante a base de pequeñas sentencias en las que se consigue resumir lustros de debate en nuestro singular gremio de universitarios.

En cualquier caso, es del todo punto justo felicitar a los autores por la concertación de plan y meta bibliográfica llevada a término en época tan intelectualmente mustia. Ante el deslavado paisaje de la pedagogía actual, es muy loable el esfuerzo realizado para ofrecernos esta relación de temas y dimensiones de la educación, unos más clásicos y otros más hodiernos, de marcado interés para quien, siendo estudiante o simplemente estudioso, precise hacerse con las claves de un dominio cognitivo tan ligado a nosotros mismos como sujetos educables, navegando en el proceloso océano de una realidad (social, cultural, económica,...) a la que ponemos voz -que diría el magistral Zubiri- para intentar reconstruirla en y desde un cerebro crecientemente asediado por todo tipo de señales, estructurantes pero también disipativas, en un entorno donde la complejidad y la incertidumbre se han hecho dominantes.

Son cuatro las firmas que jalonan la entrega editorial y cuatro los núcleos que la estructuran, articulando sus contenidos en capítulos secuenciados en numeración sucesiva y con un criterio de disposición equilibradora de tópicos a lo largo de un recorrido que conviene hacer en etapas, ya por extensión del conjunto, ya por la necesidad de una lectura atenta y reposada, como corresponde a la enjundia gnoseológica de las cuestiones agudamente deslizadas a través de un rótulo centralmente referido a la dialéctica de lo que en educación ha de ser un nexo crítico permanente, esto es, la posibilidad de vincular pensamiento y acción, teoría y praxis.

El abanico de temas es amplio y muy pertinente. Desde la germinación conceptual a los procesos estratégicos y metacognitivos que informan la portentosa capacidad de aprender, la más genuina de las competencias en la sorprendente construcción ontológica del ser humano. Sin olvidar que aprendemos y nos educamos (con más o menos medios) a lo largo de la vida, o

que somos *agencia* educativa y que debemos procurar más sostenibilidad allí por donde nos movamos o intentemos situar el saber educativo, junto a los procesos que dilatan su referencia comprensiva a modo de enfoques, de modelos magníficamente imbricados en páginas que deshacen entuertos añejos mediante diáfanos y significativos relatos de lo que es menester controlar si hablamos o nos preguntan acerca de la acción educativa, de lo que en ella es contenido o componente facilitador en tiempo, espacio y condiciones que seguramente afectan a los sujetos que la piensan, la sienten, la desarrollan y la evalúan.

Estamos, pues, ante un libro bien cuidado *en la forma* de presentar los contenidos derivados de un lógico consenso entre buenos investigadores de la educación, revisando o complementando tópicos y ámbitos de trabajo presentes en sus biografías académicas; y, asimismo, bien cuidado en cuanto al fondo de su mensaje (incorporando detalles propios de un libro de texto, pero sin desdoro de otros con más propincuidad ensayística), esto es, que la educación es y seguirá siendo, por encima de todas las sofisticaciones imaginables, el gran proceso de la configuración humana, permanentemente alimentado por tan vital como enriquecedor *feedback* entre pensamiento y acción.

Conviene no olvidar que por más incertidumbre que nos rodee hay asuntos básicos (incluso en el proceso educativo) que no mutan fácilmente. Aunque estén mediados por artefactos de la vanguardia científico-tecnológica, por nuevas estrategias metodológicas, o por la más holística hermenéutica del hecho educativo.

Miguel A. Santos Rego

BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. 175 pp. ISBN: 978-84-7112-623-8.

El auge de la investigación cualitativa en los últimos años ha hecho florecer investigaciones sobre cómo proceder y realizar este tipo de investigación, aspecto que intenta responder la colección de Morata con ese mismo nombre que abarca títulos que van desde el diseño, los datos visuales, la etnografía, los grupos de discusión, la evaluación o la calidad de la investigación cualitativa.

El libro se abre con una pregunta pertinente que justifica el trabajo sobradamente: ¿Por qué las imágenes? Y la respuesta viene dada a continuación: omnipresencia de las imágenes en la sociedad y porque las imágenes proporcionan datos imposibles de obtener de otra forma. Dentro de la investigación social se señalan dos líneas básicas: creación de imágenes, dibujos y diagramas por el investigador social para documentar y analizar aspectos de su trabajo, y la recogida y estudio de imágenes producidas o consumidas por los sujetos de la investigación. Hay

que señalar que la investigación visual emplea muchos términos específicos o clave y por ello el libro dedica un apartado a definirlos y señalarlos: agencia, documental, figura, fondo, marco, oculoctrismo, perspectiva, reflexividad, etc. forman para de ellos. También hace una breve historia de los métodos visuales con imágenes fijas o en movimiento, en las ciencias sociales.

Se pasa luego a analizar los enfoques analíticos actuales para el estudio de los materiales visuales: positivistas, empiristas, culturalistas, entre las más tradicionales. Pero también algunas específicas del tema que tratamos como el oculoctrismo y la saturación de imágenes, el contexto de la imagen, su poder, el análisis de contenido (latente y manifiesto), teoría fundamentada, etnometodología, reflexividad, materialidad de la imagen, etc. En todos los casos se ilustra con ejemplos de tipo cultural por lo que las imágenes deben analizarse siempre en su contexto. Además de prestar atención al contenido de las imágenes, la forma material en que se encuentran añade datos al investigador.

Se advierte que antes de embarcarse en la recogida de datos ha de tenerse muy claro qué se va a hacer con ellos. Para ello está el trabajo de campo etnográfico que permite recoger, crear y analizar imágenes, además de señalar el método que se seguirá en su estudio posterior. El contexto juega un papel importante ya que no es lo mismo una fotografía difícil de obtener, por razones religiosas o culturales, que un anuncio expuesto al público constantemente. También puede ocurrir que la saturación de imágenes deje al investigador abrumado por la información. Por ello el contacto con los investigados, o la recogida de imágenes por ellos mismos es un recurso utilizado con éxito. Las limitaciones legales cuando se trabaja con imágenes también deben tenerse en cuenta, sobre todo en los casos de niños, o mujeres en determinados países; la ética y el anonimato pedidos deben respetarse.

El capítulo dedicado a cómo presentar la información visual se habla de varios formatos, desde el más tradicional de forma escrita, en libros o artículos de revista, realizando una etnografía pictórica, a su presentación en contextos de la audiencia estudiada o, muy diferente, en contextos académicos. Puede hacerse también mediante el ensayo fotográfico que incluye fotonovelas, montajes, exposiciones, digitales o multimedia, o con cine y vídeo, páginas web, CD-ROM, siempre cuidando la relación entre la imagen y el texto. Tener en cuenta que a los sujetos de la investigación les complace ver materiales visuales referidos a ellos, aunque los investigadores deben cuidar la intimidad de los sujetos estudiados. Se recomienda hacer pruebas de uso antes de dar a conocer el informe oficialmente.

Entre las conclusiones se señala que la robustez de los métodos visuales radica en descubrir dimensiones habitualmente desconocidas o difíciles de obtener de otra manera, sorprendentes a veces, por lo que se recomienda al investigador estar preparado para lo imprevisto. Además pueden aprender ambos conjuntamente, el investigador y los investigados.

La gran aportación de este libro consiste en sistematizar una forma de investigación poco usada pero que cada vez va tomando mayor relevancia para la educación: las imágenes, sean creadas o recogidas. La hermenéutica de las mismas tiene que ver con la formación previa del investigador y con su tiempo de contacto con los investigados, con la comprensión del contexto, del material y

de los acompañamientos orales o emocionales. Se trata de una gran aportación a la metodología de investigación cualitativa, que todo profesor e investigador debiera explorar alguna vez.

Isabel Cantón Mayo

BENNETT, D. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 203 pp. ISBN: 978-84-7827-931-9.

En el libro *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*, recientemente editado en castellano por Graó, la australiana Dawn Bennett analiza en profundidad la profesión de los músicos que se han formado para interpretar música clásica. Con este fin, indaga en diferentes aspectos de sus vidas, cómo emplean su tiempo, las técnicas y destrezas que se les exige para desarrollar una carrera profesional, el entorno en que se desenvuelven laboralmente y la importancia de la educación y formación que se imparte en los conservatorios y universidades en la actualidad. Para su investigación, ha utilizado los datos obtenidos en una serie de entrevistas y cuestionarios realizados a profesionales de la música, de las industrias culturales australianas y de otros lugares del mundo.

El objetivo de Bennett es claro: pretende que la profesión de músico sea una profesión «sostenible», es decir, que permita el desarrollo profesional de los músicos de forma exitosa, tanto personal como laboralmente. Para lograrlo, propone introducir dos cambios fundamentales. El primero, consiste en sustituir la definición que los diccionarios generalistas dan del término «músico» –que en los musicales ni siquiera aparece–, asemejándolo al de «intérprete», para proporcionarle un significado más amplio y realista que recoja las variadas facetas que ofrece la profesión musical. Es evidente que un músico no es solo una persona que interpreta, sino que, por diversos motivos, desarrolla además otro tipo de actividades. En un breve repaso histórico, Bennett pone de manifiesto que el pluriempleo ha sido una forma muy usual de obtener ingresos entre los músicos de todos los tiempos. Debido principalmente a los bajos salarios, se veían obligados a desempeñar diversas actividades para mantener un estatus social. Bach, Telemann y Borodin, entre otros, realizaron varios trabajos para asegurarse unos ingresos favorables, así como algunos virtuosos del siglo XIX entre los que destaca a Paganini, Liszt o Chopin, que añadían a la brillantez en la interpretación otros ingresos procedentes de la enseñanza, composición o la venta de publicaciones.

Al igual que entonces, el músico de la sociedad actual desempeña diferentes trabajos para sobrevivir. De hecho, pocos músicos pueden dedicarse exclusivamente a la interpretación y realizan paralelamente una serie de actividades diversas como la enseñanza, la gestión, los arreglos o la dirección de conjuntos. Según Bennett, puesto que un músico es alguien que trabaja

en el ámbito musical y no solo en la interpretación, la definición apropiada para el término «músico» que debería aparecer en los diccionarios sería: «Persona que practica la profesión musical en uno o varios campos especializados».

Partiendo de esta nueva definición, Bennett da un paso más con su segundo proyecto de cambio para lograr carreras profesionales sostenibles, y propone la transformación de los planes de estudios que se vienen impartiendo tradicionalmente en conservatorios y universidades. Su planteamiento es dotarlos de mayor flexibilidad y que incorporen otros aspectos imprescindibles en la formación de los músicos. Para ello, se deberían incluir nociones pedagógicas y empresariales que complementen la educación musical con conocimientos sobre la planificación profesional y la experiencia en la industria. La finalidad es que los futuros músicos sepan también cómo gestionar un negocio y puedan optar por un futuro profesional variado y exitoso acorde con las diferentes opciones laborales que ofrece el mercado.

Bennett otorga especial importancia a las industrias culturales por las posibilidades que ofrecen a los artistas como principal cantera de empleos. Considera que éstas son fundamentales ya que continúan creciendo en tamaño y alcance a medida que aumentan el tiempo de ocio y la edad de la población.

Por otra parte, un aspecto interesante es la reflexión que Dawn Bennett hace sobre la percepción del éxito de la carrera musical. Es evidente que no todos los músicos encuentran el éxito como instrumentistas, puesto que otros lo obtienen en distintas facetas musicales como la enseñanza, los arreglos, o la dirección. Por eso, Bennett dice al respecto: «el éxito de los músicos consiste en alcanzar una profesión sostenible que proporcione satisfacción intrínseca y ayude a definir la identidad personal».

Sin embargo, pese a las numerosas dificultades que entraña dedicarse a la profesión musical, la autora australiana ofrece en este libro soluciones claras que incluyen interesantes proyectos de transformación de los sistemas educativos. Tanto es así que los conservatorios y las universidades deberían tomar conciencia de estas propuestas para lograr que las generaciones futuras de músicos puedan desempeñar su oficio con mayores garantías de éxito y satisfacción profesional.

Alicia Fernández Galán

PUIG ROVIRA, J.M. (2010). *Entre todos: Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE-Horsori. 209 pp. ISBN: 978-84-9610-874-5.

La transmisión de la educación para la ciudadanía (EC) y la educación en valores (EnV) comprenden el núcleo de esta obra, dividida en 13 capítulos, estructurados a su vez en 3 bloques temáticos. El objetivo del libro es que estas dos educaciones sean conocidas y adoptadas por

todos, independientemente de la orientación política e ideológica, logrando una comunidad cohesionada, donde se reconozcan la pluralidad y las diferencias, evitando la imposición de unos individuos sobre otros.

El capítulo I abre un debate polémico hoy día: la inclusión de la EC en la conciencia social. La autora expone la necesidad de un proceso de aprendizaje, bien en la escuela, a través de organismos o asociaciones o conviviendo en la propia ciudad, que emplee la participación efectiva, la comunicación y la interacción humana como instrumentos para unir a los individuos.

El capítulo II ofrece explicaciones teóricas para comprender y conocer el conjunto y tipología de valores «morales» que como seres humanos hemos ido absorbiendo a lo largo de nuestra existencia y que constituyen la vía fundamental para educar en y para la ciudadanía, pues guían nuestros comportamientos y actitudes.

El capítulo III pone de manifiesto que una correcta «educación emocional» deriva en una mejora del individuo, de la convivencia y de la comunicación; es más, propone un listado de competencias emocionales ideales a obtener para alcanzar ese bienestar soñado.

El segundo bloque, estructurado en cuatro capítulos, aboga por ofrecer todas las posibilidades del bloque I en enseñanzas escolares.

El capítulo IV expone que una vez localizado el punto común a todos los individuos: el arraigo a la vida y las relaciones con los demás, existe la necesidad de completar las materias escolares básicas con la EC y EnV.

El capítulo V describe los tres tipos de ciudadanía a los que podemos aspirar. Desarrolla cada categoría comparándola con los niveles educativos en los que se «aprende a ser», apostando por una enseñanza abierta y libre de interpretaciones y posicionamientos.

El capítulo VI defiende que todas las asignaturas impartidas en la escuela aportan algo a la EC. En ellas se aboga por el debate, la participación y la reflexión. Pero debe darse una armonía entre centro, clase, profesorado y alumnado para que la formación sea completa.

El capítulo VII propone «el aprendizaje servicio» como instrumento para la participación escolar -familiar- institucional en actividades propuestas por los centros educativos, dejando de lado opiniones y posicionamientos ideológicos.

Hasta aquí los autores explican su visión acerca de cómo mejorar la educación en la escuela, pero existe otro ámbito donde hacer hincapié: el hogar familiar. A él y al impacto de las nuevas tecnologías en la educación dedica el tercer bloque en su totalidad.

El capítulo VIII informa que el concepto familia tradicional ha cambiado, no obstante sea cual sea el modelo, la familia sigue siendo la primera referencia del niño para dotarse de una identidad individual y social.

El capítulo IX responde a ¿cómo se desarrolla la práctica de la ciudadanía en las organizaciones de tiempo libre juvenil? donde los jóvenes ejercitan la sociabilidad, la colectividad y la diversión.

El capítulo X considera al deporte óptimo para EnV dado que ofrece: igualdad de oportunidades, objetivos a conseguir en equipo, actitud crítica ante los resultados...

En el capítulo XI el autor hace un repaso de la «política ciudadana» reflejada en los medios de comunicación para proponer que los mayores supervisen lo que ven lo más pequeños porque analizándolos, se da cuenta de lo mediatizados que están.

El capítulo XII redescubre el «civismo», sin duda el capítulo más elaborado. Hay muchas vías para impulsarlo pero las principales son el Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) y el Plan de Acción para el Civismo (PAC).

El capítulo XIII cierra hablando del último campo novedoso desde el que EnV y EC: las TIC, puesto que las conecta con Internet y la enseñanza reglada. Permitiendo crear proyectos educativos exportables mundialmente.

Este libro permite tener una visión global de la difusión de la educación ciudadana en nuestra sociedad. Son muchos los autores que en él participan, pero todos ellos convierten en protagonistas pasivos a los jóvenes e insta a los adultos a convertirlos en sujetos activos de la sociedad cívica, ya sea en la escuela, en casa o como responsables de los medios.

Patricia Casado Lozano

CALLEJO, M. L. Y GOÑI, J. M. (Coords.) (2010). *Educación matemática y ciudadanía*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 168 pp. ISBN: 978-84-7827-979-1.

La conocida discusión acerca de la utilidad social de la asignatura de matemáticas en la forma en que es impartida habitualmente en los centros educativos es discutida de forma continua por todo aquel que no tiene su mirada puesta en estudios científicos posteriores. Si a esto le añadimos los múltiples cambios legislativos en materia de educación, la rápida evolución social y tecnológica, la mayor importancia de la ciudadanía en el currículo y un largo etcétera se tiene que la asignatura de matemáticas tal vez necesite una buena puesta a punto.

Con el objetivo de tratar entre otros estos aspectos se escribieron los seis artículos que componen este libro, cuyos autores pertenecen a diferentes universidades en su mayoría españolas, ensayos de variadas temáticas y opiniones pero siempre girando alrededor de esa relación matemáticas-sociedad que a todo docente de la materia debiera interesar por el bien de su alumnado.

En el primer capítulo se pone el objetivo de forma crítica en la adaptación del currículo de matemáticas a la sociedad posmoderna en la que ya estamos inmersos, con el beneficio adicional del gran impulso socioeconómico que supondría este cambio. Se hace un recorrido por la historia de la relación entre educación matemática y sociedad, llegando hasta la actualidad y dando pautas para una adaptación del currículo de forma que la sociedad futura se beneficie en lo más posible con el cambio.

El segundo artículo cambia de registro para discutir la forma en la que las matemáticas son beneficiosas para todo aquel que las aprende, siempre hablando de utilidad para el ciudadano en general, mostrando dichos beneficios bajo los conceptos de «mente disciplinar, mente creativa y mente ética», que desarrolla el alumnado que aprovecha los aprendizajes de la asignatura cuando esta se imparte de la manera adecuada.

Un tercer ensayo teoriza sobre una enseñanza de las matemáticas de forma aplicada, en la que la teoría sirva de instrumento para dicha aplicación, pero no como fin en si mismo, debiendo ser la asignatura útil para la vida de cualquier alumno independientemente de los caminos profesionales que recorra después. Plantea no quedarse en las aplicaciones básicas que se muestran habitualmente, de nivel elemental en la mayoría de los casos, y propone ocho competencias matemáticas adecuadas para que los ciudadanos se sirvan de las matemáticas para entender mejor el mundo que les rodea y aplicar sus conocimientos en su propio beneficio.

El siguiente artículo trata el tema que primero viene a la cabeza al leer el título del libro, introducir en las clases de matemáticas los conceptos clave de la educación para la ciudadanía, es decir, trabajar con una temática relativa a los derechos humanos de una forma reflexiva, e incluso con una metodología investigadora, que permita a los estudiantes entender mejor el mundo en el que viven y puedan así aplicar la matemática a la resolución de problemas reales, además de procurarles una serie de valores éticos. Además de las propuestas metodológicas incluidas en el artículo, también diversos ejemplos ayudan a entender los contenidos del artículo.

La quinta parte supone un cambio de registro considerable, diferenciado claramente del resto de los capítulos en cuanto a contenido y forma, se centra en un problema social concreto que también influye en la enseñanza de la asignatura: la diferencia entre la lengua en la que se imparte la asignatura y la lengua materna de cada alumno. Para ello se centra en estudios realizados en Cataluña con alumnos latinoamericanos, con el objetivo puesto en que, aunque la asignatura tenga un carácter simbólico muy marcado, el problema idiomático afecta también de manera notable.

En última instancia volvemos a la temática referente a la adaptación de la asignatura de matemáticas a la competencia ciudadana, pero visto desde el punto de vista de la formación del profesorado que imparte dicha asignatura. Para ello se muestran una serie de ejes posibles a seguir por el profesorado y algunos resultados obtenidos con ellos.

En definitiva, seis ensayos que reflexionan sobre temas enlazados en cuanto a su temática basada en la aplicación social de la asignatura de matemáticas, pero también diferenciados en la concreción de sus ideas y propuestas.

David Benítez de la Rosa

CASANOVA, M^a. A. Y CABRA DE LUNA, M. A. (Coords.). (2009). *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*. Madrid: Fundación Once. 312 pp. ISBN: 84-88934-36-X.

Este libro surge como fruto de un seminario de expertos que, con el mismo nombre, organizó la Fundación ONCE en colaboración con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad –CERMI– en julio de 2008.

Se trata de una publicación elaborada gracias a contribuciones colectivas, que recoge en forma de capítulos las aportaciones de diferentes especialistas y personas de referencia.

Carmen Maestro se encarga del prólogo, donde señala que para favorecer la integración hay que hacer frente a tres grandes retos: la no discriminación, la accesibilidad universal y las medidas de acción positiva. No se trata de diseñar para la mayoría y luego, si se cree necesario, adaptarlo para personas con necesidades; si no que se trata de tener en cuenta desde el principio la variedad de miembros del grupo social. En la presentación, Miguel Carballeda hace referencia a que el modelo educativo atraviesa en los últimos años una transformación que busca un enfoque más rico y eficaz; y que el paradigma de «inclusión educativa» o «educación inclusiva» se ha ido consolidando como el enfoque mediante el cual articular los principios de calidad, equidad, flexibilidad y respeto a la diversidad, contribuyendo desde el espacio escolar a la no discriminación de las personas con discapacidad. Teniendo en cuenta que la educación constituye la base para la vida de la persona, desde cualquier razonamiento o perspectiva posible, se habla, en el transcurso de los capítulos, de la problemática y de la situación pasada pero también actual de las personas con discapacidad, de la inclusión educativa en Europa, así como de las líneas de actuación de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales. La organización, el diseño curricular, los recursos didácticos específicos para lograr una educación inclusiva en el ámbito de las necesidades educativas especiales, también se recogen en este libro.

Aunque a nivel europeo la educación siga siendo competencia de los Estados miembros, la creciente cooperación y coordinación entre estos Estados en el ámbito educativo (como el proceso Bolonia) hace que para garantizar su éxito, cualquier propuesta nacional deba ser formulada y contextualizada en el marco más amplio de las políticas europeas. Uno de los retos actuales es ir más allá de Bolonia, ya que supone nuevos retos en las escuelas y en los planes de estudio, además de en la formación de los profesionales.

Las cuestiones sobre qué y cómo enseñar son respondidas en primer lugar desde instancias políticas y administrativas y, posteriormente, en algunas ocasiones, desde la práctica reflexiva de las aulas y centros escolares. En este sentido, hay que tener en cuenta los marcos económicos, legales, políticos y administrativos (ámbitos de diseño del currículum) que condicionan lo que sucede en centros educativos y en las aulas (donde se desarrolla el currículum).

La educación inclusiva trata de superar las exclusiones de cualquier educando, incluidos aquellos con discapacidad, como señala el informe del Consejo de Derechos Humanos (2007) de Naciones Unidas. Sin embargo, como reconoce esta institución, la aplicación de la educación

inclusiva presenta problemas en la práctica. En este informe se recomiendan las siguientes medidas: eliminar las barreras legislativas y constitucionales para que se incluyan a niños y adultos con discapacidad en el sistema de educación regular, procurar que un Ministerio sea responsable de la educación de niños y adultos, asegurar que el sistema escolar único sea responsable de la educación de todos los niños de la región, transformar los recursos de la enseñanza especial existentes para ayudar al sistema regular, impartir capacitación anterior al servicio y dentro del servicio a los maestros de manera que puedan responder a la diversidad en el aula, impartir capacitación sobre las mejores prácticas a los administradores de la educación y al personal de apoyo en respuesta a las necesidades individuales del estudiante, asegurar que se resuelvan las condiciones que impiden que los maestros enseñen en forma inclusiva, invertir en programas de atención y educación inclusiva en la primera infancia, impartir capacitación a los padres de niños con discapacidad para que conozcan sus derechos y sepan qué hacer al respecto, desarrollar mecanismos de supervisión con objeto de vigilar la exclusión, la inscripción escolar y conclusión de los estudios de las personas con discapacidad, buscar y aprovechar la asistencia.

Se discuten como medidas específicas para la atención a la diversidad las siguientes: refuerzo o apoyo educativo, adaptación curricular, optatividad, diversificación curricular, reducción de los años de la educación obligatoria y la ampliación de los años de educación obligatoria. Casi al final del libro se hace referencia a los programas de gasto destinado a la educación inclusiva de personas con discapacidad, en él se presentan datos de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario haciendo una comparativa entre comunidades autónomas o entre países europeos; también se muestran tablas con los gastos destinados a educación especial o a becas para estos alumnos por comunidades autónomas. En el último capítulo se realiza una serie de propuestas de acción dirigidas a las administraciones y a los centros educativos para reactivar la inclusión educativa.

A modo de conclusión decir que se trata de un libro muy objetivo que evalúa la situación pasada y actual de la integración en las aulas, propone actuaciones y estima costes de lo que supone la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario; todo ello tratado desde el punto de vista de expertos en la materia.

Alba Reboredo Liste

DE VICENTE ABAD, J. (2010). 7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia. Barcelona: Editorial GRAÓ. 222 pp. ISBN: 978-84-7827-966-1.

Juan de Vicente Abad plasma en este libro, además de sus experiencias propias, las experiencias del profesorado con el que ha trabajado a lo largo de diversos cursos de formación. La con-

vencia en los centros escolares afecta e interesa a educadores, familias y público en general, de ahí que esta publicación incumba a todos estos grupos.

El libro se estructura en siete capítulos, cada uno de ellos se refiere a una idea clave que, a su vez, se interrelacionan entre sí y son fruto de un trabajo desarrollado a lo largo de varios años en un centro de Educación Secundaria.

La primera idea clave hace referencia a un término más global de modelo de gestión de la convivencia. El autor explica qué modelo puede ser el más adecuado para formar ciudadanos capaces de gestionar los conflictos que se plantean en la convivencia en los centros escolares.

La siguiente idea habla del liderazgo compartido como una estrategia básica para la coordinación y gestión de la convivencia en los centros, lo que supone la participación e inclusión de toda la comunidad educativa.

La tercera idea explica las normas de convivencia, eje básico para el buen funcionamiento dentro de los centros. La construcción y el debate de la aprobación de unas u otras normas irá fomentando un crecimiento moral personal de cada uno de los alumnos, ya que para ello se necesita un compromiso y un consenso entre todos los compañeros.

La cuarta se dedica al estudio del protocolo de intervención que se sigue para afrontar las situaciones conflictivas y problemáticas que se dan en la convivencia del centro. Cada situación es diferente y, como tal, hay que tratarla. No existe una receta para cada problema pero, si se quiere que la intervención sea eficaz, no se pueden dejar de lado los principios básicos tratados con anterioridad, tales como la participación de la comunidad educativa, la secuenciación de los objetivos, la coordinación de las personas implicadas, etc.

La antepenúltima idea clave propone el diálogo como recurso fundamental para una buena convivencia. No solo se debe plantear como un recurso en sí mismo sino que hay que reflexionar acerca de su uso y determinar de qué forma se va a utilizar, en qué momento y con qué fin puesto que si no es posible que no se alcancen los objetivos que se plantearon inicialmente.

La sexta idea trata del factor de calidad que conlleva este proceso de convivencia que, por supuesto, debe estar elaborado por toda la comunidad educativa, ya que de alguna manera todas las personas participan en el proceso de convivencia del centro. Su evaluación no puede obviarse, puesto que de ello dependen su mejora y el grado de éxito que éste está tenga.

En la última idea clave se aborda la prevención de posibles conflictos o problemas de convivencia. Se aplican métodos y medidas en función de las necesidades detectadas por el alumno y el profesorado en las fases explicadas anteriormente. De esta manera, se relaciona la prevención de la convivencia con el aprendizaje de contenidos en los centros educativos.

Estas siete ideas de carácter práctico tienen como objetivo la consecución de la mejora de la convivencia y, con este fin, se exponen prácticas de convivencia, ejemplificaciones de situaciones y aportaciones del profesorado interesado en la resolución de conflictos y mejora de la convivencia en el centro educativo; lo que contribuye a clasificar el libro como fundamentalmente didáctico y pragmático.

Rosana Raposo Pérez

LORENZO MOLEDO, M. M., GODÁS OTERO, A., PRIEGUE CAAMAÑO, D. ET AL. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración.* Madrid: Ministerio de Educación. 517pp. ISBN: 978-84-369-4837-0.

La obra que comentamos recoge de forma completa un trabajo que recibió el Primer Premio de la Convocatoria de los Premios Nacionales de Investigación Educativa del año 2007. En un contexto marcado por los flujos migratorios que ha recibido nuestro país en los últimos años, el estudio centra su esfuerzo analítico en esclarecer la relación entre tres realidades básicas: la inmigración, la familia y la educación. Los autores anticipan y constatan que el compromiso de las familias con la escuela, las expectativas que tienen depositadas en la educación de sus hijos, así como la participación e implicación de los progenitores en temas y actividades propiciadas por el centro educativo al que asisten sus hijos, es una de las fuerzas más relevantes para que estos alcancen mejores resultados formativos y también para lograr una mayor integración social del conjunto de la familia. Es decir, la confianza en la escuela y, por encima de todo, la participación en sus actividades es un factor que facilita el éxito escolar de los hijos. Pero además la participación de los padres en la escuela no solo incrementa las oportunidades educativas de los jóvenes, sino que también facilita la integración social de la familia.

Para contrastar estas ideas se realiza una triple aproximación: primero, de carácter teórico con el fin de analizar los fenómenos implicados; luego, mediante una encuesta para describir las características de las familias inmigrantes; y, en tercer lugar, con el diseño, la implementación y la evaluación de un programa para acercar y facilitar la participación de las familias en algunos centros escolares de Galicia.

En la primera parte, y después de recoger las investigaciones de mayor relieve sobre inmigración, familia y educación, los autores realizan una concienzuda labor de reflexión y sistematización teórica en torno los siguientes temas: la influencia del proceso migratorio en la familia, el papel de las redes en los proceso migratorios, el rol de la mujer en este tipo de proyectos, la participación socioeducativa de las familias, la escolarización de los hijos de inmigrantes, así como los desafíos a que se enfrenta la escuela y los caminos que ha ido encontrando para solventarlos.

En la segunda parte de la obra se describe y analiza, mediante una encuesta realizada a una muestra de 458 familias, las características de las familias inmigrantes: perfil socioeducativo y laboral, proyecto migratorio y de vida en la sociedad de acogida, relaciones y vínculos sociales, mantenimiento de la cultura de origen, autopercepción y heteropercepción, expectativas sobre la educación de sus hijos, así como participación y satisfacción de la familia en la escuela.

El objetivo de la tercera parte fue diseñar, implementar y evaluar un programa socioeducativo dirigido a mejorar el conocimiento, las creencias y las actitudes que tiene la familia inmigrante de la cultura, la sociedad y el sistema educativo del país de acogida. Con ello se pretendía incrementar la participación de los padres y madres en las escuelas a las que asisten sus hijos. En el estudio se implicaron más de 100 familias, que asistieron a varias sesiones sobre temas

educativos, sociales y culturales. Los resultados de la implementación del programa fueron positivos, se analizan con minuciosidad en el libro y además se aportan elementos de gran interés para llevar a cabo intervenciones semejantes en el futuro.

La obra aborda uno de los temas de mayor relieve en la actualidad y lo hace de una manera completa: reflexionando, describiendo aspectos esenciales de las nuevas realidades que se están formando e ideado un programa de intervención pensado para mejorar la participación de las familias en la escuela de sus hijos, verdadera clave para conseguir su éxito escolar, así como la mejor integración social de los padres en la realidad social. Estamos ante una obra ejemplar porque deriva de una investigación amplia y muy bien realizada y porque la forma expositiva es clara y sugerente.

Josep M^a Puig Rovira

OLLER, C. Y COLOMÉ, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 134 pp. ISBN: 978-84-7827-970-8.

Este libro, llevado a cabo por los autores Carles Oller y Eva Colomé, analiza en profundidad el tema del alumnado extranjero y de su nueva incorporación al centro como el análisis del proceso que sigue. Trata sobre el desafío de la escuela para promocionar y dar apoyo en el aprendizaje de todo su alumnado, en especial el que viene de otras culturas.

Se pretende dar una visión sobre cómo es el alumno recién llegado, los elementos que tienen que estar presentes en la intervención tanto en la acogida, como en las dificultades que presentan este tipo de alumnos y sus familias. También realiza un análisis sobre la manera de trabajar en el aula, los itinerarios, la evaluación, el papel del tutor y del equipo docente.

El primer capítulo ofrece una visión sobre el alumnado desde el punto de vista de sus sentimientos y preocupaciones. Se plantea la necesidad de la mirada inclusiva alejada de los prejuicios que se tienen por falta de conocimiento. También se invita al estudio del niño y de su procedencia en conjunto, intentado que esto no sea una dicotomía. En realidad son niños con necesidad de ser aceptados, reconocidos, de sentirse bien, de aprender, etc. Es decir, son muchas más las similitudes con otros niños que las diferencias que a priori ven los profesores.

El segundo capítulo trata sobre los primeros interrogantes del alumno inmigrante y su familia, y sobre las preocupaciones de la escuela de acogida para atender al alumno inmigrante debidamente. Explica la situación de desconcierto y conmoción del alumno y su familia por la novedad de su situación actual e insta a todo el centro a implicarse en el proceso de la educación de alumnos de otras culturas, no solo como tarea del tutor o profesores directamente implicados.

En el tercer capítulo se muestra cómo es el alumno recién llegado, que debemos tener en cuenta para facilitar una acogida positiva en el centro. Además se plantean alternativas para

conocer los conocimientos previos y ofrecer un plan individualizado dentro del su currículo adaptado. Por último se centra en la importancia del tutor y del trabajo en equipo para el seguimiento personal y académico del alumno de otra cultura.

El cuarto capítulo analiza el proceso docente en el aula, evaluación, itinerarios, papel del tutor y equipo docente. Se plantea la visión de no incluir necesariamente al alumnado de otras culturas en la categoría de necesidades educativas especiales, aunque sí se debe adaptar el currículo. Este currículo adaptado debe tener en cuenta el aprendizaje de la lengua, en el caso que sea necesario. Además la evaluación de este tipo de alumnado debe ser continua y teniendo en cuenta el principio y fin de proceso de aprendizaje que ha realizado del mismo. Por último es importante destacar los aspectos básicos y elementales que se plantean para los profesores para favorecer la acción docente.

En el quinto capítulo se estudia el centro docente donde el tutor es una figura fundamental en la acogida, integración y formación. Plantea el carácter acogedor que debe tener el centro dentro de su cultura. No menos importante es el plan de acogida, donde debe estar integrada toda la comunidad docente. Por último se centra en las aulas de acogida que pueden presentar diferentes modelos organizativos: uno que dé prioridad al idioma, hábitos y aspectos culturales del país de acogida, y otro que suma al aprendizaje anteriormente mencionado la participación de las otras materias y actividades del centro.

Por último cabe destacar una serie de ejemplos de situaciones personales de inmigrantes e instrumentos que se presentan de gran valor para llevar a la práctica el marco teórico desarrollado y que son de gran utilidad para intervenir con alumnos de otras culturas.

María José García de la Barrera Trujillo

URMENETA, M. (2010). *Alumnado con problemas de salud*. Barcelona: Editorial Graó. 158 pp. ISBN: 978-84-7827-971-5.

Alumnado con problemas de salud pertenece a la colección Escuela Inclusiva, creada para ayudar a los docentes a dar respuestas adecuadas para todos los alumnos y alumnas desde un enfoque inclusivo.

Esta obra, estructurada en cinco capítulos, ofrece información sobre las enfermedades crónicas más comunes en la infancia, los trastornos de la alimentación, el cáncer infantil, la muerte de un alumno y las escuelas de ámbito hospitalario. Ofrece también pautas y sugerencias concretas para una atención educativa satisfactoria, tanto para el niño enfermo como para los maestros, los compañeros de curso y el claustro del centro.

La autora comienza señalando la necesidad de una mirada inclusiva y global sobre el alumno enfermo, como persona compleja, con sus posibilidades, expectativas, intereses, aficiones, actitudes, limitaciones y dificultades derivadas de su situación. El tratamiento, la mejora, la superación o la convivencia con la enfermedad deben verse apoyados por la no discriminación, la valoración de la persona, la estima, la aceptación de la situación, el acompañamiento y la solidaridad en la escuela.

Las enfermedades crónicas y cómo afectan éstas al niño y a su familia, constituyen el tema del segundo capítulo. Se tratan enfermedades que manifiestan crisis, como la diabetes mellitus, el asma o la epilepsia, y enfermedades que manifiestan brotes, como las cardiopatías, las enfermedades hematológicas o las infecciosas. Se abordan estas dolencias indicando su definición, síntomas, posibles complicaciones, tratamiento y pautas de actuación ante posibles crisis o brotes.

El tercer capítulo versa sobre el alumnado con una enfermedad que implica riesgo vital. Se habla del cáncer infantil, su vivencia para el niño y para su familia, y de cómo puede ayudar la escuela. También se habla de la muerte, la muerte en la niñez, la conveniencia o no de comunicarle al niño la proximidad de su final, y el proceso en el que los padres asumen la dolorosa situación, así como las decisiones adoptadas para acompañar a su hijo en el final de su vida. Los compañeros del alumno que ha fallecido necesitarán elaborar su proceso de duelo, y es importante aplicar en las escuelas una pedagogía de la vida y de la muerte.

Los trastornos de la conducta alimentaria son un conjunto de trastornos de etiología multifactorial con alteraciones cognitivas y conductuales que afectan al comportamiento alimentario y a la percepción de la imagen corporal. Éste es el tema que se trata en el cuarto capítulo. Se muestran algunas de las características específicas que suponen los trastornos de la conducta alimentaria y su abordaje desde el ámbito escolar, así como la importancia que la escuela tiene en el ámbito de la prevención y de la detección.

Finalmente, en el quinto y último apartado, se aborda el tema de la escolarización del niño enfermo, de la importancia que la escuela tiene para éste, de cómo le puede ayudar el maestro, la interrelación con los compañeros de curso, y de cómo la escuela manifiesta que tiene presente al niño enfermo. En algunos hospitales hay escuelas de ámbito hospitalario, y tanto para los pacientes pediátricos como para sus padres, puede resultar muy beneficioso acudir a ellas. En la atención educativa hospitalaria la prioridad es conseguir que el niño mantenga una actitud receptiva, vital, que esté ilusionado y motivado tanto por el aprendizaje curricular como por la continuidad de la relación con la vida externa al hospital.

La autora pretende contribuir a que, llegado el caso, el alumno enfermo viva este período de su vida, o el final de ésta, sintiéndose acogido y comprendido también por su maestro, por sus amigos y compañeros de la escuela y también por la comunidad educativa.

Beatriz Ventureira García



Editorial

Memoria 2010 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 2011 se ha publicado el índice bibliográfico de 2010, y este segundo número incluye la relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período, así como esta memoria anual 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 2010.

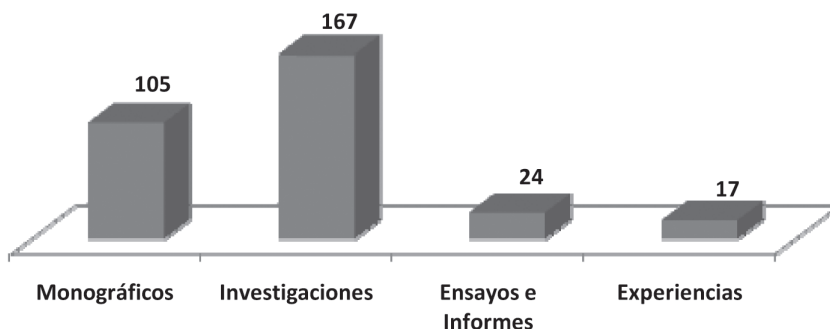
Artículos recibidos y publicados en 2010

Artículos recibidos

En la redacción de la revista se han recibido un total de 313 artículos a lo largo de 2010. La distribución por tipología aparece en el Gráfico I.

Como puede observarse, este año se han incluido en el gráfico los artículos de la sección monográfica (105) que corresponden al 33% de los artículos recibidos. Las investigaciones (167), aun cuando han disminuido ligeramente respecto al año 2009, suponen el 54% de los artículos. Los ensayos (24), un 8%, y las experiencias (17), un 5%, completan el total de los artículos llegados a la redacción.

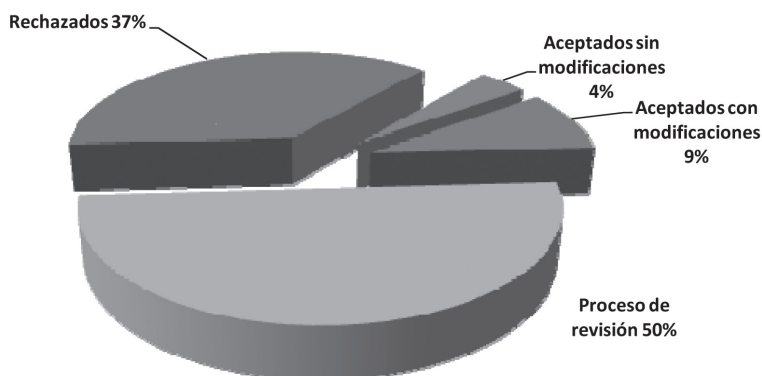
GRÁFICO I. Tipología de artículos recibidos 2010 por secciones



Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2010

La demanda de publicación se ha incrementado notablemente. De los 219 artículos recibidos el año 2009, se ha pasado a recibir 313 en 2010, lo que implica un aumento de un 43%. Del total de artículos llegados a la redacción, han sido aceptados para su publicación un 4% (11) sin modificaciones y un 9% (28) con las modificaciones señaladas por los revisores externos y aceptada e introducidas por los autores; un 37% (116) ha sido rechazado y un 50% (158) está en proceso de revisión externa (Gráfico II).

GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2010



Artículos publicados

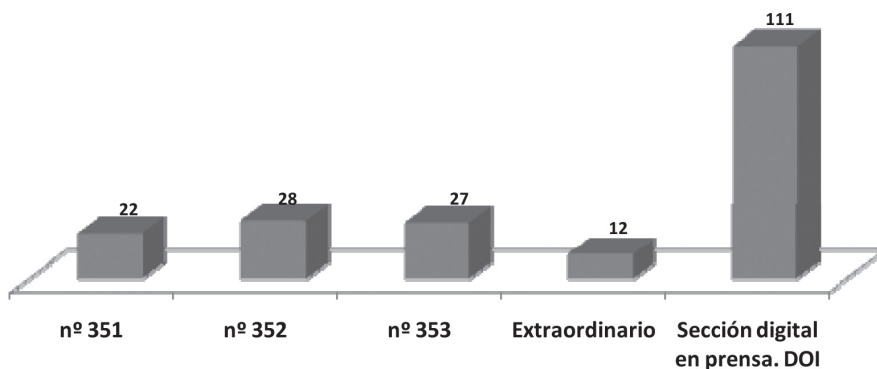
En el año 2010 se han publicado en la revista 89 artículos. De ellos, solo han sido recibidos y publicados en el mismo año los 39 trabajos que conforman la sección monográfica y el número extraordinario de la revista, que fueron enviados a la correspondiente convocatoria temática.

Como puede apreciarse, la creciente demanda de la comunidad científica, desbordaba la capacidad material de la revista para publicar los trabajos en el plazo máximo de un año. Al mismo tiempo, era preciso eliminar la ventaja temporal de los trabajos publicados en las monografías, con respecto a los publicados en el resto de las secciones. Con el fin de resolver esta situación, y siguiendo una práctica habitual de las revistas científicas –pero inédita aún en las revistas españolas sobre educación– en 2010 la Revista de Educación ha abierto en su edición electrónica una *sección de artículos en prensa* (evaluados y aceptados, pero pendientes de corrección de estilo y maquetación definitiva). La asignación de un DOI (Digital Object Identifier) a cada artículo, ha permitido publicar 111 artículos que no habrían podido ver la luz hasta finales de 2011 o a lo largo de 2012. Esta inversión económica y editora acometida por la revista 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.

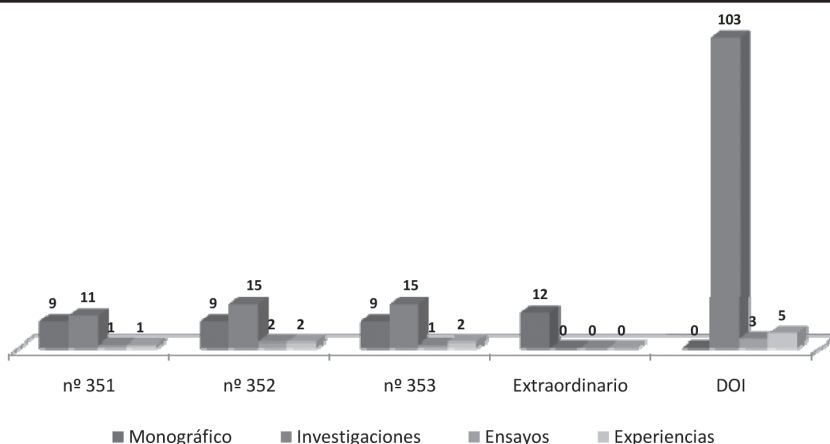
El Gráfico III recoge la distribución del conjunto de artículos publicados en 2010, tanto en los diferentes números de la revista, como en la sección digital en prensa mediante DOI.

GRÁFICO III. Número de artículos publicados en 2010



El Gráfico IV muestra el número de trabajos publicados por secciones en cada número de la revista: 39 artículos en la sección monográfica y en el número extraordinario (un 19% del total); 144 artículos (el 72%) en la sección de investigaciones y estudios, 10 trabajos (un 5%) en la sección de experiencias innovadoras y 7 (el 3%) en la de ensayos.

GRÁFICO IV. Número de artículos publicados por secciones



Las monografías y el número extraordinario son el resultado de convocatorias (*call for papers*) abiertas en torno a temas de interés propuestos por la propia comunidad científica, que se publican una vez valoradas y aceptadas por el Consejo Editorial en función de criterios explicitados en las normas de la convocatoria. En la Tabla I se muestran los temas tratados durante el año 2010, así como los editores invitados que propusieron la convocatoria temática y finalmente han coordinado el proceso editor.

TABLA I. Temas tratados monográficamente (2010)

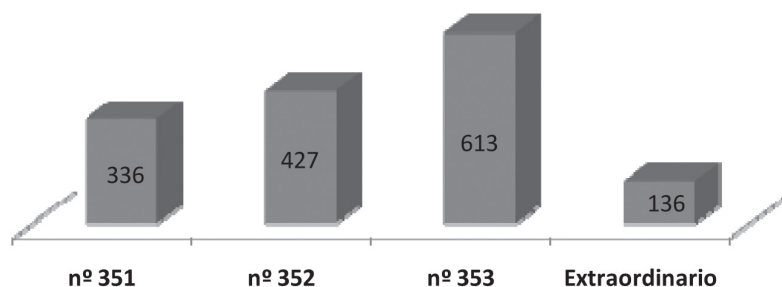
Número 351	<i>La transición a la vida activa</i> Editora invitada: Lidia E. Santana Vega (Universidad de La Laguna)
Número 352	<i>Las TIC en la educación obligatoria: de la teoría a la política y la práctica</i> Editores invitados: Juana M ^a Sancho Gil (Universidad de Barcelona) y José Miguel Correa Gorospe (Universidad del País Vasco)
Número 353	<i>Identidad y educación</i> Editores invitados: César Coll y Leili Falsafi (Universidad de Barcelona)
Extraordinario	<i>Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas</i> Editora: Consuelo Vélaz de Medrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Proceso editor: gestión, revisión y publicación de artículos

Este apartado se refiere exclusivamente a los artículos publicados en versión definitiva, no los 111 trabajos que están publicados con DOI en la sección digital.

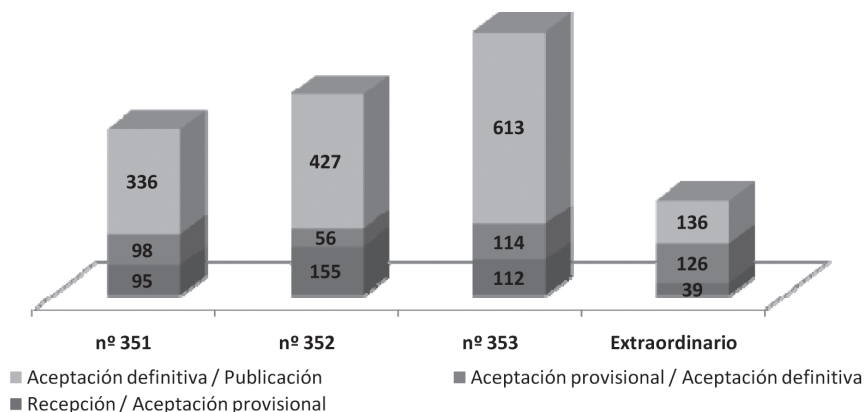
El tiempo empleado desde el inicio hasta el final del proceso editor (publicación definitiva en un número y sección de la revista) ha aumentado en 2010 respecto de años anteriores debido al notable incremento de artículos recibidos (un 43% más que en 2009) y, por ende, al aumento en el tiempo que transcurre desde la aceptación definitiva hasta la publicación del artículo, siempre considerando la capacidad máxima prefijada en la maqueta de cada uno de los números y secciones de la revista.

GRÁFICO V. Tiempo medio (días) entre la aceptación definitiva y la publicación



Con respecto al año anterior, se ha rebajado en 101 días el tiempo de recepción y aceptación provisional, pero ha aumentado en 77 días el tiempo que va desde la aceptación provisional a la aceptación definitiva. Como vemos, pese al esfuerzo realizado para rebajar el plazo de publicación a un máximo de entre 6 y 12 meses (pues los trabajos pasan por un proceso de revisión y mejora de distinta duración) este objetivo no se ha logrado satisfactoriamente. Se trata sin duda de 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

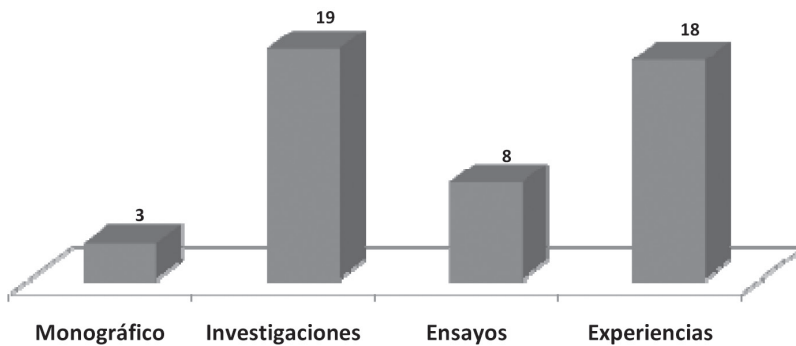


En el Gráfico VII puede observarse el tiempo medio entre la aceptación definitiva y la publicación por secciones.

Como venimos argumentando, el promedio temporal entre aceptación definitiva y publicación es mayor de lo deseable no solo por la tensión existente entre el número de trabajos aceptados y las lógicas limitaciones de espacio en la maqueta de cada número de la revista, sino también por la distinta extensión prefijada para sus correspondientes secciones.

Así, pese a ser muy inferior el número de experiencias (17) y ensayos (24) recibidos, que de investigaciones (167) (ver Gráfico D), la lista de espera es proporcionalmente mucho mayor en estos casos, pues como es sabido la revista da prioridad a la sección de investigación. Se ha conseguido reducir hasta en 2 meses el promedio temporal de publicación de ensayos e informes técnicos, pero ha crecido en 10 meses el de experiencias innovadoras, por haber aumentado asimismo la recepción de este tipo de originales respecto al año 2009.

GRÁFICO VII. Tiempo medio (meses) entre la aceptación definitiva y la publicación por secciones



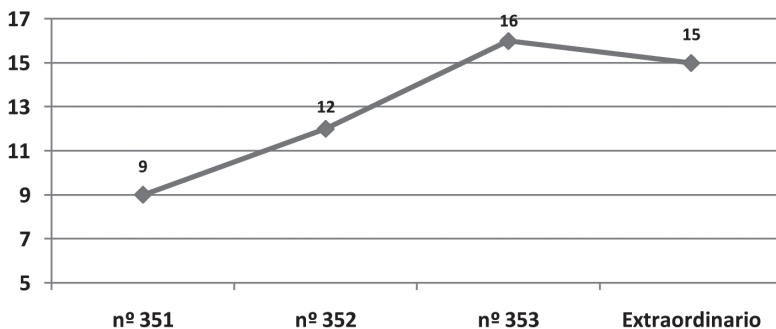
Por otra parte, el creciente número de manuscritos de investigación recibidos, unido a la mayor complejidad del proceso de revisión de este tipo de trabajos, aumenta el tiempo de espera de los aceptados hasta su publicación definitiva, que ha crecido en 4 meses respecto a 2009.

Dentro de la lógica que venimos exponiendo, en la sección *monográfica* y en el número *extraordinario del año* el tiempo medio de publicación ha sido muy inferior, de unos tres meses.

Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

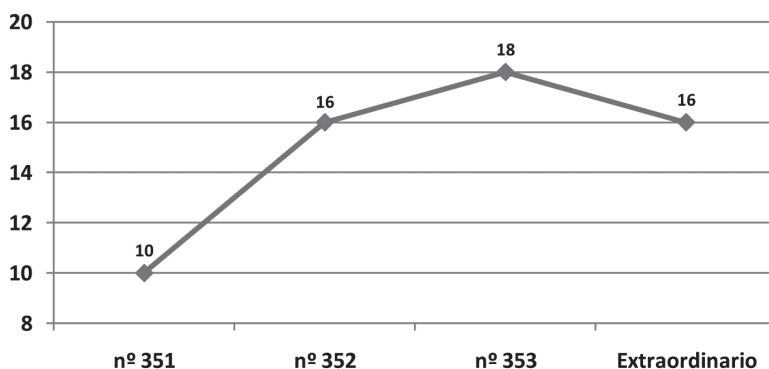
Durante 2010 se publicaron -bien por encargo de la revista de acuerdo con las normas, bien porque se recibieron en la redacción- 35 reseñas de obras significativas en función del tema y del prestigio de la editorial, editadas entre 2009 y 2010 (Gráfico VII).

GRÁFICO VIII. Número de reseñas publicadas en 2010



Asimismo, en cada uno de los números se publicó un apartado con las referencias bibliográficas realizadas a partir de una selección de las publicaciones que distintas editoriales españolas y extranjeras enviaron a la revista. En el Gráfico IX aparece la distribución, por números, de las 60 referencias del año 2010.

GRÁFICO IX. Referencias bibliográficas



Tanto las reseñas como las referencias han sido publicadas por orden cronológico de recepción en la redacción de la revista.

Seguimiento de la estrategia editorial iniciada en 2005

Durante 2010 se ha continuado el proceso de alineamiento de la Revista con los indicadores de calidad más exigentes de las revistas científicas en Ciencias Sociales.

Se han emprendido un conjunto de medidas adoptadas orientadas a mejorar el índice de impacto de la Revista, especialmente en el ámbito internacional. En el año 2010 destacan dos decisiones estratégicas del Consejo Editorial. La apertura de una sección digital en prensa con DOI, que ha supuesto un extraordinario avance en la velocidad de publicación de los manuscritos aceptados, y la elevación del nivel de exigencia en la aceptación de manuscritos, para lo que se han reformado las normas de publicación y dado instrucciones a los revisores. En esta misma dirección la estrategia editorial ha supuesto también continuar en 2010 el esfuerzo por incorporar editores invitados, autores y manuscritos con un índice de impacto potencial o factualmente alto, y trabajar por la indexación en nuevas bases de datos.

Aunque es preciso reconocer que la revista no está completamente satisfecha con el índice de cumplimiento de los plazos de revisión, generalmente debido a que gravita sobre un reducido número de grandes especialistas, un exceso de trabajo por la alta demanda de colaboración recibida por parte de revistas españolas y extranjeras. Por ello se han incorporado nuevos revisores especializados y comprometidos con la valoración de originales en distintas áreas y líneas de investigación en educación, disponiendo en 2010 de más colaboradores que el año 2009, hasta reunir un total de 195.

En 2010 hay que destacar también la plena incorporación de la revista a la herramienta digital de edición RECYT (facilitada por la FECYT a aquellas revistas evaluadas positivamente por esta institución). Pese al necesario esfuerzo de adaptación que ello ha supuesto para autores, revisores, editores invitados y la propia redacción de la revista, la mayor ventaja es compartir la misma herramienta que ya utilizan todas las revistas españolas sobre educación indexadas en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI), por lo que la comunidad científica en este campo dispone de un entorno conocido de trabajo. No obstante, se han comunicado a la FECYT las limitaciones encontradas por los usuarios de este sistema español de OJS (*open journal system*) con el fin de que puedan ser subsanadas.

Por último, recordamos a los lectores que en enero de 2008 la revista fue evaluada por el *Institute of Scientific Information* (ISI de Thomson-Reuters) e incluida en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI). Thomson-Reuters calcula el índice de impacto sobre los dos años posteriores a la indexación. Por ello la *Revista de Educación* se incluye en el Journal Citation Report (JCR) de 2010 –con datos de 2008 y 2009– publicándose su factor de impacto a mediados de 2011. La dirección de la página web que permite conocer este factor de impacto es: www.accesowok.fecyt.es

Difusión de la Revista

La Revista se difunde mediante suscripciones (individuales e institucionales), venta a través de la Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación y mediante canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio, que ingresan en los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.

La tirada actual de la Revista de Educación 800 es de ejemplares y 950 CD. Se distribuye entre suscripciones, envío a instituciones educativas, canje con revistas nacionales e internacionales de prestigio (63 con revistas españolas, 15 con revistas europeas y norteamericanas, 36 con revistas iberoamericanas).

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 2010, objeto de esta memoria, nos permite esperar importantes logros para la Revista de Educación en el cumplimiento de los estándares de publicación, la cobertura temática, la representatividad nacional e internacional y, en definitiva, en el impacto del trabajo de los autores que en ella publican.

Annual Report 2010 *Revista de Educación*

Each year, the *Revista de Educación* reports on its editorial activity over the previous year. As such, the first issue of 2011 included the biographical index from 2009 and this second issue includes a complete listing of the external reviewers who have evaluated articles during this period, as well as this Annual Report that includes the most significant statistics on the articles received and published, relevant information on the editorial process, and the main initiatives adopted during 2010 to improve the Journal and its distribution.

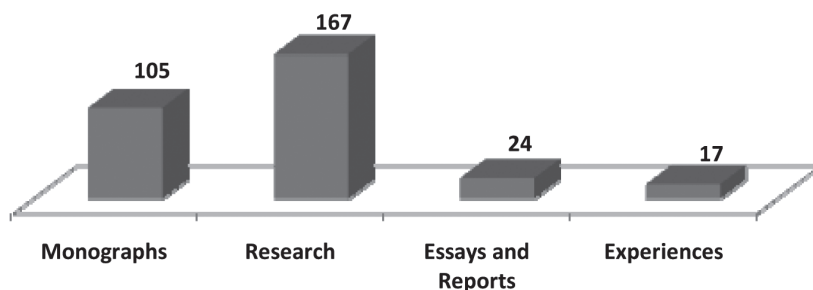
Articles received and published in 2010

Received articles

During 2010, the editorial office received a total of 313 articles. Figure I shows their numerical distribution according to article type.

As we can see, the graph includes articles from the Monographs section (105), which represent 33% of the articles received. Research articles (167) represented 54%, despite the fact that slightly fewer are articles of this kind were received this year than in 2009. 24 essays and 17 experiences, accounting for 8% and 5%, respectively, complete the number of articles received by the Editorial office.

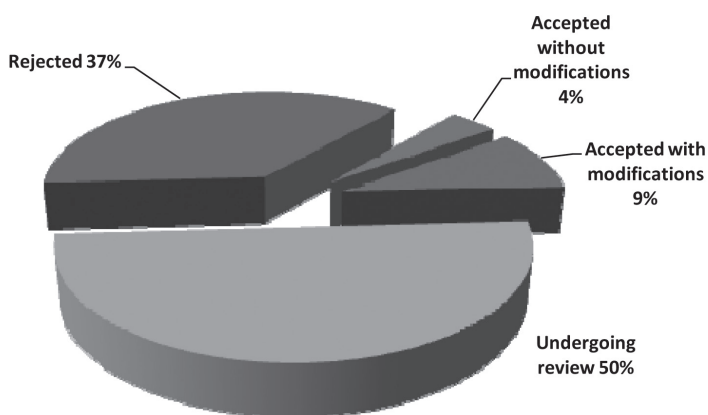
FIGURE I. Breakdown of articles received in 2010 by section



Result of the peer review:Articles accepted and rejected in 2010

The demand for publication has increased considerably. The 219 articles received in 2009 increased to 313 in 2010, constituting a 43% increase. Of the total articles received at the editorial office, 4% (11) were accepted for publication with no modifications and 9% (28) with the modifications indicated by external reviewers and subsequently accepted and included by the authors; 37% (116) were rejected and 50% (158) are currently undergoing external review (Figure II).

FIGURE II. Status of articles received in 2010



Published articles

During 2010, 89 articles were published in the Journal. Of these, only the 39 papers comprising the Monographs section and Special Edition of the Journal, which were submitted in response to specific calls for papers, were received and published in the same year.

Clearly, the growing demand of the scientific community exceeded the material capacity of the Journal to publish papers within a maximum period of one year. At the same time, it was necessary to eliminate the advantage in terms of publishing times of papers published in the Monographs section with respect to those published in other sections. In order to deal with this situation and, in keeping with normal practice in scientific journals -albeit a practice as yet unprecedented in Spanish educational journals- in 2010, *Revista de Educación* has included an «Articles in press» section in its on-line edition (articles that have been evaluated and accepted but which are still pending proofreading and final layout). The assignment of a DOI (Digital Object Identifier) to each article has enabled us to publish 111 articles which would

not have been published until the end of 2011 or sometime in 2012. This financial and editorial investment by the Journal will make it possible to distribute knowledge with the necessary speed, while protecting the intellectual property of the authors and increasing the impact of their work.

Figure III shows the distribution of published articles in 2010, both in the various issues of the Journal and in the digital «in press» section by means of a DOI.

FIGURE III. Number of published articles in 2010

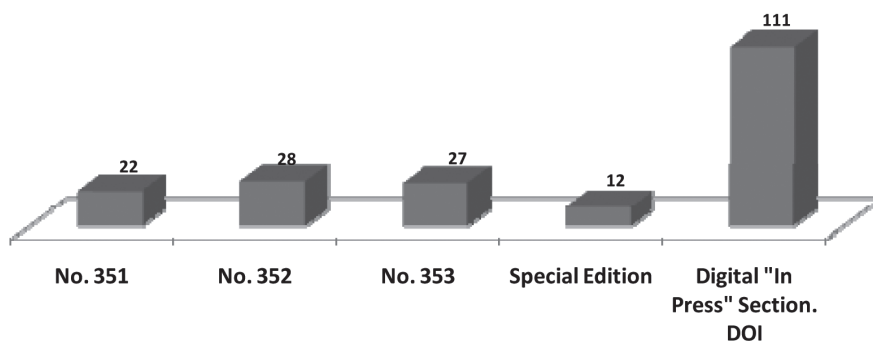
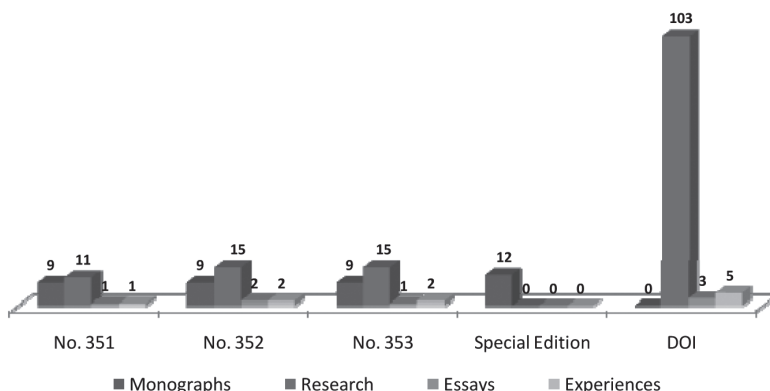


Figure IV shows the number of papers published by section in each edition of the Journal: 39 articles in the Monographs section and in the Special Edition (19% of the total); 144 articles (72%) in the Research and Studies section, 10 papers (5%) in the Educational experiences (innovation) section and 7 (3%) in the Essays section.

FIGURE IV. Number of published articles by section



Monographs and the Special Edition are filled with papers submitted in response to calls for papers issued around subjects of interest that are proposed by the scientific community itself; they are published once evaluated and accepted by the Editorial Board, according to criteria established in the rules for the call for papers. Table I shows the topics addressed in 2010, as well as the guest editors who proposed the subject for the call for papers and ultimately coordinated the editorial process.

TABLE I. Topics addressed - monographs (2010)

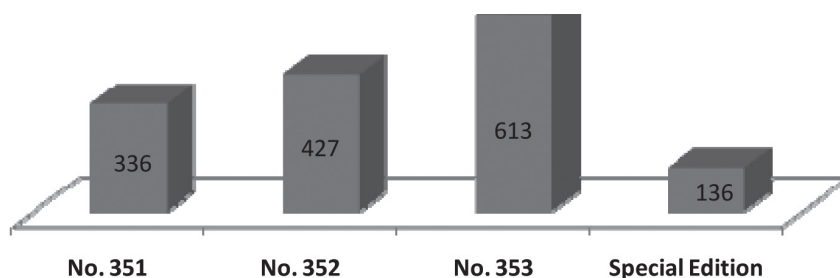
Edition 351	<i>The transition to working life</i> Guest editor: Lidia E. Santana Vega (Universidad de La Laguna)
Edition 352	<i>ICT in compulsory education: from theory to policy and practice</i> Guest editors: Juana M ^a Sancho Gil (Universidad de Barcelona) and José Miguel Correa Gorospe (Universidad del País Vasco)
Edition 353	<i>Identity and Education</i> Guest editors: César Coll and Leili Falsafi (Universidad de Barcelona)
Special Edition	<i>Early dropout rates in education and training: figures and policies</i> Editor: Consuelo Vélaz de Medrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Editorial process: management, review, and publication of papers

This section refers exclusively to final versions of published articles, not to the 111 papers which were published with a DOI in the digital section.

The time taken from start to finish of the editorial process (final publication in a specific edition and section of the Journal) increased in 2010 with respect to previous years due to the notable increase in articles received (43% more than in 2009) and the ensuing increase in the time that elapses between final acceptance and publication of the article, always taking into account the maximum capacity established in the mock-up of each edition and section of the Journal.

FIGURE V. Average time (days) between final acceptance and publication



The time that elapses between receipt and provisional acceptance has been reduced by 101 days with respect to the previous year, although the time that elapses between provisional acceptance and definitive acceptance has increased by 77 days. As we can see, despite the efforts to reduce publication time to a maximum of between 6 and 12 months (as papers are subject to review and correction processes of varying durations) this aim has not been satisfactorily achieved. There is no doubt that this is a complex process that must be conducted with the necessary guarantees (each article is evaluated by at least two external reviewers, according to a double-blind procedure). The length of this process can be affected by the three different players involved: the Journal, the external reviewers (2 or 3) and the authors themselves. The Journal is responsible for expediting the process as regards management and the work of its external reviewers, but it is the task of the authors to control and reduce the often excessive time taken to make the changes requested in the reports (Figure VI).

FIGURE VI. Average time (days) between receipts, acceptance and publication

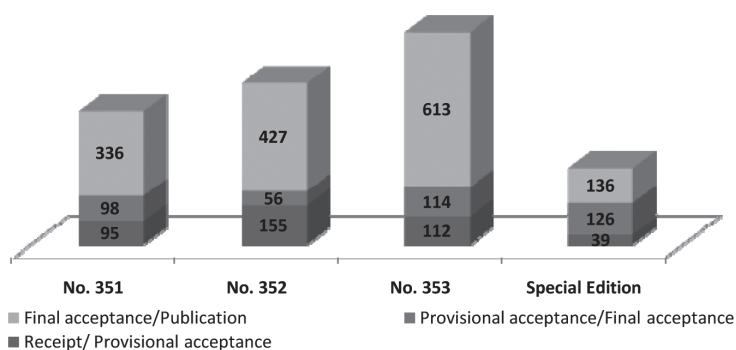
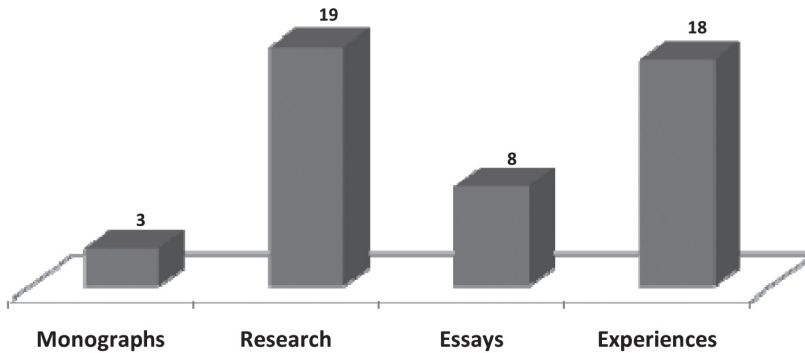


Figure VII shows the average time that elapses between final acceptance and publication, by section.

As stated above, the average time between final acceptance and publication is greater than it should be, not only due to the imbalance between the number of papers accepted and the obvious space constrictions in the mock-up of each edition of the Journal, but also due to the different lengths established for the relevant sections.

Thus, although the number of experiences (17) and essays (24) received is much lower than the number of research papers (167) (see Figure I), the waiting list is proportionally much longer in these cases, given the Journal's prioritisation of the research section. The average publication time for essays and technical reports has been reduced by up to 2 months, but it has increased by 10 months for innovative experiences, due to the increase in the number of such articles received with respect to 2009.

FIGURE VII. Average time (months) between final acceptance and publication by section



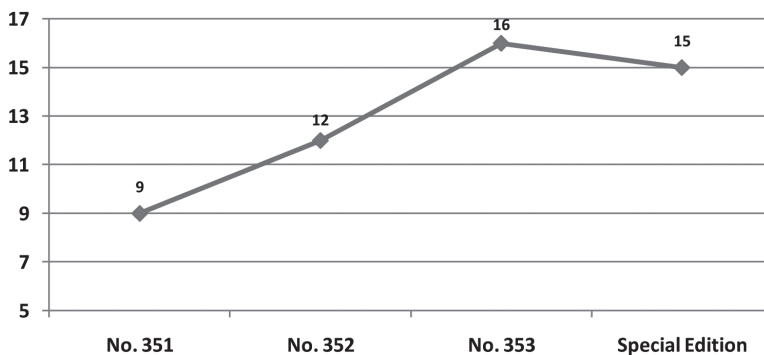
On the other hand, the growing number of research manuscripts received, together with the greater complexity of the review process for this kind of paper, has increased the waiting time for publication of those accepted by 4 months with respect to 2009.

In line with this logic, average publication time in the Monographs section and yearly Special Edition has been much lower, at three months.

Distribution of relevant papers in the field of education

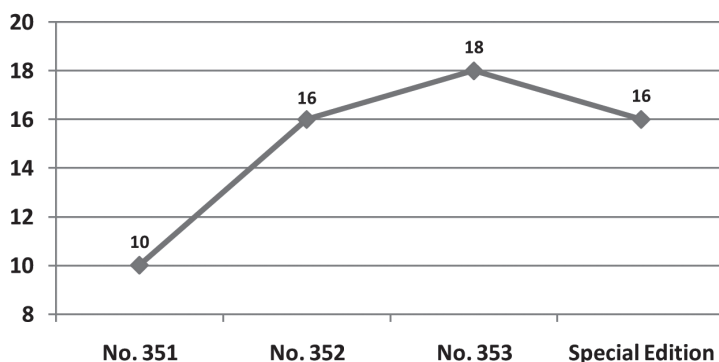
During 2010, of the articles received on request according to the Journal's rules or sent spontaneously to the editorial office, *Revista de Educación* published 35 reviews of papers, edited between 2009 and 2010, which were of particular relevance due to topic or prestige of the publisher, (Figure VII).

FIGURE VIII. Number of reviews published in 2010



Similarly, a bibliographic reference of a selection of publications sent to our editorial team by Spanish and foreign publishers was published in each edition. Figure IX shows the distribution, by edition, of the 60 references published in 2010.

FIGURE IX. Bibliographical references



Both reviews of papers and references were published by chronological order of receipt at the Journal's editorial office.

Follow-up of the editorial strategy started in 2005

In 2010 the process to align the *Revista de Educación* with the most demanding of quality indicators for scientific journals in Social Sciences has continued.

A number of measures were taken in order to improve the impact factor of the *Revista de Educación*, particularly in the international arena. Two strategic decisions by the Editorial Board are worthy of note in 2010. The opening of a digital "in press" section with a DOI, which has resulted in an extraordinary increase in the speed of publication of accepted manuscripts as well as in the level of requirements for the acceptance of manuscripts, for which purpose the publication rules have been adapted and instructions given to reviewers. In this connection, the editorial strategy in 2010 has also involved the continuation of both the efforts to include guest editors, authors and manuscripts with a potentially or demonstrably high impact factor, and the work towards indexing in new databases.

Although it must be acknowledged that *Revista de Educación* is not entirely satisfied with the rate of compliance with review periods, generally because an excess of work falls to a small number of leading specialists, given the high level of demand for collaboration from Spanish

and foreign journals. New specialist reviewers have therefore been taken on in 2010 to evaluate original papers from different areas and lines of research in the field of education. In 2010, the number of collaborators grew to a total of 195.

Also worthy of note in 2010 is the full incorporation of the Journal into the digital editing tool RECYT (provided by FECYT to journals that are positively evaluated by this institution). Despite the adaptation efforts that this has entailed for authors, reviewers, guest editors and the Journal's own editorial office, the greatest advantage is sharing the tool that all Spanish education journals indexed in the *Social Sciences Citation Index* (SSCI) already use, so that the scientific community in the field can use a familiar working environment. However, the FECYT has been informed of the limitations identified by users in the Spanish version of the OJS (*open journal system*), so that they can be addressed.

Lastly, we would remind readers that in January 2008, the Journal was evaluated by the *Institute of Scientific Information* (ISI, Thomson-Reuters) and included in the *Social Sciences Citation Index* (SSCI). Thomson-Reuters calculates the impact factor based on the two years following indexing. The *Revista de Educación* is therefore included in the Journal Citation Report (JCR) for 2010 –with data for 2008 and 2009– and its impact factor will be published in mid-2011. This impact factor can be found on the following web site: www.accesowok.fecyt.es

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 of the Ministry of Education, and exchanges with other prestigious national and international educational journals, which contribute to the content of the Ministry of Education's library.

The current print run of the *Revista de Educación* is 800 copies and 950 CDs, distributed among subscriptions, dispatches to educational institutions and exchanges with prestigious national and international journals (63 with Spanish journals, 15 with European and North American journals, and 36 with Latin American journals).

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 educational community.

Work performed during 2010, the subject of this annual report, points to significant achievements for the *Revista de Educación* as regards accomplishment of publishing standards, topic coverage, national and international representation and, in short, the impact of the work of the authors who publish in the Journal.



Relación de revisores externos 2010

Relación de revisores externos 2010

- Alba Pastor, Carmen (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Alfaro, Ignacio (Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación)
- Alonso García, Esmeralda (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa)
- Alonso Sanz, Carlos (Consejería de Sanidad. Servicio Sociosanitario)
- 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)
- Antón Ares, Paloma (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Area Moreira, Manuel (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa)
- Armas Hernández, Manuel de (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación. Facultad de Formación del Profesorado)
- Arnaiz Sánchez, Pilar (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
- Barbero González, José Ignacio (Universidad de Valladolid. EU de Magisterio de Segovia. 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)
- Becoña Iglesias, Elisardo (Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología)
- Beltrán Llavador, José (Universidad de Valencia. Departamento de Sociología y Antropología Social)
- Bernal Bravo, César (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Bernal Martínez, José Mariano (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
- Bernaus, Mercé (Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Bisquerra Alzina, Rafael (Universidad 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 Boitía, Antonio (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)

- Bonal, Xavier (Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología)
- Buisán, Carmen (Universidad de Barcelona. Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, MIDE)
- Cabrera Rodríguez, Leopoldo José (Universidad de La Laguna. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales)
- Calero Martínez, Jorge (Universidad de Barcelona. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía Política. Hacienda Pública y Derecho Financiero y Tributario)
- Campo Vecino, Juan del (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)
- Carrasco Carpio, Concha (Universidad de Alcalá. Departamento de Fundamentos de Economía e Historia Económica)
- Carrasco, Silvia (Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Antropología Sociocultural)
- Carabaña Morales, Julio (Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología VI. Educación)
- Castejón Oliva, Francisco Javier (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación)
- Castells Gómez, Nuria (Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Cercadillo, Lis (Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación)
- Coll Salvador, César (Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació)
- Contreras Jordán, Onofre Ricardo (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete)
- Coronel Llamas, José Manuel (Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación)
- Corredera González, Azucena (Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación)
- Cortés Pascual, Pilar Alejandra (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Cuenca López, José María (Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía)
- Díaz Barriga, Frida (Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología)
- Díaz Pérez, Flora M^a (Universidad de La Laguna)
- Domínguez Figaredo, Daniel (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación)
- Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación)
- Elosúa de Juan, Rosa (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Departamento de Psicología Básica)

- 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 Cruz, Manuel (Universidad de Granada. Facultad de Educación)
- Fernández Díaz, M^a José (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Fernández Enguita, Mariano (Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación)
- Fernández March, Amparo (Universidad Politécnica de Valencia. Instituto de Ciencias de la Educación)
- Fernández Palomares, Francisco (Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la Educación)
- Fernández Soria, Juan Manuel (Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación)
- Fernández-Zúñiga Marcos de León, Alicia (Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Ferrer-Sama, Paula (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED)
- Figuera Gazo, M^a Pilar (Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía)
- Flecha García, Consuelo (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social)
- Gairín Sallán, Joaquín (Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada)
- Galán González, Arturo (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE-I)
- Gallardo Vigil, Miguel Ángel (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Gallego Gil, Domingo (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- García Castaño, Francisco Javier (Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras. Antropología Social)
- García Laborda, Jesús (Universidad de Alcalá. Departamento de Filología Moderna)
- García Monge, Alfonso (Universidad de Palencia. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)
- García Vallinas, Eulogio (Universidad de Cádiz. Departamento de Didáctica)
- García, Maribel (Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología)
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)
- Garreta Buchaca, Jordi (Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía y Sociología. Grup de Recerca sobre Interculturalitat i Desenvolupament)

- Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Gómez Chacón, Inés M^a (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Matemáticas)
- Gómez Guzmán, Pedro (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Matemática)
- González Dorrego, Beatriz (Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación)
- González Losada, Sebastián (Universidad de Huelva. Departamento de Educación)
- González Sanmamed, Mercedes (Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Guasch, Oriol (Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Guerra Liaño, Sonsoles (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación)
- Guerrero Serón, Antonio (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Gutiérrez Sastre, Marta (Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento Sociología y Comunicación)
- Hernández Álvarez, Juan Luis (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Educación Física. Deporte y Motricidad Humana)
- Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Hernández Franco, Vicente (Universidad Pontificia de Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación)
- Imbernón, Francisco (Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Jiménez Jaén, Marta (Universidad de La Laguna. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales)
- Jornet Meliá, Jesús M. (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)
- Lacasa Díaz, Pilar (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Documentación. Documentación)
- Lago Castro, Pilar (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación)
- Llorente, Vicente (Universidad de Sevilla. Facultad de Educación)
- López Casanovas, Guillem (Universidad de Barcelona. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía y Hacienda)
- López Facal, Ramón (IES Pontepedriña. Consellería de Educación da Xunta de Galicia)
- 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, Francisco (Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Humanidades. Servicio de Idiomas)
- Lucas Mangas, Susana (Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología)

- Manuel Souto, Xose (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Manzanares Moya, Asunción (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía)
- 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)
- Margalef García, Leonor (Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica)
- Marhuenda Fluixà, Fernando (Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Marín Gracia, M^a Ángeles (Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Martín Cuadrado, Ana María (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- 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 de Haro, Vicente (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación)
- Martínez García, José Saturnino (Universidad de La Laguna)
- Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público Voramar, Alicante)
- Martínez Martín, Miquel (Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació)
- Martínez Gorroño, M^a Eugenia (Universidad Autónoma de Madrid. Historia de la Educación)
- Mata Benito, Patricia (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED)
- Medina Moya, José Luis (Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Méndez Francisco, Luis (Universidad Complutense de Madrid)
- Miralles Martínez, Pedro (Universidad de Murcia. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia)
- Miret, Inés (Neturity)
- Montanero Fernández, Manuel (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación)
- Moreno Martínez, Pedro Luis (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Moreno, Concepción (Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas)
- Moya Morales, José María (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)

- Mundet, Joan (Universidad Politécnica de Catalunya)
- Murillo Estepa, Paulino (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Murillo Torrecilla, Francisco Javier (UNESCO-Oficina Regional para Educación de América Latina y el Caribe)
- Oriol Escardibul, Josep (Universitat de Barcelona. Facultat d'Economia i Empresa)
- Pablos Pons, Juan de (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Padilla Góngora, David (Universidad de Almería. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Padilla Carmona, M^a Teresa (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE)
- Parrilla Latas, Ángeles (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Pascual, M^a Carmen (Universidad de Valencia. Escuela Universitaria de Magisterio)
- Peiró Velert, Carmen (Universitat de València. Didactica de l'Expressio Musical, Plastica i Corporal)
- Peña Calvo, José Vicente (Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Peralbo Uzquiano, Manuel (Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Pereira Domínguez, Carmen (Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa)
- Pérez Esteve, Pilar (Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana. Servicio de Programas de Innovación Educativa y Apoyo Escolar)
- Pérez Pérez, Cruz (Universitat de València. Departamento de Teoría de la Educación)
- Planas Coll, Jordi (Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología)
- Portela Pruaño, Antonio (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Pozo Municio, Juan Ignacio (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica)
- Rahona López, Marta (Universidad Complutense de Madrid)
- Rambla, Xavier (Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología)
- Raposo Rivas, Manuela (Universidad de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación)
- Rodríguez Espinar, Sebastián (Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rodríguez Fernández, Sonia (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rodríguez Gómez, Gregorio (Universidad de Cádiz. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rodríguez Muñoz, Víctor (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)

- Rodríguez Romero, Mar (Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Romero Cerezo, Cipriano (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Romero Godoy, Pilar (Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria)
- Romero Rodríguez, Soledad (Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rotger Cerdà, Josep M^a (Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales)
- Rubia Avi, Bartolomé (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Escuela Técnica Superior de Valladolid. Departamento de Pedagogía)
- Ruiz Barquín, Roberto (Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Salas Labayen, M^a Rosa (Universidad Pontificia de Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales)
- Saldaña Sage, David (Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- San Fabián Maroto, José Luis (Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar)
- San Martín, Ángel (Universidad de Valencia)
- San Román Gago, Sonsoles (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Sociología)
- Sánchez Hípola, M^a del Pilar (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Sánchez García, María Fe (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación y COIE)
- Sanchidrián, Carmen (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Sanchís Gómez, Enric (Universitat de València. Facultat d'Economia. Departament de Sociologia)
- Santana Vega, Lidia (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa)
- Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Sierra Vázquez, Modesto (Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica de la Matemática y Didáctica de las Ciencias Experimentales)
- Somoza Rodríguez, José Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación)
- Soriano Ferrer, Manuel (Universidad de Almería. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Tejada Fernández, José (Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Grupo CIFO)

- Torrego Seijo, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Documentación. Licenciatura en Psicopedagogía. Área de Didáctica y Organización Escolar)
- Trujillo, Fernando (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta)
- Vaca Escribano, Marcelino Juan (Escuela Universitaria de Educación de Palencia)
- Valle Arias, Antonio (Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Psicología evolutiva e da educación)
- Valle López, Javier (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Velázquez Buendía, Roberto (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física y Artística)
- Ventura, Montserrat (Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departament de Didàctica i Organització Educativa)
- Vidal-Abarca, Eduardo (Universitat de València. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Vieiro, M^a del Pilar (Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Psicología evolutiva e da educación)
- Villa Fernández, Nuria (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Villamor Manero, Patricia (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Villar Angulo, Luis Miguel (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

I. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y recensiones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Recensiones**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

II. Presentación y envío de artículos

Los manuscritos se enviarán exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>).

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org).

Tipografía: Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo y en formato Word para PC.

I. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo del artículo los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- A. **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** En Archivo adjunto titulado: primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ej. ortega_jimenez), se indicarán obligatoriamente los siguientes datos:
- Datos del autor o autores: el nombre¹ y los dos apellidos de cada autor, con el grado académico más alto y la filiación institucional completa; esto es: nombre completo del centro y del departamento e institución subordinada a las que pertenezcan los

⁽¹⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indexación del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase [Hwww.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.

- Los autores están obligados a declarar, si éste es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

B. **Artículo:** Con el manuscrito se enviará un segundo archivo titulado: Artículo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: Artículo_ortega_jimenez).

Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales. El artículo ha de estar encabezado por:

- El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto por 8-9 palabras significativas, extraídas, a ser posible del Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – www.eric.ed.gov.
- Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y, a continuación, la traducción de éste al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como en la electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**².
- Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesouro de ERIC).
- **Extensión**: en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura**: en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura**: los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales**: las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías**, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA³ (en el Anexo I de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

²) La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

³) Consultar en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org.

C. **Carta de presentación y cesión de derechos:** el autor o autores enviarán un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. Ej. cesion_ortega_jimenez. El modelo se recoge en el ANEXO II de estas normas, en donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre del autor o autores.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.
- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
- Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor. Se requiere que las firmas estén escaneadas. Adicionalmente los autores deberán remitir por correo postal ordinario (no por fax) el documento de cesión de derechos de la Revista de Educación a la siguiente dirección:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

- Declaración de que el artículo es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
- Cesión de derechos (copyright) del artículo a la Revista de Educación.
- Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

2. Envío de artículos:

Los tres archivos (datos de autoría, artículo y carta de presentación y cesión de derechos) se remitirán en Word (la carta de presentación y cesión de derechos puede enviarse en PDF) a la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT): <http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>.



Los autores, antes de enviar su artículo, verificarán que la documentación aportada está completa de acuerdo con lo establecido sobre:

- Datos de autoría.
- Artículo.
- Carta de presentación y cesión de derechos (ver epígrafe anterior).

III. Proceso editorial

- **Recepción de artículos.** Tras acusar recibo, tras lo que la Redacción efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- **Sistema de revisión por pares (peer review).** Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Editora Jefe. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas

Normas (Anexo III) en el sitio web de la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas. Los manuscritos con evaluación positiva se publicarán siempre y cuando los autores incluyan las recomendaciones de mejora de los revisores externos. En ese caso, la segunda versión del artículo deberá ser enviada por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista.

- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Adecuación del perfil temático de la Revista; b) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; c) Actualidad y novedad; d) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; g) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la Editora Jefe antes de la publicación de dicho material.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la Revista de Educación detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, página o páginas y año de publicación.

IV. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo II.- CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo III.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Es necesaria la observancia de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
 - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@educacion.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación le haya facilitado la obra para reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación

ISSN: 0034-8082
ISSN (Internet): 1988-592X

I. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación, edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews**. Original papers in Spanish and English are accepted.

II. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Manuscripts will be sent exclusively via the platform **RECYT to the Fundación de Ciencia y Tecnología** (<http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducacion/index>).

When writing manuscripts, the following will be taken into account the *Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association* (APA), 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.educacion.es or www.apastyle.org).

Typography: The articles will be presented in the font "Times New Roman", size 12, simple line spacing and in Microsoft Word format for PC.

I. Presentation

In terms of article's data, content, structure and style the authors will observe the following standards in order to achieve greater editorial efficiency and management of the articles:

- A. **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** In the attachment entitled "author first surname_author second surname" (e.g. ortega_jimenez) the following details must be included:
- Details of the author or authors: author or authors forename and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.

⁽¹⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.
- B. **Article:** With the manuscript will be sent a second document entitled: Article_author first surname_second surname. (e.g. Artículo_ortega_jimenez)
- Any reference to the author(s) will be omitted from the paper. The paper should be headed by:
- The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English, composed of 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain **300 words**, followed by the its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**².
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
 - **Length:** **Research projects or studies** should not exceed 8,000 words. **Educational experiences, essays and reports** should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
 - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
 - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
 - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
 - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
 - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria³ (a summary of these criteria is provided in Annex I). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.
- C. **Presentation and transmission of author's rights letter:** The author or authors will send a file called: cession author first surname_author second surname. (e.g. ortega_jimenez). The form is the Annex II where they should include the following data:
- Full title of the paper.
 - Author(s)' name(s).
 - Full postal address of the author responsible for correspondence.

² The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

³ Further information in www.revistaeducacion.educacion.es or in www.apastyle.org.

- Request for the review of the paper.
- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Statement of Authorship: In the case of work developed by more than one author, all authors must certify that the signatories have directly contributed to the work's intellectual content; they are responsible for it; they approve it; and agree that their name appears as co-author. Signatures must be scanned. Additionally, authors must send by regular mail (not fax) the document agreeing to the transfer of intellectual rights to the *Revista de Educación* to the following address:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

- Declaration that the article is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

2. Sending of papers

The three files (details of authorship, the article and letter of introduction and the transfer of intellectual rights) shall be submitted in Word (the letter and transfer for intellectual rights may be sent in PDF) via the platform «Gestión de Revistas RECYT» of the «Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT)»: <http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducaciondu/index>.



Before sending their articles, the authors will verify that the presented documentation is complete in accordance with the established rules regarding:

- Authorship details.
- Article.
- Letter of introduction and transfer of intellectual rights (refer to previous section)

III. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double blind method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex III) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.

- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the Editor in Chief will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

IV. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.

Annex I.- BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex II.- PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex III.- ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Thanks in advance are extended to authors for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revistaeducacion@educacion.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.

