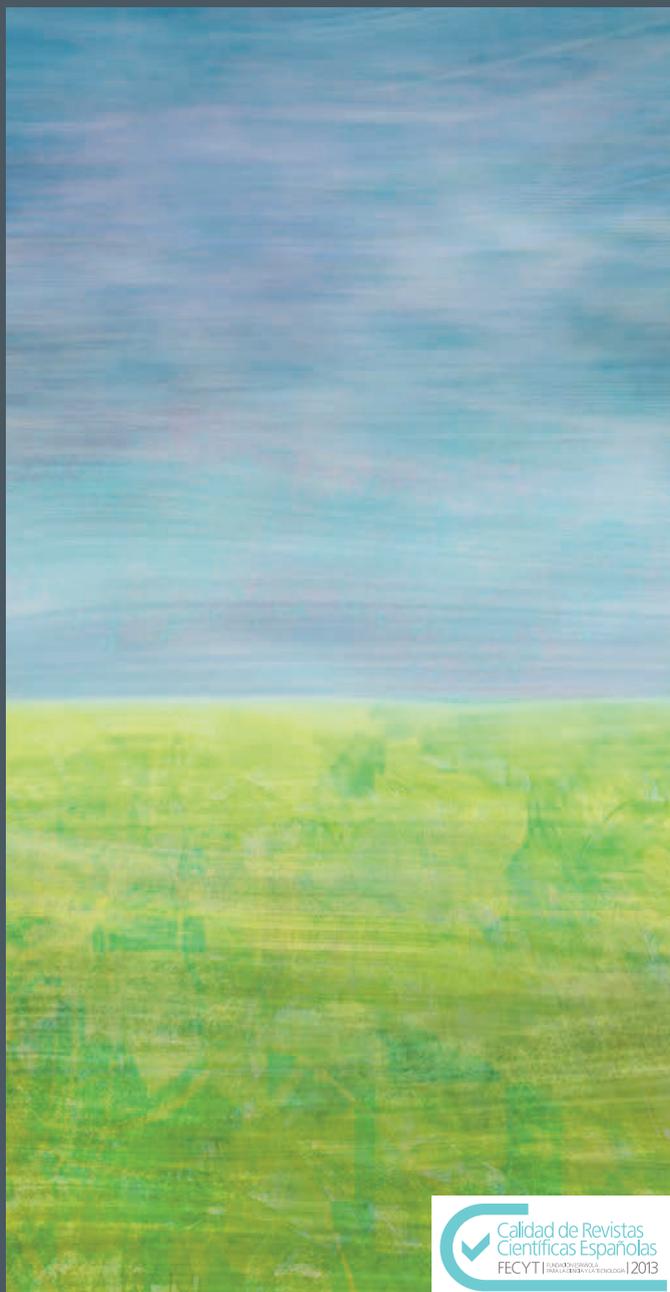


revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 363 ENERO-ABRIL 2014



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



revista de
eEDUCACIÓN



Nº 363 ENERO-ABRIL 2014

revista de
EDUCACIÓN

Nº enero-abril 2014

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

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

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2014

NIPO línea: 030-13-012-9

NIPO papel: 030-13-011-3

ISSN línea: 1988-592-X

ISSN papel: 0034-8082

Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.

Ilustración: jsiemens

Maqueta e imprime: OMAGRAF, S. L.

Madroño, 5 - Humanes de Madrid (Madrid)

omagraf@omagraf.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Montserrat Gomendio Kindelan

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES/MEMBERS

Federico Morán Abad

Secretario General de Universidades

Alfonso González Hermoso de Mendoza

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas

Director General de Formación Profesional

Jorge Sainz González

Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz

Secretario General Técnico

Ismael Sanz Labrador

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

María Rodríguez Moneo

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Ismael Sanz Labrador

EDITOR JEFE/MANAGING EDITOR

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO/ASSISTANT EDITOR

David Reyero García

VOCALES/MEMBERS

Antonio Cabrales Goitia (U. Carlos III de Madrid); Caterina Casalmiglia (U. Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (UNED);

Antonio Lafuente García (CSIC); Leoncio López Ocón (CSIC);

Clara Eugenia Núñez Romero (UNED);

Arturo de la Orden Hoz (U. Complutense de Madrid);

Lucrecia Santibáñez (RAND Corporation); Javier Tourón Figueroa (U. de

Navarra); Pablo Zoido (OCDE).

JEFE DE REDACCIÓN/EDITOR-IN-CHIEF

Paloma González Chasco

REDACCIÓN/EDITORIAL TEAM

Equipo de Redacción: Juan Carlos Mejía Acera

Colaborador externo: Jesús García Laborda

ASESORES CIENTÍFICOS/SCIENTIFIC ADVISERS

Internacional

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

Nacional

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

Presentación

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

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

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

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

cooperación internacional para el desarrollo de la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

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

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

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

Presentation

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

Each year we publish four issues. Starting next issue (No. 361), the magazine will have three sections: Research, Essays and Education Experiences, all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, and in the second number a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

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

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

Revista de Educación is available through the following data bases:

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

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

Investigaciones

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ. La práctica educativa intercultural en Secundaria	12
LUIS RICO ROMERO, PEDRO GÓMEZ GUZMÁN Y MARÍA C. CAÑADAS SANTIAGO. Formación inicial en educación matemática de los maestros de primaria en España, 1991-2010	35
ELSA TRAGANT, IMMA MIRALPEIX, RAQUEL SERRANO, ISABEL PAHISSA, TERESA NAVÉS, ROGER GILABERT Y NEUS SERRA. Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU	60
DAVID ALARCÓN RUBIO, JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ MEDINA Y JOSÉ RAFAEL PRIETO GARCÍA. Evaluación del desarrollo de la función ejecutiva en escolares: uso de la prueba Dimensional Change Card Sort (DCCS) en una muestra española.....	83
M ^a PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ, LUIS MESEGUER MARTÍNEZ, SEBASTIÁN GONZÁLEZ LOSADA Y ANA ROSA BARRERA TORREJÓN. Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la Universidad para Mayores de 40 y 45 años en Andalucía	101
ANTONIO CALDERÓN LUQUIN Y DIEGO MARTÍNEZ DE OJEDA PÉREZ. La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva	128
ÁNGELA GÓMEZ LÓPEZ, JOAN JOSEP SOLAZ PORTOLÉS Y VICENTE SANJOSÉ LÓPEZ. Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores.....	154
IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS. Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida	184

RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS. Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales	210
RAMÓN TIRADO-MORUETA Y J. IGNACIO AGUADED-GÓMEZ. Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula	230
VERÓNICA LÓPEZ, CRISTINA JULIO, MARÍA VICTORIA PÉREZ, MACARENA MORALES Y CAROLINA ROJAS. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile	256
ANA LÓPEZ-NAVAJAS. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada	282
SILVIA BLANCH GELABERT, MARIONA CORCELLES SEUBA, DAVID DURAN GISBERT, RAYENNE DEKHINET Y KEITH TOPPING. La escritura y corrección de textos a través de tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español	309
CARLOS MARCELO, CARMEN YOT, CRISTINA MAYOR, MARITA SÁNCHEZ MORENO, PAULINO MURILLO, JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ LÓPEZ Y ADNALOY PARDO. Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo o de los alumnos?	334
MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ Y VICENTE LLORENT BEDMAR. Un elemento de prolongado consenso en la política educativa española: la acción educativa de España en el exterior	360
ANTONIO BERNAL GUERRERO. Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria	384
CAMINO FERREIRA, MARÍA J. VIEIRA Y JAVIER VIDAL. Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas	412
Reseñas y libros recibidos	445
Índice bibliográfico	466
Normas para la presentación de originales	497



Investigaciones

La práctica educativa intercultural en Secundaria

Intercultural education practice in Secondary Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-363-168

Enrique Javier Díez Gutiérrez

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

Resumen

Este artículo describe los resultados de la investigación llevada a cabo por la Universidad de León, desde el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, de la Facultad de Educación, cofinanciado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración y la Junta de Castilla y León, junto con el Ayuntamiento de León, dentro del proyecto Construyendo Ciudadanía. Su objetivo ha sido conocer la opinión y actitud que tienen los equipos directivos de los institutos de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de León sobre las prácticas y estrategias de educación intercultural que se están desarrollando en sus centros educativos, y los resultados que estas están teniendo en la mejora de la convivencia y la integración de todos los alumnos. En la investigación han participado todos los equipos directivos de los IES de León, así como los coordinadores de convivencia de dichos institutos. Se realizó mediante una exhaustiva y rigurosa entrevista grupal en profundidad semiestructurada, con los equipos de cada IES. La entrevista consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en seis categorías, que se relacionan con la situación de cada centro respecto a la multiculturalidad, la filosofía y prácticas de educación intercultural que desarrollan, los recursos con los que cuentan, el acercamiento curricular y organizativo de la educación intercultural y la formación que ha recibido el profesorado. Así, encontramos que aunque se ha incorporado el concepto de educación intercultural en el discurso educativo, el enfoque y las actuaciones concretas desarrolladas en los IES se centran más en el modelo de compensación educativa. La educación intercultural se asocia esencialmente al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en el centro educativo, y se la entiende como una serie de acciones dirigidas

principalmente a los hijos de personas emigrantes extranjeras y de minorías étnicas.

Palabras clave: educación intercultural, convivencia intercultural, diversidad cultural, compensación educativa, inmigración.

Abstract

This article describes the results of a study carried out by the Department of General and Specific Teaching and Theory of Education within the Faculty of Education at the University of León, co-funded by the Ministry for Employment and Immigration and the Regional Government of Castile and León, together with León City Council, within the context of the Constructing Citizenship project. The aim of this study was to determine the opinions and attitudes held by Secondary Education Centre (SEC) Management Teams in the city of León concerning the intercultural education practices and strategies being implemented in their education centres, and the results that these are producing in terms of improved coexistence and integration of the entire student body. Participants in the study included all the SEC management teams in León, together with the coexistence coordinators working in these centres. The research comprised exhaustive, rigorous, in-depth, semi-structured group interviews with each of the SEC teams. The interview consisted of 35 open questions divided into six categories related to the present situation in each centre regarding multiculturalism, the philosophy and practice of intercultural education being implemented, the resources available, the curricular and organisational approach taken to intercultural education and the training received by the teaching staff. We found that although the concept of intercultural education has entered the educational discourse, the approach and the specific actions taken for implementation in the SEC focused more on a compensatory education model. Intercultural education is basically associated with an increased presence of foreign immigrants in the education centre, and represents actions aimed primarily at the children of foreign migrants or members of ethnic minorities.

Key words: intercultural education, intercultural coexistence, cultural diversity, educational compensation, immigration.

Planteamiento del problema

Un fantasma recorre Europa: el resurgimiento del racismo institucional, plasmado en políticas de gobiernos conservadores como el de Berlusconi

en Italia o el de Sarkozy en Francia. Y se extiende lenta y sostenidamente por toda la geografía europea. Este discurso está generando una alarma social que se multiplica a través de los medios de comunicación que hacen de amplificadores (Van Dijk, 2010; Olmos, 2010) ligando inmigración y delincuencia a la seguridad, minorías y problemas a la 'bajada de nivel' en el sistema educativo, diferencia y amenaza al peligro de la pérdida de identidad. No es de extrañar, por tanto, que este clima se traslade, casi por ósmosis, al entorno educativo. Las investigaciones en España (Calvo, 2008; INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010) reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnos de diferentes culturas, que se ve agravada con la crisis económica actual. Calvo Buezas, director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid, lleva desde el año 1986 elaborando estudios sobre actitudes ante la inmigración y cambio de valores. Para la encuesta de 2008 consultó a 10.507 escolares, de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas inmigrantes en situación irregular ('sin papeles') y un 51% pensaba que «quitan trabajo a los españoles», y concluía que «decrece el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural». En este mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar –realizado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (dependiente del Ministerio de Educación) con 23.100 estudiantes de Educación Secundaria y más de 6.000 profesores en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008)– concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002; VV.AA., 2010), y hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y de la propia organización escolar (Leyva, 2008). A esta se añade el contexto social y mediático que afecta profundamente a toda la comunidad educativa, en la medida en que construye un imaginario poco propicio para el encuentro intercultural.

La investigación llevada a cabo pretende ser una respuesta a la necesidad detectada por la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de León de analizar las dificultades derivadas del proceso de integración de la población inmigrante en el ámbito escolar y social de

los institutos de Enseñanza secundaria de León. Por ello, desde la Universidad de León se ha diseñado este proyecto de investigación-acción que han cofinanciado el Ministerio de Trabajo e Inmigración, la Junta de Castilla y León y el Ayuntamiento de León, dentro del proyecto Construyendo Ciudadanía. Este proyecto se presentó a la convocatoria de ayudas EDU/18/2009 de 6 de febrero (BOCYL, 26, de 9 de febrero) y fue aprobado con fecha 22 de mayo (BOCYL, 100, de 29 de mayo).

El objetivo de la investigación es conocer, por una parte, la percepción que sobre la educación intercultural tienen los equipos directivos de los institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León –gracias a la colaboración de los coordinadores de convivencia de dichos institutos–, así como la opinión y actitud en relación con la atención que el centro concede a la diversidad cultural. Por otra parte, se ha indagado en las prácticas, herramientas y estrategias de educación intercultural que, a juicio de los propios interesados (equipos directivos y coordinadores de convivencia), se están desarrollando en estas organizaciones y en los resultados que estas están teniendo en la mejora de la convivencia y la integración del alumnado en los centros educativos de Educación Secundaria.

En función de los resultados de la investigación –y a partir de la situación detectada en cada centro– se diseñó un programa de sensibilización en educación intercultural dirigido, de forma preventiva, a alumnado de 1.º de la ESO. Este programa pretendía favorecer el conocimiento y respeto a las diferentes identidades culturales, analizar los valores sociales compartidos, potenciar actitudes positivas que eviten la discriminación y sienten las bases para poder construir una adecuada convivencia intercultural en los institutos de Educación Secundaria. Esta segunda parte del proyecto no se desarrollará en este artículo, debido a los límites de extensión.

Antecedentes y estado actual de la investigación sobre educación intercultural

En educación hay tres grandes perspectivas teórico-prácticas sobre cómo abordar la interculturalidad en la escuela: la educación compensatoria, la

educación multicultural y la educación intercultural (Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú Costa, 2011). La investigación sobre este campo (Martín Rojo, 2003; García Martínez y Escarbajal de Haro, 2009) demuestra que la norma que fija la Administración educativa, si bien defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración intercultural, se decanta finalmente por modelos de compensatoria. De esta manera, los 'profesores de compensatoria' son enviados a los centros donde la concentración de inmigrantes es mayor para que atiendan a estos escolares (Heckmann, 2008). Esta política tiende a favorecer 'guetos' de población inmigrante en determinados barrios o colegios, lo que dificulta su integración en la sociedad receptora (Banks, 2009). Además, hace que el profesorado 'ordinario' tienda a 'lavarse las manos' y delegue sus responsabilidades en esos expertos de compensación educativa (García Fernández, Sánchez, Moreno y Goenechea, 2010).

Las propuestas de actuación educativa de compensatoria habitualmente van en la línea de crear 'programas específicos de aprendizaje'. El problema es que, si educamos a los alumnos por separado, estamos restando oportunidades para fomentar su competencia social, para cooperar con otros alumnos diferentes, y estamos favoreciendo la constitución de entornos sociales potencialmente fragmentados (Gorski, 2009). Educarnos por separado, para después convivir juntos, parece a todas luces un contrasentido (Jiménez Gámez, 2010).

Lo cierto es que nos encontramos un sistema educativo sorprendido ante la evolución creciente de la escolarización de alumnos extranjeros y que no cuenta con repuestas que parezcan suficientemente válidas (García Corona, García García, Biencinto, Pastor y Juárez, 2010). Es cierto que en las aulas de Infantil los alumnos extranjeros no representan un 'problema' para el profesorado, ya que no obligan a casi ningún cambio en la actitud y el método (Díaz Reales, 2010). Con los de Primaria, los problemas que se plantean se suelen resolver debido a la edad y a la capacidad de aprendizaje e integración en el grupo de estos alumnos (Rincón Verdura y Vallespir Soler, 2010). Los problemas parecen situarse más en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Hassan Arabi, del Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el Racismo y la Xenofobia, afirma que «los alumnos y alumnas que llegan a España con edades entre 10 y 16 años, con desconocimiento de la lengua, con una realidad y un entorno social nuevos, son las verdaderas víctimas del actual sistema educativo». Dichos alumnos, en la mayoría de los casos, abandonan sus estudios porque se

ven incapaces de seguir el ritmo de sus compañeros y se sienten ridiculizados e inferiores al resto del grupo. Esto provoca una inseguridad y una autoestima muy baja (Arabi, 2001).

Sin embargo, según los estudios que se han hecho recientemente (Díaz-Aguado y Baraja, 1994; Gairín e Iglesias, 2010; Aguaded, Vilas, Ponce y Rodríguez, 2010; Garreta i Bochaca, 2011), muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender la diversidad cultural. En todo caso, se introducen elementos de otras culturas en el currículo o en momentos señalados, pero desde un punto de vista folclórico y circunstancial, que promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización. Es el modelo multicultural que se nutre de la gastronomía, el arte, la arquitectura y la moda de las 'otras' culturas, el denominado 'currículo del turista' que 'nos' induce a comprender cómo 'ellos' celebran sus fiestas, sin plantear nunca problemas a nuestra visión eurocéntrica (Besalú Costa, 2002).

Esto va a ser determinante para el modelo de respuesta por el que se opta, al desarrollarse más como reacción a la presencia de inmigrantes en las aulas a través de medidas compensatorias, que como una revisión de la inadecuación de los supuestos homogeneizadores y etnocéntricos sobre los que se asienta el propio sistema (García y Goenechea, 2009, 87-88).

De hecho, la investigación actual (Ortiz Cobo, 2008; Sañudo, 2010) reconoce que una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como un 'problema' añadido y una fuente potencial de conflictos, cuando no como un entorpecimiento de la marcha general de la clase. Incluso muchos de los docentes emplean sustantivos como 'incapacidad', 'frustración' para describir cómo se enfrentan en sus aulas a esta nueva realidad (Ortiz Cobo, 2008). La frustración y la incapacidad de los profesores responden a su falta de preparación para afrontar la realidad multicultural (Soriano, 2008; Leyva, 2008). Porque lo cierto es que la mayoría del profesorado que ejerce actualmente en el sistema educativo español no ha sido formado para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea (García y Goenechea, 2009; García Fernández et ál., 2010).

Diseño y metodología de la investigación

La investigación en el campo de las ciencias sociales tiene unas características propias que la hacen diferente a la investigación en ciencias naturales. La peculiaridad de los fenómenos que estudia obliga a utilizar diferentes métodos en su investigación. Los procesos educativos son complejos. Intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento solo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido (Van Maanen, 1983). A veces ese afán por mantener un supuesto 'rigor' en la investigación nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables que son más fáciles de cuantificar o con las que es más fácil operar. Esto entraña el peligro de suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido (es decir, lo difícilmente cuantificable) o al menos relegarlo a un segundo plano en la práctica (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992).

Por eso, en la fase de investigación propiamente dicha, se ha utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos educativos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). No obstante, aunque nuestra opción es de tipo fundamentalmente cualitativo, siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986), creemos que es necesario superar la falsa disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos y métodos cualitativos. La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar 'triangulación' (Cook y Reichardt, 1986). De ahí que la metodología cualitativa se haya completado con algunos datos de corte cuantitativo en la entrevista semiestructurada, orientados a recoger algunos aspectos sobre la situación de cada centro.

Por eso, se ha utilizado una entrevista grupal en profundidad, semiestructurada, con cada uno de los equipos directivos y los coordinadores de convivencia de cada IES de la ciudad de León. Esta entrevista se ha diseñado sobre la base de los indicadores para la convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010), y de diversos instrumentos: «Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes» (Aguado, Bernal, Bernat, García y Sabirón, 1988), «Entrevista sobre el prejuicio étnico» (Díaz-Aguado y Baraja, 1994), «Encuesta sobre diversidad cultural e igualdad escolar» (Aguado, 1999). El objetivo de la entrevista es conocer cómo perciben los

equipos directivos el reto de la multiculturalidad en sus centros y cómo plantean la incorporación, desde un enfoque transversal, de la educación intercultural como base para lograr una idónea convivencia escolar. Consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en seis categorías genéricas relacionadas con la 'situación existente en el centro respecto a la multiculturalidad'; la 'filosofía y actuaciones generales sobre la interculturalidad'; los 'recursos con los que cuentan para la educación intercultural'; el 'acercamiento curricular a la educación intercultural'; el 'acercamiento organizativo a la educación intercultural'; y la 'formación en materia de educación intercultural'.

Con este instrumento se ha tratado de recabar información acerca de las actitudes, prácticas y pensamiento de los equipos directivos sobre el funcionamiento de los centros en relación con la diversidad cultural. Las preguntas propuestas han estado encaminadas a recoger datos sobre aspectos organizativos y curriculares que inciden especialmente en la forma de responder a la diversidad cultural del centro. También se ha preguntado su opinión a los participantes sobre cómo creen que tendría que abordarse la diversidad cultural en el medio escolar.

Se realizó un análisis de contenido temático basado en categorías (Bardín, 1986). Con este fin se construyeron diferentes conjuntos categoriales para cada una de las seis dimensiones que había que analizar (situación existente; filosofía y estrategias; recursos; acercamiento curricular; abordaje organizativo; formación del profesorado), mutuamente excluyentes, que permitieran clasificar y articular los diferentes discursos encontrados. Para garantizar el anonimato de las personas entrevistadas se han utilizado acrónimos.

Características de la muestra

Han participado en la investigación todos los equipos directivos de los institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León, así como sus coordinadores de convivencia. La muestra se compone de nueve institutos de Educación Secundaria, en los que se realizó una entrevista grupal a cuatro personas (tres componentes del equipo directivo y el coordinador de convivencia), por lo que la muestra final es de 36 sujetos. En todas las entrevistas han estado siempre presentes el director y el coordinador de convivencia. El resto de las personas participantes en las entrevistas grupales han sido jefes de estudios, orientadores e incluso, en uno de los centros, la responsable del programa de igualdad en el IES.

Resultados del estudio

Los resultados de la primera dimensión analizada en la investigación, en la que se preguntaba por la situación, características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales del centro, muestra que los entrevistados orientan el enfoque de sus respuestas hacia los «problemas» que les supone al profesorado y al funcionamiento general del centro la presencia de alumnos inmigrantes y pertenecientes a minorías. Consideran que este tipo de alumnos y sus características «tienden a dificultar» el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en algunos casos, la convivencia (más referida esta categoría a la población gitana). Por ello, podemos constatar que, cuando se habla de educación intercultural, los equipos directivos entrevistados tienden a hacer referencia en exclusiva a la población inmigrante. La población gitana la incluyen aquellos equipos en cuyos centros hay alumnos gitanos escolarizados. Se asume, pues, que la interculturalidad es un tema relacionado solo con los hijos de inmigrantes extranjeros o de minorías étnicas.

Las dos características que reiteran sistemáticamente la mayoría de los equipos entrevistados respecto a la población inmigrante o de etnia gitana hacen referencia al desfase curricular y, en algunos casos, al desconocimiento de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, lo que «supone una dificultad de adaptación al nivel del grupo mayoritario (autóctono), requiriendo en algunos casos adaptaciones curriculares específicas». Consideran que estas adaptaciones curriculares tienen que estar a cargo del profesorado de compensatoria, que suele intervenir con estos alumnos en espacios separados durante algunas horas lectivas, de forma simultánea a las clases que se imparten al resto del grupo. Buena parte de los equipos directivos entrevistados coinciden en señalar que un factor que dificulta una adecuada respuesta a estos alumnos es «la obligación legal de escolarización de este alumnado atendiendo a su edad, y no a su nivel formativo, de uno a tres años de desfase curricular por debajo de su edad, por regla general».

Otros aspectos señalados como características específicas de la población inmigrante y minoritaria inciden en aspectos negativos o, al menos, considerados problemáticos por las propias personas entrevistadas: se considera que presentan una mayor necesidad de integración y socialización en los hábitos, ritos y costumbres que rigen la vida en la escuela y el entorno. También necesitan apoyo para realizar las

tareas escolares y es preciso «trabajar lo que no hacen en casa». La gran mayoría de estos alumnos está en programas de compensatoria, y muchos de ellos están diagnosticados como «alumnado con necesidades educativas específicas». Los entrevistados también refieren un mayor absentismo escolar de la población inmigrante o de etnia gitana. En varios centros se apunta que el alumnado de etnia gitana es el que presenta un mayor número de expedientes disciplinarios por conductas disruptivas en el aula/centro, por las dificultades que encuentran para adaptarse a la metodología 'clásica' de actuación en el aula.

En cuanto a la segunda dimensión analizada en la investigación (los recursos con los que cuentan los IES para afrontar la educación intercultural), los entrevistados manifiestan que quien se encarga de «este tema» suele ser el coordinador de convivencia o la jefatura de estudios o el orientador. No existe en los IES analizados una figura concreta y específica dedicada a coordinar la acción educativa relacionada con la educación intercultural. La directora de un IES nos recordaba que «no hay una figura que se encargue de la educación intercultural, ya que no está recogido por ley que tenga que existir dicha figura». No obstante, algunos IES parecen estar de acuerdo en que estos aspectos deberían incluirse dentro del marco de la llamada «convivencia escolar». La figura del profesorado de compensatoria no surgió como posible responsable de esta coordinación en ninguna de las entrevistas realizadas, sino que aparece vinculada más al apoyo escolar del alumnado en su aula específica que a la coordinación de la acción educativa intercultural en todo el centro (Aguado y Del Olmo, 2009). En general todos los IES manifestaron una mayor necesidad de recursos (aunque sin especificar claramente cuáles) para poder abordar adecuadamente el trabajo educativo y de convivencia en las aulas donde existe población inmigrante o de etnia gitana. Con carácter general, en los centros con media o alta presencia de alumnado inmigrante o de etnia gitana, se reconoce que los profesores tienen o sienten dificultades para tratar la diversidad en el aula de manera exitosa y eficaz. En los centros con baja o muy baja presencia de este colectivo, esta necesidad se hace menos evidente.

Respecto a la implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el desarrollo de un enfoque de educación intercultural en los centros, todos los equipos entrevistados explican que esta implicación, cuando la hay, suele producirse –como explicaba un jefe de estudios– «de forma difusa en estos temas, con buena voluntad, aunque

en la realidad la participación real y sistemática suele ser puntual, como las actividades o semanas de diversidad cultural que a veces se promueven» en los centros educativos. Aunque sí reconocen que participan más activamente los profesores «sensibilizados con la temática», especialmente el coordinador de convivencia, la jefatura de estudios y en algunos casos determinadas familias. En concreto, en dos IES, refieren que existen «grupos de mediadores», dentro del programa de convivencia y mediación del centro, algunos de cuyos integrantes son alumnos de origen extranjero. No obstante, los entrevistados reconocen que la participación de este tipo de alumnos aún es escasa respecto a la de los demás componentes de esos grupos.

En cuanto a la tercera dimensión analizada (la filosofía y las actuaciones y estrategias generales del centro respecto a la educación intercultural), se considera que la educación intercultural es algo que se debe abordar cuando hay muchos alumnos inmigrantes o procedente de minorías, y que se debe orientar a favorecer la integración de estos alumnos mediante programas de compensación educativa. En este sentido, tres IES que utilizan el programa de inmersión lingüística o aula ALISO –que son aquellos en los que hay más población inmigrante–, valoran mucho dicho programa. Este es «confinado» una serie de horas al día, durante un período determinado, en unas aulas específicas para provocar una inmersión lingüística acelerada de la lengua vehicular (Mijares, 2010; Sánchez y García, 2011). Incluso se reconoce que el programa es muy escaso, pues «disponemos de muy pocas horas de los profesionales que lo llevan», y no duran lo suficiente, a su juicio, para lograr que los alumnos inmigrantes «adquieran un nivel básico de la lengua que les permita adaptarse al nivel existente y no les dificulte su aprendizaje en otras materias».

También hemos observado, en las entrevistas a los equipos directivos, que se entiende como una práctica «normalizada» la adopción de estrategias potencialmente discriminatorias relacionadas con los criterios de clasificación o agrupamiento del alumnado. Porque si bien denuncian como injusta la «selección» que hacen los centros concertados de la zona de los alumnos inmigrantes y de minorías buscando que no se escolaricen en sus centros, no consideran cuestionable las prácticas que ellos mismos comentaban de agrupar a los alumnos de minorías e inmigrantes en determinadas aulas mediante la opcionalidad «inducida» (orientarlos hacia aquellas materias optativas que se consideraban más ‘convenientes’ para su futuro laboral) ni la utilización del «bilingüismo» como una forma de

clasificación y concentración de este alumnado en los grupos no bilingües. De hecho, justifican que la posible segregación era «por su propio bien», ya que la mayoría de alumnos inmigrantes y de minorías (que acababan en el grupo «segregado») «no pueden seguir el nivel del grupo normal».

En lo referente a la cuarta dimensión analizada en la investigación (centrada en aspectos de índole más organizativa, donde se preguntaba por la utilización de protocolos de acogida o por los canales de comunicación entre las familias y la escuela entre otras cuestiones), los institutos manifiestan no disponer de protocolos de actuación inicial en la acogida de los nuevos alumnos que contemplen específicamente la interculturalidad. Suelen tener protocolos generales, que se aplican de igual manera con todos los alumnos que llegan nuevos al centro, sean inmigrantes o no, y sin importar su etnia. En todo caso, en buena parte de los centros, se suele atender a la población inmigrante que tiene dificultades con la lengua, o a aquellos que se considera que pueden tener problemas de integración social y relacional, mediante el apoyo con un alumno ayudante, que contribuya a su integración. Por lo general, el contacto de los nuevos alumnos con el centro se inicia mediante reuniones con las familias. Además, en aquellos IES que lo tienen, se informa de que el grupo de convivencia puede ayudar en los trámites de inscripción. En algunos IES, se le dedica el tiempo suficiente a la «fase de acogida», sobre todo si esta se realiza al principio del curso, aunque hay que decir que en la mayoría solo se le presta la atención ‘clásica’ establecida (presentación de tutores, por ejemplo).

Para aquellos alumnos que llegan al centro a mediados del curso escolar, o cuando este ya se ha iniciado, en aquellos centros que tienen un grupo de alumnado ayudante o mediador, es este, junto con el tutor, quien se ocupa de ello. El tutor se dedica más, por lo general, a ayudar a que los alumnos inmigrantes o de etnia gitana se integren en el centro, pero no se plantea actuaciones concretas en función de su condición. Las funciones del tutor en la acogida suelen ser las de presentar a los alumnos al resto de compañeros, enseñarles el centro (cuando hay alumnos ayudantes son ellos quienes se encargan) y hablar con ellos para conocer de primera mano sus necesidades, de cara a lograr una adecuada integración en el aula/centro. Es el tutor, en algunos casos, pero habitualmente la jefatura de estudios, al conocer el perfil del sujeto, quien determina si es adecuada su pertenencia a un grupo u otro. Este aspecto contribuye a aglutinar alumnos inmigrantes y de etnia gitana en el mismo grupo. Esto se justifica

diciendo que, en grupos donde hay ya alumnos con similares características, los nuevos alumnos se sentirán mejor.

La información educativa importante para la matriculación, las características esenciales de nuestro sistema educativo o los requisitos que se necesitan para solicitar una beca de comedor o ayudas al estudio no suele estar traducida a la lengua de origen de la familia. Los equipos entrevistados reconocen que esta situación no facilita la comprensión y la comunicación con las familias de origen extranjero y que sería necesario disponer de materiales traducidos. No obstante, aquellos IES con una alta presencia de población inmigrante o de etnia gitana, se manifiesta que una práctica cada vez más frecuente es disponer de algunos documentos (horario de clases) en otras lenguas y dedicar el tiempo necesario para que las familias comprendan la información, con ayuda de alumnos que hablen la lengua de la familia extranjera.

Por último, respecto al acercamiento curricular a la educación intercultural –la última dimensión investigada–, la mayor preocupación se centra en el tema lingüístico y en la capacidad de los alumnos inmigrantes, especialmente, para adquirir fluidez en la lengua de acogida como lengua vehicular para el resto de aprendizajes.

Pero es conveniente destacar algunos aspectos de esta dimensión que llaman especialmente la atención. Todos los IES consideran que promueven el pluralismo lingüístico al tener incorporada una segunda o tercera lengua dentro de su programación. Estas lenguas suelen ser las de uso mayoritario en nuestra sociedad occidental, tales como el inglés, francés y en algún caso el alemán. No suelen coincidir con las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes, a excepción de aquellos que utilizan el francés en su país de origen (García-Cano et ál., 2010). Se reconoce que las lenguas maternas de la mayoría de la población inmigrante o gitana que asiste a los IES de la ciudad de León no están incorporadas como oferta formativa, ni se ha planteado en ningún caso la posibilidad de su incorporación como segundo idioma. Se defiende esto por «la falta de necesidad de esta oferta», o «la falta de profesorado especializado para impartirlas». Solo dos IES, con un alto porcentaje de población inmigrante, manifiestan haber hecho «intentos» de conocer o valorar expresiones en las lenguas maternas de los diferentes grupos presentes en algunas materias o actividades escolares. Para ello han empleado diccionarios (un IES elaboró el curso pasado un diccionario multilingüe en 1.º de la ESO) o carteles y murales en el centro. Uno de los IES está intentando abrir un apartado en la biblioteca del centro

destinado a literatura y ensayos en las lenguas de origen de la población migrante de su zona.

Cuando se plantea en la entrevista grupal la existencia o no de problemas de discriminación, racismo u otros relativos a la diversidad cultural en el centro, la respuesta general es negativa. Solo dos centros reconocen que sí existen. Pero luego los discursos del personal entrevistado dejan traslucir la existencia de ciertos problemas con la población inmigrante o de etnia gitana. De hecho, se señala que, a partir de 3.º de la ESO, los problemas de discriminación, racismo u otros sobre diversidad cultural mejoran, dado que –como se reconoce– también baja proporcionalmente el número de alumnos inmigrantes o de etnia gitana. En los recreos se suelen hacer grupos de relación y afinidad por nacionalidades, lo que indica un nivel bajo de integración real, aunque esto se suele calificar como «lo normal».

En los centros que reconocen la existencia de problemas, los entrevistados explican que «los conflictos no suelen surgir por la etnia o las diferencias culturales, sino por los hábitos; por ejemplo, el conflicto no surge por ser gitano, sino por su falta de hábitos de higiene». Consideran que no se trata de un tema de racismo, sino de enfrentamientos porque «carecen» de ciertos hábitos o habilidades personales y sociales, considerados «normales» y necesarios para su integración. En estos centros se comenta que «no se requiere de actuaciones de discriminación positiva a favor de los colectivos minoritarios, porque aquí planteamos todo desde la normalidad».

Se percibe que las familias de la población inmigrante y de minorías tienen bajas expectativas respecto a las posibilidades de éxito escolar de sus hijos y a la utilidad de la formación reglada. En general, se tiende a considerar que son familias poco colaboradoras y participativas y que no dan toda la importancia necesaria a la educación de los menores –aunque se reconoce que esto pasa con la mayoría de las familias–. Con ellas existen problemas de comunicación por dificultades de comprensión de la lengua o dificultades de encuentro por los horarios laborales de los progenitores. «Dentro de aquellas pocas familias que participan, las que más colaboran son las del alumnado hispano», que vienen a algunas reuniones o tutorías y «si existe algún problema tratan de trabajar conjuntamente para resolverlo». Se considera que otras familias, de otras nacionalidades –sobre todo las que tienen más dificultades con el castellano–, no participan todo lo que podrían e incluso se apunta que «ocultan información» sobre sus

hijos. En varios IES que han realizado diferentes actividades relacionadas con el conocimiento de otras culturas, se afirma que solo algunas familias de origen extranjero han participado puntualmente, no de forma regular, a demanda del centro educativo. Los entrevistados plantean que, en general, el grado de participación ha sido escaso y, en cierta medida, «reacio». El grado de participación en los órganos de representación, control y gestión democrática de los centros (Consejo Escolar, comisiones, AMPA), por su parte, es prácticamente inexistente. En el único centro en que hay presencia de familias de minorías en órganos de participación, se trata de un caso específico debido al alto nivel cultural y profesional de la madre y a que tiene una situación profesional que se lo permite.

Discusión de resultados y conclusiones

Aunque se ha incorporado el concepto de diferencia y la noción de 'intercultural' en el discurso educativo que manifiestan los profesores entrevistados, el enfoque y las actuaciones desarrolladas en los centros respecto a la diversidad cultural se alejan de lo que se ha configurado actualmente como educación intercultural (Díez Gutiérrez, 2009; Besalú Costa, 2010). De hecho, se constata una distancia significativa entre las propuestas normativas que se recogen en los documentos oficiales de los institutos y las informaciones manifestadas por los equipos directivos entrevistados. Es cierto que alguna de las personas entrevistadas enfocaba tímidamente la educación intercultural desde una perspectiva más centrada en involucrar a todos los participantes y todas las dimensiones del centro, al estilo de las comunidades de aprendizaje (Flecha, 2010). No obstante, el enfoque más común de los equipos docentes se orientaba a plantear actuaciones educativas específicas para los grupos culturalmente diversos. Estas actuaciones son articular medidas de compensación educativa para intentar que los alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías «aprendan el idioma vehicular cuanto antes para que se integren» y para que «adquieran las normas y costumbres nuestras» y se adapten a la sociedad de acogida. Se constata que este tipo de medidas de compensación no tienen éxito, pues sigue siendo muy reducido el porcentaje de alumnos –a los que van dirigidos estos programas de compensatoria– que pasa a Bachillerato.

La educación intercultural se sigue asociando con el incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en el centro educativo. En general, se reduce así a un ‘problema’ de educación de las minorías. Se dirige esencialmente a los hijos de personas inmigrantes extranjeras y de minorías étnicas. Se considera que la función de la escuela es garantizar la transmisión de la cultura, los conocimientos y los modelos culturales y sociales de esta sociedad de acogida en la que el alumnado inmigrante y de minorías ha de integrarse. No obstante, cabe destacar un IES, que es el que presenta el mayor índice de población con estas características (57%), en el cual –tal como nos explicaba su equipo directivo– existe una «inmersión en la interculturalidad en todo el personal del centro» y se trabaja esta dimensión en buena parte de las asignaturas y en el funcionamiento y organización del centro, especialmente durante el proceso de acogida inicial. El resto de centros, con mayor o menor sensibilidad hacia las cuestiones relativas a la ‘atención a la diversidad cultural’, trabajan estos aspectos de ‘atención’ como elementos adicionales a su práctica diaria.

No se ha iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea (Besalú Costa, 2002). Aunque se reconoce la necesidad de «libros de texto y materiales curriculares menos etnocéntricos y que incorporen una visión más intercultural»; de «documentos traducidos a las lenguas de origen de las familias inmigrantes y de minorías sobre las características esenciales de nuestro sistema educativo o los requisitos que se necesitan para solicitar una beca de comedor o ayudas al estudio o para poder matricularse»; de «destinar más tiempo al trabajo de habilidades sociales, de comunicación y de resolución de conflictos dentro de las materias de lengua, educación para la ciudadanía, tutoría u otras».

Ni la Administración educativa impulsa el mantenimiento y uso de las lenguas maternas, ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas. No hemos encontrado ningún IES que adopte alguna estrategia específica que ponga en valor la cultura y la lengua materna de los alumnos inmigrantes y de minorías, para evitar que el aprendizaje de la segunda lengua vaya en perjuicio de su lengua materna y de su identidad familiar. En todo caso, en algunos IES se ha avanzado hacia un modelo de multiculturalidad y se realizan actividades o jornadas para conocer las culturas de los alumnos inmigrantes y minoritarios que están escolarizados.

Pero esto no ha mejorado la participación de las familias en la dinámica de los centros, según manifiestan los equipos entrevistados, pues estas siguen «mostrándose reacias» a estas manifestaciones de tipo folclórico y, a veces, un tanto estereotípico. Quienes sí parecen más abiertos a participar en el funcionamiento y organización de los IES son los propios alumnos inmigrantes y de minorías en aquellos IES donde el porcentaje de alumnado con estas características es mayor. Participan en grupos de mediación y como delegados de clase, pero no hay una representación proporcional respecto al porcentaje de diversidad existente.

No se plantean en ningún IES estrategias específicas para abordar el racismo o la discriminación, pues se considera que no existen, que los conflictos que surgen tienen que ver, en todo caso, con 'desencuentros' relativos a las costumbres y formas de relacionarse (suelen tener que ver con los hábitos de higiene o las habilidades sociales y de relación). Los entrevistados no son partidarios de establecer medidas de acción positiva hacia los colectivos minoritarios o extranjeros, porque se parte de que «hay que tender a tratar a todos por igual».

Se reconoce también la necesidad de una «mayor formación del profesorado en educación intercultural». Y se pide una necesaria «reducción del número de alumnado por profesor y por grupo, para poder atender a la diversidad de forma más personalizada y adecuada».

Parece claro, por tanto, que la visión de la mayoría de los equipos directivos de los IES entrevistados oscila entre una intención multicultural y una pragmática compensatoria; en general, se considera la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad. Solo dos IES apuntan hacia un enfoque más intercultural, que empieza a considerar la diferencia como la norma y a toda la comunidad educativa como sujeto de una educación intercultural, ya que es fundamental educar a todos y cada uno de los alumnos para que convivan con los demás, sea cual sea su diferencia o su cultura (Díez Gutiérrez, 2005).

Este es el enfoque que defendemos. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003). Esta nueva

óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores (Essomba, 2007, 2008; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú Costa, 2002, 2011): la necesidad de preparar a todos los ciudadanos para vivir en sociedades mestizas. Por lo tanto, no se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos, una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. Supone un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículos escolares; pero no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Se trata, en definitiva, de enseñar a los ciudadanos a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.

Limitaciones de la investigación y prospectiva

En primer lugar, hemos de señalar que una de las limitaciones de la investigación tiene que ver con la muestra escogida: los equipos directivos de los centros. Es cierto que nos ofrecen una voz cualificada para valorar las prácticas y estrategias reales que se están desarrollando en sus centros educativos, así como para atisbar la filosofía y planteamientos que subyacen tras ellas. Pero es una voz parcial, puesto que el resto de la comunidad educativa tiene también su propia voz y no siempre coincide con las apreciaciones y perspectivas que desde el sector del profesorado y de los equipos directivos se tiene. Esta disensión suele darse, principalmente, por parte de las familias y los alumnos. No obstante, esta investigación se ha querido centrar, en una primera fase, en la percepción que los profesores y los equipos directivos tienen sobre la interculturalidad. Ellos son uno de los agentes fundamentales en la dinámica y funcionamiento de los centros, en el diseño curricular y en la gestión cotidiana y continuada de todos los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia en los institutos. De ellos depende, en buena parte, que se puedan cambiar y mejorar los planteamientos y las prácticas que existen realmente. En este sentido, señalamos que ya se ha diseñado para el futuro, dentro de próximas convocatorias, la continuidad de esta investigación para averiguar cómo lo vive y lo percibe el resto de la comunidad educativa

de los institutos. Esto nos permitirá completar y triangular las perspectivas y enriquecer el análisis, buscando un entendimiento y una colaboración mayores y progresivos entre todos los componentes de las comunidades escolares en un enfoque común respecto a la educación intercultural. Asimismo, sería necesario avanzar en el análisis del resto de los niveles educativos (Infantil y Primaria) y ampliar la investigación a los centros concertados y privados.

La segunda limitación que apreciamos es el carácter poco positivo de los resultados obtenidos, puesto que se hace preciso presentarlos de una forma general, referidos a la mayoría de los centros educativos. Aunque sí hemos destacado el caso de alguno de los centros que resalta por sus buenas prácticas en educación intercultural, la tónica general no es muy halagüeña y se sitúa más en la línea de educación compensatoria. Por ello, en el futuro pretendemos indagar más en aquellas buenas prácticas que permitan orientar las posibilidades de cambio para el resto de centros educativos a modo de 'ejemplos'.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 179-201.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T. y Del Olmo, M. (coords.) (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.
- Aguado, T., Bernal, J., Bernat, A., García, E. y Sabiron, E. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Arabi, H. (2001). *La educación intercultural, ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?* Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI. Murcia, diciembre.

- Banks, J. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York: Routledge.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- (2010). *La educación intercultural y el currículo escolar*. I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Recuperado de <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/>
- (2011). *Formación de los profesionales, investigación e innovación en educación intercultural y mejora de la convivencia*. II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos. Málaga, 24 al 26 de marzo.
- Calvo Buezas, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Carbonell, F. (2002). Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2010). *Indicadores para la convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León*. Recuperado de http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=175035
- Cook T. y Reichardt C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Díaz-Aguado, M. y Baraja, A. (1994): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. (Dir). (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. Recuperado de http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf
- Díaz Reales, M. (2010). Análisis del proceso de integración del alumnado inmigrante de Infantil a través de los recursos educativos en centros del condado de Huelva. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 5, 65-80.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.

- Essomba, M. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. L. Álvarez y L. Batanaz, *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud: una experiencia hospitalaria*. Málaga: Aljibe.
- Flecha, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En AA.VV., *Libro blanco de la educación intercultural* (35-36). Madrid: FETE, UGT.
- Gairín, J. e Iglesias Vidal, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62 (1), 61-75.
- García-Cano, M., González, E., Ruiz, F., Márquez, E., Muriel, C., Dietz, G. y Pozo, M. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, 289-308.
- García Corona, D., García García, M., Biencinto, C., Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *C & E: Cultura y Educación*, 22 (3), 297-312.
- García Fernández, J., Sánchez Delgado, P., Moreno, I. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Martínez, A. y Escarbajal de Haro, A. (coords.) (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Madrid: @becedario.
- Garreta i Bochaca, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers: Revista de Sociología*, 96, 205-223.
- Gorski, P. (2009). Intercultural Education as Social Justice. *Intercultural Education*, 20 (2), 87-90.
- Heckmann, F. (2008). *Education and Migration, Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies. A Synthesis of Research Findings for Policy-Makers*. (Informe presentado ante la Comisión Europea en nombre de la red de expertos Nesse). Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>

- INJUVE (Instituto de la Juventud) (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2.ª Encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España.
- Jiménez Gámez, R. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 431-451.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, CIDE.
- Mijares, L. (2010). Sustituir el modelo de 'aulas cerradas', previsto para el alumnado recién llegado que ha de aprender la lengua de instrucción, por un modelo 'abierto' y de calidad. En AA.VV., *Libro blanco de la educación intercultural* (121-122). Madrid: FETE, UGT.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Rincón Verdera, J. y Vallespir Soler, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de Primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Sánchez Delgado, P. y García, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *C & E: Cultura y Educación*, 23 (1), 129-139.
- Sañudo Guerra, L. (2010). *De la incorporación a la inclusión: un estudio de la cultura institucional educativa*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Soriano, E. (2008). Formación del profesorado para la educación intercultural. En J. Vera (coord.), *Propuestas y experiencias de educación intercultural* (57-84). Madrid: Fundación SM.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Van Dijk, T. (2010). *Racismo y la prensa: análisis crítico del discurso*. Ponencia en el auditorium del edificio Centro de Innovación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, Los Ríos (Chile). 3 de enero.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills (California): Sage Publications.
- Velasco, M. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.
- VV.AA. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE, UGT.

Datos de contacto: Enrique Javier Díez Gutiérrez. Universidad de León. Facultad de Educación. Despacho 146; 24071 León, España. E-mail: enrique@unileon.es

Formación inicial en educación matemática de los maestros de Primaria en España, 1991-2010¹

Primary teachers' initial training in mathematics education in Spain, 1991-2010

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-169

Luis Rico Romero
Pedro Gómez Guzmán
María C. Cañadas Santiago

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Matemática. Granada, España.

Resumen

España ha participado en TEDS-M 2008, un estudio internacional comparativo centrado en la formación inicial de profesores de Matemáticas para Educación Primaria y Educación Secundaria. Como opción nacional, esta investigación se ha centrado en la formación de profesores de Primaria. El análisis de los programas que establecen la formación de los futuros profesores es uno de los focos de este

⁽¹⁾ El estudio TEDS-M en España está coordinado por la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, a través del Instituto de Evaluación y del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. La coordinación institucional con las universidades y la gestión de los datos ha correspondido a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. Agradecemos a estas instituciones la ayuda proporcionada al Grupo Didáctica de la Matemática. Pensamiento Numérico, grupo FQM-193 del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, cuyo director y miembros han llevado la coordinación científica del estudio en España.

Este trabajo ha sido apoyado por el Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía P07-FQM03244 «TEDS-M España» y parcialmente subvencionado por el proyecto EDU2009-10454 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

TEDS-M está subvencionado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), bajo la dirección de la Michigan State University (MSU), en colaboración con el Australian Council for Educational Research (ACER) y los países participantes. Los costes internacionales de TEDS-M los financia la IEA, mediante una ayuda de US National Science Foundation NSF REC 0514431 a la MSU (M. T. Totto, PI) y financiación de cada país participante. Cada uno de estos es responsable de financiar los costes del proyecto nacional y de la implementación de TEDS-M de acuerdo con los procedimientos y estándares internacionales. Las opiniones, hallazgos y conclusiones o recomendaciones expresadas en este trabajo son de los autores y no necesariamente reflejan la visión de la IEA, MSU, ACER o la NSF.

estudio. TEDS-M considera tres niveles para el análisis de programas: nacional, institucional y formador. Para cada uno de esos niveles se analizan aquellos documentos curriculares. En España, estos se corresponden con las directrices de la titulación, los planes de estudios y los programas de los formadores. Estos documentos se analizan atendiendo a los dominios de conocimiento que se vinculan a la formación de estos profesores de Matemáticas: matemáticas escolares, matemáticas avanzadas, pedagogía y didáctica de la matemática.

En este artículo describimos la estructura y el contenido de los programas académicos de formación de maestros de Primaria vigentes desde 1991 a 2010, prestando atención a la formación en educación matemática. Se trata de un estudio cuyos datos proceden de una muestra representativa de 48 instituciones españolas en las que se forman maestros de Primaria. Los resultados manifiestan que los programas españoles de formación inicial de maestros para la enseñanza de las matemáticas, si bien son diversos entre las instituciones, mantienen una estructura curricular común que se observa en los diferentes niveles analizados. El nivel formador permite profundizar en los programas y caracterizar la estructura de un currículo común para las instituciones, en el que están ausentes las matemáticas avanzadas y donde predominan los temas pedagógicos. Los resultados de este estudio evidencian la necesidad de poner mayor énfasis en la formación inicial sobre didáctica de la matemática y sobre matemáticas escolares.

Palabras clave: análisis de programas de formación, didáctica de la matemática, educador matemático, formación de profesores, maestro de Primaria, TEDS-M 2008.

Abstract

Spain participated in TEDS-M 2008, a comparative study of teacher education with a focus on the preparation of teachers of mathematics at the primary and lower secondary levels. As a national option, Spain decided to look only into primary teacher education. One of the interests of the study was the analysis of the teacher education syllabi implemented by the participating countries'. This analysis was performed on three levels: national, institutional, and educator. For each of these levels, we analyzed Spanish curriculum documents that refer to national, institutional and educators' syllabi. Three knowledge domains related to mathematics education were used for analyzing these documents: school mathematics, tertiary mathematics, education pedagogy, and mathematics pedagogy.

In this paper, we describe the structure and content of the primary teacher education syllabi that were in force in Spain between 1991 and 2010, centered in mathematics education. The data for the study was collected from a representative sample of 48 Spanish primary teacher education institutions. The results show that Spanish syllabi for mathematics education, although diverse among institutions, have a common curricular structure for the three levels of analysis. We were able

to establish a core curriculum at the educator's level characterized by the absence of tertiary mathematics and the predominance of pedagogical aspects. The results of this study suggest the need for giving more attention to mathematics pedagogy and school mathematics in primary teacher education syllabi.

Key words: mathematics education, Primary teacher, syllabi analysis, TEDS-M 2008, teacher education.

Introducción

El *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M) es un estudio comparativo de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) realizado en el curso 2007-2008, que describe cómo se prepara a los profesores para enseñar matemáticas en la educación obligatoria. TEDS-M surge de la constatación de las diferencias y deficiencias en el rendimiento matemático alcanzado por los escolares de los distintos países durante dicho período, de acuerdo con los resultados de las evaluaciones del estudio internacional *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS) (Mullis, Martín y Foy, 2008). Entre los propósitos de TEDS-M está buscar vínculos entre la formación de los profesores y los rendimientos en matemáticas de los alumnos durante la educación obligatoria.

El estudio está organizado en torno a tres componentes que se relacionan:

- Estudios de la política de formación de profesores, escolarización y contextos sociales en el nivel nacional.
- Estudios de los itinerarios de formación para profesores de Matemáticas de Educación Primaria y Secundaria, de las instituciones, de los programas, de los estándares y de las expectativas sobre su aprendizaje.
- Estudios sobre las matemáticas y los conocimientos para su enseñanza de los futuros profesores de matemáticas.

La principal pregunta de investigación de TEDS-M se centra en la relación entre estos componentes, así como en las relaciones entre las políticas

educativas de la formación de profesores –de las prácticas institucionales– y los logros de los futuros profesores (Tatto, Schwille, Senk, Ingvarson, Peck y Rowley, 2008). Estudios previos constatan diferencias entre las políticas educativas de distintos países (Eurydice, 2006; OCDE, 2005). Una consecuencia de estos estudios es promover la calidad de la enseñanza que los profesores imparten a través de las políticas educativas (Kilpatrick, 2009).

España participó junto a otros 16 países en el estudio TEDS-M y lo hizo para la formación de maestros de Educación Primaria². Uno de los objetivos de la participación española consistió en analizar y caracterizar la formación inicial de los profesores de Matemáticas en España, compararla con otras y establecer propuestas de trabajo y líneas de acción que contribuyeran a mejorar dicha formación inicial. El estudio abre oportunidades para investigar sobre el sistema de formación del profesorado español y aprender de los enfoques con que se aborda en otros países (Gómez y Rico, 2008).

En este artículo nos centramos en la preparación que, como educadores matemáticos, reciben los futuros profesores de Primaria en su plan de formación inicial, mediante el análisis de los contenidos que configuran esa formación en tres niveles: a) las directrices generales del título, a escala nacional; b) los planes de estudio institucionales; y c) los programas de las asignaturas propuestos por los formadores. Algunos países participantes en TEDS-M adoptaron como opción nacional realizar este tipo de análisis, sobre el que no se han publicado resultados y al que contribuye este trabajo, con una metodología y una interpretación de datos propia.

La fase de recogida de información del estudio se realizó en el curso académico 2007-2008, antes de la implantación de las titulaciones de grado derivadas del Plan Bolonia. Los nuevos planes de estudios involucran importantes cambios en el título, la estructura y los programas de formación de profesores de Primaria y, por ello, no se contemplan en este trabajo.

Comenzamos con una descripción general de la formación inicial de maestros en España entre 1991 y 2010. Después presentamos el método que hemos seguido para caracterizar, analizar y comparar los programas españoles. Finalmente, discutimos los resultados y presentamos las conclusiones.

⁽²⁾ A partir de este momento, haremos referencia a la formación de maestros de Primaria porque, aunque el foco de interés esté en los de Matemáticas, la formación en España está destinada a profesores generalistas.

Formación inicial de maestros en España

Para la titulación de profesor de Primaria, las directrices específicas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991) determinan la consecución de un mínimo de 180 créditos de primer ciclo conducentes al título de Maestro-Especialidad de Educación Primaria. Esta carga lectiva contempla 14 materias troncales, que forman parte obligatoria de estos estudios en todas las universidades españolas. Las directrices también establecen el número mínimo de créditos para cada una de estas materias. Una vez que los estudiantes han finalizado su plan de formación obtienen la acreditación que les permite ejercer de maestros (Castro y Flores, 2008).

Una mayor precisión en los contenidos de las directrices establecidas a escala nacional, o una ampliación de ellos, se concreta por cada universidad en sus planes de estudio, en el plano institucional, mediante nuevos descriptores de las materias, la inclusión por cada centro de materias obligatorias (que todos los estudiantes del título deben cursar) o la inclusión de materias optativas o de libre elección (igualmente ofertadas por cada centro y de las que se podrá elegir un determinado número de créditos, hasta cubrir el total requerido). Las instituciones españolas tienen autonomía para completar el diseño de sus planes de estudio por medio de materias obligatorias, optativas o de libre elección. La autonomía para establecer estas materias, que en cada caso deben cubrir al menos una oferta de 60 créditos, ha producido una variedad en la oferta de materias de matemáticas y didáctica de la matemática en las universidades españolas. Esta diversidad se observa en su denominación, sus créditos y sus contenidos, principalmente en las materias optativas (Abraira, Blanco, Gómez y Martín, 1997).

Finalmente, bajo la responsabilidad de los departamentos universitarios, se establecen los programas de las asignaturas en el nivel de formador. Los programas entran en el desarrollo o ampliación de las distintas áreas y campos establecidos en las directrices nacionales y en los planes de estudios institucionales. Si se compara con otros programas de formación de maestros especialistas, los maestros generalistas de Educación Primaria en España reciben una formación sensiblemente inferior en áreas que luego van a tener que enseñar, como es el caso de las Matemáticas (Andradas et. ál, 1999; Rico, 2000).

Metodología del análisis de planes de formación

TEDS-M distingue dos partes relacionadas en el análisis de planes de formación. Por un lado, analiza, con base en una metodología actualizada de TIMSS, los currículos de Educación Primaria y Secundaria en vigor cuando los futuros profesores que participan en TEDS-M estudiaron esos cursos. Esto se hace para conocer la formación previa de quienes estudian para ser profesor antes de ingresar en la universidad. Por otro lado, analiza los currículos que conforman los planes universitarios de formación de profesores de Primaria. En este artículo nos centramos en el segundo problema de investigación, según los tres niveles propuestos por TEDS-M.

Atendiendo a cada uno de estos niveles, describimos los aspectos metodológicos del análisis de currículos, según establece el documento *Survey Operations Procedures. Primary and Secondary Teacher Education Syllabi Analysis at the Institutional Program Level* (TEDS-M, 2008a).

Fuentes de información y muestras en cada nivel

El ámbito nacional es el más amplio dentro del análisis de currículos, ya que ofrece una descripción general de la formación que se exige de un futuro profesor. Incluye aquellos documentos que regulan, describen o prescriben el currículo para todo el país. En el caso de España, el nivel nacional se establece en las directrices comunes y específicas para la titulación de Maestro de Primaria en España (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991). El análisis se hace sobre los descriptores de las materias troncales que establecen esas directrices.

El nivel institucional establece el perfil del profesional que cada institución pretende alcanzar mediante sus planes de formación, en términos de los conocimientos necesarios para ejercer la enseñanza. Este nivel queda regulado en los planes de estudios que elabora cada institución y que son aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia. En España se seleccionaron 50 instituciones de entre las 83 que imparten la titulación de Maestro de Primaria. Esta selección se hizo aplicando un muestreo con probabilidad proporcional al tamaño de la institución, definido tal tamaño en términos del número de estudiantes para Maestro de Primaria en el último curso. De esas 50 instituciones, dos declinaron la invitación. El

análisis se realiza sobre los descriptores de las materias troncales, obligatorias y optativas publicados en el plan de estudios de cada una de las 48 instituciones participantes.

En el nivel formador se profundiza en la formación de los futuros maestros a través del análisis de los programas de las asignaturas que elaboran los propios formadores y aprueban los departamentos correspondientes. Se estudiaron los programas de las asignaturas troncales y obligatorias de matemáticas, didáctica de la matemática y pedagogía, junto con los programas de las asignaturas optativas que ofertaba cada institución participante en esas tres áreas y que cursaron la mayoría de los estudiantes de Maestro de Primaria de último año³ (TEDS-M, 2008a). El análisis en este nivel se hizo de los 558 programas de las asignaturas elaborados por los formadores y aprobados por los departamentos de las 48 instituciones.

Las unidades de análisis son las materias y asignaturas tal y como se presentan y describen en los documentos normativos que regulan la formación en cada uno de los niveles considerados.

Recolección y codificación de la información

Se recogieron los documentos curriculares de los tres niveles: titulación nacional, planes de estudios de las instituciones participantes y programas de las asignaturas en esas instituciones. La codificación de estos documentos se realizó mediante un análisis de contenido que sigue la distinción que TEDS-M (2008b) hace entre tipos de materias según atiendan a diferentes campos de conocimiento. Para los ámbitos nacional e institucional, el estudio contempla seis campos distintos, que concretamos para TEDS-M España como presentamos a continuación:

- *Matemáticas escolares.* Son materias centradas en el currículo de Primaria, en su estructuración, secuenciación, contenidos y nivel de competencias requeridos para los estudiantes de Primaria.
- *Matemáticas avanzadas.* Son materias que incluyen contenidos de matemáticas universitarias, más allá de aquellos que se trabajan en los niveles de educación obligatoria.

³ En el caso español, se decidió considerar como estudiantes de último año a aquellos futuros profesores que cumplieran con dos condiciones: a) estar matriculados en, al menos, 30 créditos; y b) en caso de aprobar las asignaturas en que se encuentra matriculado, terminar su carrera en ese mismo curso académico.

- *Pedagogía*. Son materias cuyo contenido está enfocado en la enseñanza y el sistema educativo, acercamientos a la educación desde otras disciplinas, campos interdisciplinarios –educación comparada o educación multicultural– y sobre el uso adecuado de estrategias de enseñanza.
- *Didáctica de la matemática*. Estas son materias que tratan las teorías y los métodos sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, así como los métodos e instrumentos de evaluación en matemáticas.
- *Prácticum*. Esta es la experiencia de aprendizaje estructurada y supervisada en la que los futuros profesores ejercen las habilidades que están siendo aprendidas y asumen una responsabilidad creciente para la instrucción, la observación del trabajo de los escolares, la gestión en el aula y otras cuestiones relacionadas.
- *Otros*. Aquí se incluyen materias que, por ejemplo, tratan aspectos relacionados con la educación desde diferentes disciplinas, didácticas de materias específicas (diferentes de las matemáticas), o bien asignaturas que atienden a las necesidades educativas especiales.

En estos dos niveles, nacional e institucional, la codificación consistió en asignar las materias a cada uno de los campos considerados.

Para el nivel formador, que contempla al maestro como educador matemático, TEDS-M (2008a) considera cuatro *dominios de conocimiento*: a) matemáticas escolares; b) matemáticas avanzadas; c) pedagogía, y d) didáctica de la matemática. Para cada uno de estos dominios, TEDS-M enumera los temas y apartados que se pueden asociar a los contenidos de los programas⁴. La intención de esta clasificación es describir los programas de acuerdo con dos tipos o niveles de análisis. En el primer tipo de análisis cada dominio queda desglosado en una serie de temas. Por ejemplo, los ocho temas de las matemáticas escolares son: a) número; b) medida; c) geometría; d) funciones, relaciones y ecuaciones (álgebra); e) representación de datos, probabilidad y estadística; f) análisis elemental; g) validación y estructura; y h) otros temas de las matemáticas escolares.

El segundo tipo de análisis se realiza conforme a los apartados en los que TEDS-M desglosa la mayoría de los temas. Por ejemplo, el tema ‘número’ queda desglosado en seis apartados: a) números naturales; b) fracciones y decimales; c) números enteros, racionales y reales; d) otros números,

⁽⁴⁾ El listado completo de temas y apartados se puede descargar de <http://www.ugr.es/~tedsm/TemasyApartadosTEDS-M.pdf>

conceptos numéricos y teoría de números; e) estimación y conceptos del sentido numérico; f) razón y proporción.

TABLA I. Número de temas y apartados definidos por TEDS-M

Dominio	Número de temas	Número de apartados
Matemáticas escolares	8	26
Matemáticas avanzadas	20	0
Pedagogía	12	55
Didáctica de la matemática	13	39
Total	53	120

El proceso de codificación de las asignaturas consistió en la asignación de temas y apartados a los programas de las asignaturas seleccionadas. El protocolo de codificación permitía asignar temas y apartados indistinta e independientemente; aunque estos últimos solo se adjudicaban cuando era posible. Seguimos este procedimiento considerando además que siempre que se asignara un apartado a un programa se hacía de forma automática al tema al que perteneciera dicho apartado.

Análisis de la información

Para el ámbito nacional consideramos el total de 120 créditos establecidos en las directrices y calculamos los porcentajes de créditos para cada uno de los cuatro campos señalados por TEDS-M para este nivel. Para el ámbito institucional consideramos el total de créditos de las asignaturas analizadas en todas las instituciones en este nivel y calculamos los porcentajes de créditos para cada uno de los seis campos definidos por TEDS-M.

En el nivel formador, para cada una de las instituciones participantes y para cada uno de los temas y apartados, registramos si este se trata en cada institución. Por consiguiente tuvimos 48 observaciones –una para cada institución–, cada una con 53 variables para los temas y 120 variables para los apartados. Para una institución dada, cada variable asume el valor de 1 si ese tema o apartado se trata en ella, y 0 en caso contrario.

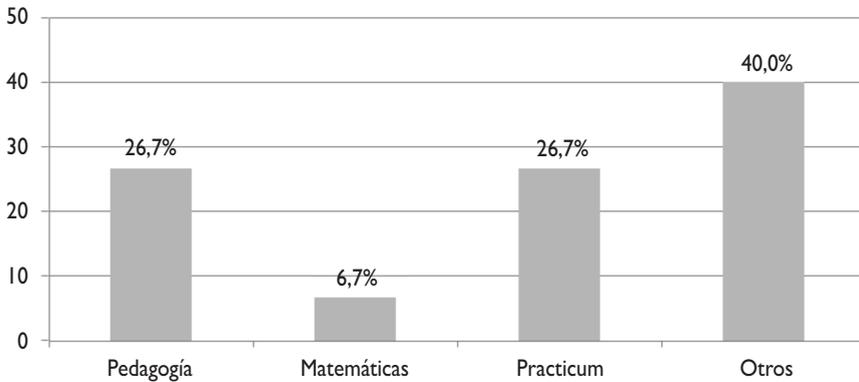
Puesto que el estudio se refiere al total de instituciones y no a la distribución singular de temas y de apartados en cada una, nuestro interés en este nivel se centró en profundizar en el contenido conjunto de los programas de las asignaturas y en el modo en que se estructuran según temas y según apartados, considerando el total de instituciones. Para ello, resumimos la información recogida por medio de dos tipos de análisis: a) el porcentaje de instituciones que cubren cierto porcentaje de temas o de apartados; y b) el porcentaje de temas o de apartados que se tratan en un porcentaje dado de instituciones. Este último foco permitirá describir el *currículo común español*. Consideramos que un tema o apartado pertenece al currículo común español si se cubre en, al menos, el 50% de las instituciones.

Análisis en el nivel nacional

Las directrices de la titulación de Maestro de Educación Primaria en España dan concreción al plan de formación inicial de estos maestros y permiten una primera aproximación mediante los tipos de materias troncales que lo conforman.

Matemáticas y su Didáctica es la única materia relativa a matemáticas que las directrices consideran para el título de Maestro. Los descriptores para esta materia son ‘Conocimiento de las matemáticas. Contenidos y recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las matemáticas’ (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991). En el ámbito nacional, el campo ‘matemáticas’ contempla de manera conjunta tres dominios señalados por TEDS-M –matemáticas escolares, matemáticas avanzadas y didáctica de la matemática–, dado que las directrices no los diferencian.

FIGURA I. Porcentajes de créditos según campos a escala nacional

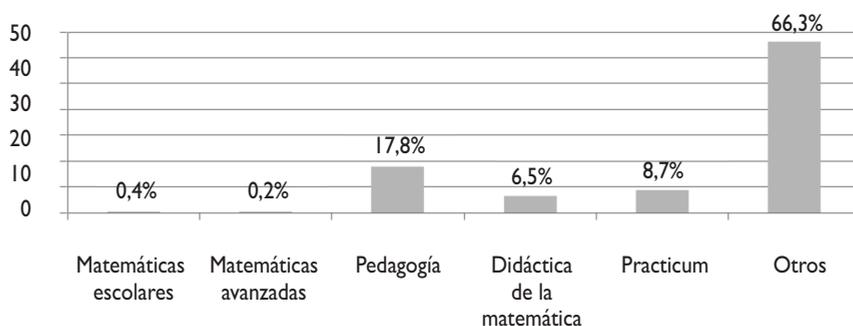


Hay un 26,7% de créditos dedicados a pedagogía y al prácticum. En la categoría 'Otros', los planes de estudio españoles engloban materias que tratan aspectos relacionados con la educación desde diferentes disciplinas (como historia, filosofía o sociología), didácticas de materias específicas (diferentes de las matemáticas) y aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales. La formación en el bloque de matemáticas que establecen las directrices a escala nacional para la formación inicial del maestro de Primaria ocupa un porcentaje de materias muy bajo y, como mencionamos anteriormente, no distingue entre matemáticas escolares, matemáticas avanzadas y didáctica de la matemática.

Análisis en el nivel institucional

Teniendo en cuenta el total de créditos de las materias establecidas en los planes de estudios de las instituciones participantes, recogemos para el nivel institucional los porcentajes según los campos considerados por TEDS-M.

FIGURA II. Porcentajes de créditos según campos en el nivel institucional



En los planes de estudio de las instituciones españolas participantes apenas se encuentran descriptores propios de las matemáticas escolares o de las matemáticas avanzadas. Las materias de matemáticas incluyen, al menos, unos temas de matemática escolar junto con temas de didáctica de la matemática (en tal caso, se consideran como materias de didáctica de la matemática). Solo en un porcentaje muy pequeño (0,2%) se pueden reconocer créditos propios de matemáticas avanzadas. Respecto a la información presentada para el nivel nacional, disminuye el porcentaje de créditos de pedagogía y de prácticum, mientras que se mantiene el porcentaje de créditos de matemática y didáctica de la matemática. Se observa un aumento del porcentaje de créditos dedicados a otro tipo de materias. La autonomía con la que cuentan las universidades para ofrecer materias complementarias a las establecidas en las directrices diversifica la formación, sin incrementar globalmente aquella vinculada con las matemáticas y su didáctica.

Análisis en el nivel formador

Los registros de las variables de temas y de apartados proporcionan información para describir, de modo detallado y en dos fases sucesivas de concreción, el contenido de los programas de las asignaturas en el nivel formador. En este nivel estudiamos la presencia en los programas de los

temas y los apartados de los cuatro dominios considerados en el estudio TEDS-M.

Nuestro interés se centra ahora en caracterizar y precisar el modo en que se estructura el contenido de los programas de las asignaturas. Hemos definido unas variables que expresan la presencia o ausencia de temas y de apartados en las asignaturas de cada institución. Estas variables permiten calibrar la complejidad de los planes de estudio de las instituciones con diferente grado de precisión. La información que surge del análisis por apartados permite matizar la que se revela del análisis por temas.

Construimos dos nuevas variables a partir de las mencionadas anteriormente. Estas variables corresponden al porcentaje del total de temas y de apartados que se tratan en cada institución y nos permitirán describir y comparar la distribución de los temas y de los apartados de cada dominio.

Análisis por temas

Dividimos en octiles el intervalo completo de valores de la variable que establece el porcentaje de temas tratados en cada institución. Ubicamos, para cada dominio, cada institución en el octil que le corresponde. Para cada dominio, y con base en el número de instituciones en cada octil, establecemos el porcentaje de instituciones ubicadas en cada uno de los octiles de porcentajes de temas.

En la primera columna de la Tabla II se presentan los ocho octiles de la variable porcentaje de temas, cerrados por el valor inferior y abiertos por el superior, junto con el valor final 100%. Las cuatro columnas siguientes corresponden a los cuatro dominios. Por consiguiente, una celda de la tabla distingue un dominio y un octil de la variable porcentaje de temas. El valor de una celda representa el porcentaje de instituciones cuyo valor de la variable porcentaje de temas se ubica en ese octil para el dominio correspondiente. Por ejemplo, observamos que en el 93,7% de las instituciones se imparten entre un 0 y un 12,5% de los temas de matemáticas avanzadas.

Los dominios se diferencian por los distintos porcentajes de instituciones cuyo porcentaje de temas tratados se ubica en un mismo octil. Así, si acotamos el intervalo (75-87,5%) de la variable porcentaje de

temas (séptimo octil), los resultados muestran los porcentajes de instituciones para las que el valor de esa variable es mayor o igual que el 75% y menor que 87,5%. Vemos así que, para ese octil de la variable porcentaje de temas, las matemáticas escolares se presentan en el 12,5% de las instituciones, las matemáticas avanzadas en un 0% de instituciones, la pedagogía en el 52,1% de instituciones y la didáctica de la matemática en el 14,6% de instituciones.

TABLA II. Porcentaje de instituciones en los octiles de la variable porcentaje de temas

Porcentaje temas	Matemáticas escolares	Matemáticas avanzadas	Pedagogía	Didáctica de la matemática
(0, 12,5)	0,0%	93,7%	0,0%	0,0%
(12,5, 25)	0,0%	4,2%	0,0%	2,1%
(25, 37,5)	2,1%	2,1%	0,0%	2,1%
(37,5, 50)	18,7%	0,0%	0,0%	16,7%
(50, 62,5)	39,6%	0,0%	0,0%	35,4%
(62,5, 75)	22,9%	0,0%	4,2%	20,8%
(75, 87,5)	12,5%	0,0%	52,1%	14,6%
(87,5, 100)	4,2%	0,0%	25,0%	8,3%
100	0,0%	0,0%	18,7%	0,0%

Considerando de manera conjunta varios octiles de la variable porcentajes de temas, se obtienen nuevos resultados que permiten realizar comparaciones. Así, al unir los cuatro octiles finales y el valor 100% de la variable –que representan un porcentaje de, al menos, el 50% de los temas–, podemos calcular el porcentaje de instituciones en las que se imparten la mitad o más de los temas: a) el 79,2% de las instituciones para los temas de matemáticas escolares; b) el 0% para los temas de matemáticas avanzadas; c) el 100% para los temas de pedagogía; y d) el 79,1% para los temas de didáctica de la matemática. Este resultado evidencia que los cuatro dominios se tratan de maneras diferentes en las instituciones participantes.

En primer lugar, destaca el escaso tratamiento de temas de matemáticas avanzadas. En un 93,7% de las instituciones se trata como máximo un tema de este dominio. No hay ninguna institución que cubra más del 37,5% de

esos temas. En segundo lugar, los temas de matemáticas escolares y de didáctica de la matemática tienen un tratamiento muy similar aunque, para los octiles superiores de la variable porcentaje de temas, el porcentaje de instituciones que trabajan temas de didáctica de la matemática es mayor que el de aquellas que tratan matemáticas escolares. En tercer lugar, destaca que los temas de pedagogía tienen una mayor presencia en las instituciones españolas, pues se sitúan en octiles superiores a los de los otros dominios. La presencia en las instituciones de cualquier tema de pedagogía se encuentra a partir de un porcentaje igual o superior al 62,5%; hay un 18,7% de ellas que tratan todos los temas de este dominio.

Análisis por apartados

En el análisis de los apartados no se considera el dominio de matemáticas avanzadas porque TEDS-M no desglosa los temas de ese dominio en apartados.

TABLA III. Porcentaje de instituciones en los octiles de la variable porcentaje de apartados

Porcentaje apartados	Matemáticas escolares	Pedagogía	Didáctica de la matemática
(0, 12,5)	4,2%	0,0%	12,5%
(12,5, 25)	31,3%	0,0%	45,8%
(25, 37,5)	39,5%	2,1%	35,4%
(37,5, 50)	16,7%	64,5%	4,2%
(50, 62,5)	8,3%	29,2%	2,1%
(62,5, 75)	0,0%	4,2%	0,0%
(75, 87,5)	0,0%	0,0%	0,0%
(87,5, 100)	0,0%	0,0%	0,0%
100	0,0%	0,0%	0,0%

Se constata que los resultados para la variable porcentaje de apartados son diferentes de los resultados obtenidos para la variable porcentaje de temas. Se observa que, en general, los valores de la variable porcentaje de apartados en las instituciones se ubican en octiles inferiores a aquellos que corresponden a la variable porcentaje de temas. Esto refleja que las instituciones cubren los temas de sus programas con un porcentaje reducido de los apartados correspondientes.

Según los distintos dominios, de nuevo se aprecia una similitud entre la distribución de los porcentajes de instituciones para los apartados del dominio de matemáticas escolares y la correspondiente al dominio de didáctica de la matemática. Por otra parte, estas distribuciones se diferencian de la que se constata en los porcentajes de instituciones para los apartados de pedagogía. Observamos que un mayor porcentaje de instituciones cubre un mayor porcentaje de apartados de matemáticas escolares que de apartados de didáctica de la matemática –un 25% de las instituciones tratan al menos un 37,5% de los apartados de matemáticas escolares, mientras que este porcentaje es del 6,3% para los apartados de didáctica de la matemática–. Igualmente, los apartados de pedagogía tienen una mayor presencia en los programas, ya que sus valores se encuentran en un mayor porcentaje de instituciones que los de los otros dominios –97,9% de las instituciones tratan al menos el 37,5% de los apartados de este dominio–.

En un 33,4% de las instituciones aparecen recogidos al menos el 50% de los apartados de pedagogía, mientras que en un 8,3% de las instituciones se alcanza ese porcentaje de apartados de matemáticas escolares, y solo en un 2,1% de las instituciones ese mismo porcentaje de apartados de didáctica de la matemática. Observamos también que ninguna institución iguala o supera un 75% de los apartados en los tres dominios. Esto muestra que los programas de formación españoles cubren con cierta riqueza todos los apartados pedagógicos, atienden muy parcialmente la variedad de apartados de matemáticas escolares y consideran en un porcentaje muy bajo la totalidad de los apartados de didáctica de la matemática.

Currículo común español

Hemos establecido que un tema o apartado forma parte del currículo común español para la formación de profesores de Matemáticas de Primaria si está presente en algún programa de, al menos, la mitad de las instituciones españolas que participaron en TEDS-M. Para hacer este análisis, calculamos el número de instituciones que tratan cada apartado y tema y los porcentajes correspondientes con respecto al número total de instituciones. Si dividimos el rango de porcentaje de instituciones en cuartiles, cada tema o apartado de cada dominio se puede ubicar en uno de esos cuartiles. Podemos así calcular el porcentaje de temas o apartados que se ubican en cada uno de los cuartiles para cada uno de los dominios y establecer los porcentajes de temas y apartados que pertenecen al currículo común en cada uno. En las dos secciones siguientes presentamos y discutimos estos resultados.

Temas en el currículo común español

Un 95% de los temas de matemáticas avanzadas se trabajan en menos de un 25% de las instituciones españolas.

TABLA IV. Porcentaje de temas en un porcentaje determinado de instituciones

Porcentaje instituciones	Matemáticas escolares	Matemáticas avanzadas	Pedagogía	Didáctica de la matemática
(0, 25)	25,0%	95,0%	0,0%	7,7%
(25, 50)	25,0%	5,0%	8,3%	30,8%
(50, 75)	0,0%	0,0%	16,7%	23,0%
(75, 100)	37,5%	0,0%	41,7%	30,8%
100	12,5%	0,0%	33,3%	7,7%

NOTA: las tres últimas filas de la tabla muestran el porcentaje de temas que pertenecen al currículo común español.

Los dominios se diferencian por los distintos porcentajes de temas que aparecen en un mismo porcentaje de instituciones. Las tres últimas filas de la tabla muestran el porcentaje de temas que pertenecen al currículo común español.

La presencia de los temas de pedagogía en las instituciones españolas es sobresaliente, puesto que el 91,7% de los temas de este dominio forman parte del currículo común. Hay un 61,5% de los temas de didáctica de la matemática y un 50% de los temas de matemáticas escolares que forman también parte del currículo común. Esta preponderancia de los temas de pedagogía se mantiene cuando nos fijamos en los porcentajes de temas que se tratan en, al menos, el 75% de las instituciones.

En total, hay 23 temas (de un total de 53) de los distintos dominios que caracterizan al currículo común español.

TABLA V. Temas del currículo común español

Matemáticas escolares
(a) <i>Número</i> ; (b) medida; (c) geometría; (d) representación de datos, probabilidad y estadística.
Pedagogía
(a) <i>Psicología de la educación</i> ; (b) <i>sociología de la educación</i> ; (c) <i>introducción a la educación o teorías educativas</i> ; (d) <i>conocimiento práctico de la enseñanza</i> ; (e) principios de instrucción; (f) medios en la instrucción; (g) historia de la educación y sistemas educativos; (h) evaluación y teoría de la medida; (i) métodos de investigación en educación; (j) gestión del aula; (k) filosofía de la educación.
Didáctica de la matemática
(a) <i>Aspectos de la habilidad y el pensamiento matemático</i> ; (b) instrucción matemática; (c) métodos para presentar los principales conceptos matemáticos; (d) problemas matemáticos; (e) conocimiento del currículo de matemáticas y estándares; (f) contextos de la educación matemática; (g) fundamentos de las matemáticas; (h) naturaleza y desarrollo de la habilidad y el pensamiento matemático.

NOTA: Destacamos en cursiva los temas que se cubren en todas las instituciones.

El tema ‘número’, del dominio de matemáticas escolares, se encuentra en todas las instituciones, mientras que los otros tres temas de este dominio que pertenecen al currículo común se encuentran en más del 75% de ellas. Otros cuatro temas de este dominio no forman parte del currículo común.

Además de los cuatro temas de pedagogía identificados en todas las instituciones, otros dos –principios de instrucción y medios en la instrucción– están recogidos en 47 instituciones.

En el otro extremo se encuentran los temas de matemáticas avanzadas, que destacan por su escasa presencia en los programas –menos del 25%–

en un 95% de ellas. Hay once temas de este dominio que no quedan recogidos en ninguna institución y ningún tema de este dominio está presente en el currículo común español. Esto es consistente con lo descrito en el ámbito nacional, en el que ninguna materia se centra en contenidos propios de las matemáticas avanzadas.

Los temas de didáctica de la matemática están irregularmente distribuidos entre las instituciones. Hay un tema recogido en todas las instituciones: aspectos de la habilidad y el pensamiento matemático. Sin embargo, hay otros cinco temas (38,5%) que no forman parte del currículo común.

Apartados en el currículo común español

Observamos que se mantiene la prioridad del dominio de pedagogía para los apartados, ya que hay un 41,8% de apartados de pedagogía que forman parte del currículo común.

TABLA VI. Porcentaje de apartados en un porcentaje determinado de instituciones

Porcentaje instituciones	Matemáticas escolares	Pedagogía	Didáctica de la matemática
(0, 25)	53,8%	38,2%	59,0%
(25, 50)	15,4%	20,0%	25,6%
(50, 75)	30,8%	10,9%	7,7%
(75, 100)	0,0%	20,0%	7,7%
100	0,0%	10,9%	0,0%

NOTA: siguiendo lo que consideramos como currículo común, el porcentaje de apartados que pertenecen a este currículo se ubica en las tres últimas filas de la tabla.

Un 30,8% de los apartados de las matemáticas escolares forma parte del currículo común; en el caso de los apartados de didáctica de la matemática, el porcentaje es de 15,4%. El análisis de los apartados muestra que las diferencias entre los porcentajes correspondientes a matemáticas escolares y a pedagogía se acortan en comparación con los resultados obtenidos para el porcentaje de temas. Por otro lado, los valores más altos para el porcentaje de apartados de didáctica de la matemática se ubican en

cuartiles inferiores respecto a los otros dos dominios; esto revela que las instituciones cubren los temas de didáctica de la matemática con un número reducido de los apartados correspondientes.

El porcentaje de apartados en los programas de las instituciones españolas que constituyen el currículo común español es inferior a un 50% en los tres dominios considerados por TEDS-M. El currículo común muestra sus límites con mayor precisión al considerar los apartados que al considerar los temas.

TABLA VII. Apartados en el currículo común

Matemáticas escolares
(a) Fracciones y decimales; (b) enteros, racionales y números reales; (c) otros números, conceptos numéricos y teoría de números; (d) geometría euclídea; (e) geometría de las transformaciones; (f) geometría tridimensional; (g) representación y análisis de datos (incluyendo muestreo, inferencias y correlaciones); y (h) incertidumbre y probabilidad.
Pedagogía
(a) Teorías del desarrollo psicológico, desarrollo cognitivo e inteligencia; (b) organización de los actuales sistemas educativos; (c) organización y cultura de la escolarización y de la escuela; (d) relaciones de la educación y otros apartados; (e) papel del profesor; (f) teoría del currículo y teoría del desarrollo curricular; (g) condiciones sociales, cambio social, desarrollo social y recursos sociales, y educación escolar; (h) desarrollo profesional del profesor; (i) métodos y modelos de enseñanza; (j) uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y otros métodos para apoyar la instrucción; (k) diversidad (indígenas, cultural, lengua, sexo y necesidades especiales); (l) políticas educativas, reforma y aspectos educativos actuales; (m) teorías de aprendizaje; (n) conocimiento de cómo tratar con estudiantes con diferencias lingüísticas, culturales y recursos económicos, y necesidades educativas especiales; (o) cooperación entre profesores; (p) relaciones profesor-estudiante; (q) gestión de la comunicación en clase y entornos de aprendizaje; (r) desarrollo de sesiones de clase; (s) objetivos de la institución escolar; (t) evaluación de la clase; (u) propósito y función de la educación en la sociedad; (v) desarrollo de habilidades para el diseño de medios; (w) ética de la educación y educación moral.
Didáctica de la matemática
(a) Utilización de materiales manipulativos; (b) desarrollo de procedimientos; (c) resolución de problemas; (d) dificultades de los estudiantes; (e) historia de la matemática y de la educación matemática; (f) números.

NOTA: destacamos en cursiva los apartados que se cubren en todas las instituciones.

Los apartados de los distintos dominios que caracterizan al currículo común español son 37 (de un total de 120) y hay 16 apartados pertenecientes a diferentes temas de los tres dominios que las instituciones no recogen en ningún programa.

Conclusiones

Hemos analizado los programas españoles de formación inicial del maestro de Primaria de acuerdo con tres niveles: a) nacional; b) institucional; y c) formador. Los resultados muestran tendencias y limitaciones en estos programas, con diferentes matices en cada nivel.

Las directrices nacionales manifiestan un sesgo pedagógico considerable: la mayor parte de las materias troncales corresponden a este campo, se prescribe una diversificación de sus contenidos y se asigna un porcentaje de tiempo y de créditos elevados. También destaca la falta de precisión respecto a las tres componentes de la formación en matemáticas y didáctica de la matemática. Los conocimientos correspondientes a los tres dominios de matemáticas no se encuentran diferenciados por materias, sino mediante descriptores genéricos en una materia única denominada Matemáticas y su Didáctica. La formación matemática prescrita es escasa e insuficiente, ocupa un bajo porcentaje en el total de materias y se presenta de modo global. La orientación establecida por las directrices nacionales para la formación inicial de los maestros de Primaria en el plan de estudios de 1991 es generalista y no diferencia entre el conocimiento matemático y el conocimiento pedagógico del contenido.

En el nivel institucional se muestra una incipiente diversificación de las materias orientadas hacia la formación del maestro como profesor de matemáticas. No obstante, la mayoría de las instituciones mantienen en sus planes la estructura establecida por el ministerio a escala nacional para las materias. Se sigue observando un predominio de la formación pedagógica, así como una escasa formación en matemáticas y en didáctica de la matemática. Las asignaturas optativas no modifican significativamente la orientación marcada en el nivel nacional. En los programas de las instituciones no hay presencia apreciable de las matemáticas avanzadas.

En el nivel de formador, nuestro interés se centró, en primer lugar, en caracterizar y precisar el modo en que se estructura el contenido de los

programas de las asignaturas según los enfoques de temas y de apartados, considerando globalmente el total de instituciones de la muestra. En segundo lugar, hemos aportado información sobre los elementos del currículo que las instituciones participantes en el estudio tienen en común.

Sobre la estructura de los programas de las asignaturas, los resultados muestran una diversidad de aproximaciones en las instituciones que imparten la titulación de Maestro de Primaria en España, aunque mantienen el marco general establecido a escala nacional. A pesar de los bajos porcentajes que los planes de estudios de las instituciones asignan a los bloques de matemáticas, los programas de las asignaturas consiguen desarrollar un número considerable de los temas correspondientes, si bien no ocurre igualmente con los apartados. Los datos recogidos muestran que al menos un 79% de las instituciones imparte un 50% de los temas de matemáticas escolares y de didáctica de la matemática, porcentajes que disminuyen considerablemente para los apartados: solo un 8,3 y un 2,1% de instituciones imparten más del 50% de los apartados establecidos, respectivamente. Estos valores manifiestan que las asignaturas de las distintas instituciones comparten un alto número de temas y un bajo número de apartados para los dominios de matemáticas escolares y de didáctica de la matemática considerados.

Con un mayor número de asignaturas, de créditos y de tiempo asignado, los datos sobre el dominio de pedagogía muestran que, al menos, un 75% de los temas se imparten en más del 95% de las instituciones y, a su vez, al menos un 50% de los apartados se imparte en un 33,4% de las instituciones. Los programas comparten mayor número de temas y apartados en el dominio pedagogía, si bien se reitera el rasgo estructural de que, en los programas de las instituciones, el número de temas compartidos es mayor que el de apartados.

Finalmente, en relación con matemáticas avanzadas, hemos visto la escasa presencia de temas en los programas de este dominio. El 93,7% de instituciones imparten menos del 12,5% de los temas de este dominio. Este es el único dato disponible sobre la consideración en los programas de las materias de matemáticas avanzadas y revela su ausencia en la formación inicial de los profesores de Primaria en España.

También hemos prestado especial interés al currículo común y hemos observado que la mayoría de los temas de pedagogía forman parte de ese currículo; en cambio, solo algo más de la mitad de los temas de matemáticas escolares y de didáctica de la matemática pertenecen al

currículo común español. La débil presencia de la didáctica de la matemática se acentúa en el análisis de apartados. La presencia de los apartados de pedagogía sigue siendo importante, mientras que los apartados de matemáticas escolares son más escasos. Esto reafirma que una proporción importante de las instituciones aborda los temas de las matemáticas escolares mediante un número reducido de apartados.

Caracterizado el currículo común español como el delimitado por los temas y apartados que forman parte de asignaturas de al menos el 50% de las instituciones, llegamos a las siguientes conclusiones:

- De los 53 temas que establece TEDS-M hay 23 que caracterizan el currículo común español.
- De los 120 apartados que establece TEDS-M son 37 los que caracterizan al currículo común español.

Descontando los temas y apartados que no se tratan en ninguna institución, observamos que los temas enumerados por TEDS-M se presentan con un alto porcentaje en el currículo común (72%), mientras que para los apartados este porcentaje disminuye considerablemente (35%). La variabilidad entre programas la proporcionan, principalmente, los apartados. Hay 67 apartados y nueve temas que no forman parte del currículo común, pero que se presentan en un número apreciable de programas y permiten su diversificación.

Esta variabilidad en los temas tratados en las instituciones –incluso con la existencia de un currículo oficial nacional, que determina 120 de los 180 créditos requeridos para obtener el título de profesor de Primaria en España– se puede explicar por la forma de desarrollar los programas, con la coexistencia de tres niveles de responsabilidad curricular. Incluso para asignaturas establecidas en el nivel nacional, existen diferencias entre documentos elaborados en el nivel institucional porque cada institución tiene competencia para adaptar el currículo nacional a sus necesidades e intereses específicos, siempre y cuando mantenga los requisitos nacionales. Estas diferencias normalmente aumentan en el nivel formador en el que es posible desarrollar programas propios. En la práctica, incluso cuando diferentes formadores imparten la misma asignatura en la misma institución, se pueden observar diferencias en términos de temas y, principalmente, de apartados.

El sistema de temas y apartados establecido por TEDS-M, junto con los tres niveles de análisis, proporciona un buen método para estudiar los

programas de formación inicial para los profesores de Matemáticas de Primaria, establecer sus rasgos estructurales y señalar deficiencias y líneas de mejora.

Aunque los programas para el Espacio Europeo de Educación Superior ya se han diseñado y están comenzando a implementarse, los resultados de este estudio muestran la necesidad de poner un mayor énfasis en los temas de didáctica de la matemática y proporcionar una mejor cobertura para los temas de las matemáticas escolares. Esto, en los niveles institucional y formador, debe tenerse en cuenta para el futuro.

Referencias bibliográficas

- Abraira, C., Blanco, L., Gómez, M. y Martín, M. (1997). Análisis de los planes de estudio del título de Maestro de la especialidad de Educación Primaria. En C. Abraira y M. de Francisco (eds.), *Actas del II Simposio sobre el currículum en la formación inicial de los profesores de primaria y secundaria en el área de didáctica de las matemáticas* (15-24). León: Universidad de León.
- Andradas, C. et. ál. (1999). Problemas actuales de nuestra educación matemática primaria y secundaria. *Suma*, 31, 15-18.
- Castro, E. y Flores, P. (2008). *Spanish Report on Teacher Education at Primary Level*. (Documento no publicado).
- Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Gómez, P. y Rico, L. (2008). *Presentación del estudio TEDS-M*. (Documento no publicado). Recuperado de <http://www.ugr.es/~tedsm/>
- Kilpatrick, J. (2009). The Mathematics Teacher and Curriculum Change. *Proceedings of the National Academies*, 3 (3), 107-121.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestros en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado* (España), 244, 33004-33008.
- Mullis, I., Martin, M. y Foy, P. (2008). *TIMSS 2007. International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and*

- Science Study at the Fourth and Eight Grades*. Chestnut Hill (Massachusetts): IEA TIMSS & PIRLS International Study Center.
- OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD indicators*. París: Autor.
- Rico, L. (2000). Formación y desempeño práctico en educación matemática de los profesores de Primaria. *Suma*, 34, 45-51.
- Tatto, M., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R. y Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics. Conceptual Framework*. East Lansing (Michigan): Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.
- TEDS-M (2008a). *Survey Operations Procedures-Unit 8*. (Documento no publicado).
- (2008b). *Teacher Preparation Curriculum Analysis Primary and Secondary Teacher Preparation Curriculum/Standards Analysis at National or Local Levels*. (Documento no publicado).

Datos de contacto: María C. Cañadas Santiago. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja s/n; 18071 Granada, España. E-mail: mconsu@ugr.es

Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU¹

The teaching of English as a foreign language in six high schools with outstanding results in the university entrance exam

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-170

Elsa Tragant
Imma Miralpeix
Raquel Serrano

Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia, Departament de Filologia Inglesa y Alemana. Barcelona, España.

Isabel Pahissa

IES Baix Penedés. El Vendrell (Tarragona), España.

Teresa Navés

Roger Gilabert

Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia, Departament de Filologia Inglesa y Alemana. Barcelona, España.

Neus Serra

Departament de Educació, Inspección. Servicios Territoriales. Gerona, España.

⁽¹⁾ Este proyecto lo ha financiado el Departamento de Innovación, Universidades y Empresa de la Generalitat de Catalunya (2006ARIE10071 y 2007ARIE00040) y su realización ha sido posible gracias a la colaboración de la Dra. Carme Muñoz de la Universitat de Barcelona y el Sr. Josep M^a. Ferran del Departamento de Educación; también, gracias a la participación de los siguientes institutos y de sus profesores de inglés: IES Abat Oliba, Carme Porcel, Xus Martí; IES Escola Municipal del Treball, Josep Clavera, Elisabet Ribó; IES Juan Manuel Zafra, Àngels Sans, Karina Grau, Ocilía Bosch; IES Pedraforca, Jordi Sebastià; IES Pere Calders, Guillermo Cariño y Rodolfo Gutiérrez; IES Pius Font i Quer, David Corominas, Joana Camprodon, Imma Hernández; IES Salvador Espriu, M^a. Lluïsa Jiménez, Vicente San Martín Gómez, Oriol Pallarès; IES Samuel Gili i Gaya, Carme Guasch, Remedios Ruiz, M^a. Inmaculada Rodríguez Rosario. Igualmente queremos expresar nuestro reconocimiento a los alumnos de estos profesores por su participación en este proyecto.

Resumen

Según los resultados de la prueba de inglés en las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) de los años 2005, 2006 y 2007 se seleccionaron seis institutos públicos de Secundaria en Cataluña que habían obtenido resultados destacables, con el objetivo de analizar características de gestión docente, pedagógicas y organizativas que puedan haber contribuido a los buenos resultados. El análisis se realizó a partir de entrevistas, cuestionarios, observaciones de aula y una prueba escrita de inglés y con la participación de directores de departamento ($n = 6$), profesores ($n = 12$) y alumnos de Bachillerato ($n = 391$). Los resultados obtenidos en la prueba escrita sitúan a buena parte de los alumnos en el nivel B2 según el MERC, que es superior al nivel medio de los alumnos de segundo de Bachillerato de Cataluña. El análisis de los datos apunta a que la singularidad de los centros estudiados se encuentra principalmente en el nivel de exigencia por parte de los profesores de inglés, en la buena gestión del tiempo en clase y en una ausencia de problemas de disciplina. En cambio, la metodología empleada, con un predominio de trabajo individual, de producción escrita y de uso del libro de texto, no parece ser un rasgo distintivo y es similar a la descrita en los resultados de una muestra representativa de profesores de Bachillerato en Cataluña (CSD'A, 2005). En el artículo se discuten algunos factores que pueden haber influido en esta ausencia de rasgos distintivos en el plano metodológico entre los institutos seleccionados, como el haber utilizado las pruebas de las PAU para la selección de los institutos o la influencia del formato de las PAU (que no incluye un componente oral) en la práctica docente de los profesores. Finalmente, se mencionan algunos factores externos a la docencia que también pueden haber influido en el buen rendimiento de los institutos objeto de estudio.

Palabras clave: buenas prácticas, enseñanza de una lengua extranjera, Bachillerato, aprendizaje del inglés, didáctica de la lengua.

Abstract

Based on results from the English test in the PAU (the university entry exam in Spain) in 2005, 2006 and 2007, six public high schools were selected in Catalonia whose students had obtained outstanding results. The objective of the study was to analyze how English instruction was organized and how classes were taught in these high schools, and identify common features that could explain the good results. The sample includes data from teachers ($n = 12$), the heads of foreign language departments ($n = 6$), and students ($n = 391$), all of whom were interviewed and observed in class. Questionnaires were also distributed to both teachers and students, and the latter took a written test of English. The analysis of the data leads us to think that what makes these schools more effective mainly lies on the teachers' being very demanding on students, their making an efficient use of time in class as well as a lack of discipline problems. In contrast, methodological

aspects, characterized by a predominance of seatwork, written production and the use of the textbook, do not seem to be crucial factors. In fact these same features were also found in the results of a survey of a representative sample of high school teachers in Catalonia (Csd'A, 2005). In the discussion a number of factors that may explain this lack of distinctive methodological features are presented, such as having used the university entry exam in the selection of the target schools or the influence of the format of this exam (which does not evaluate speaking skills) on the teaching practices. In the conclusions, some external factors are mentioned that could also help explain the outstanding results obtained by the six secondary schools under analysis.

Key words: good practices, foreign language teaching, Secondary Education, English language learning, language teaching.

Introducción y objetivo

El nivel de inglés entre la población en edad escolar en Cataluña todavía está por debajo de lo deseable según el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (véase, por ejemplo, Csd'A 2006 y Csd'A, 2008a o, Tragant, 2009), aunque desde el Departamento de Educación de la Generalitat se han llevado a cabo varias acciones para potenciarlo. A raíz de esta constatación se planteó este proyecto² de investigación para identificar características diferenciales de institutos que destacan por los resultados que sus alumnos obtienen en pruebas de inglés. En este trabajo se presentan los resultados sobre aspectos de gestión en el aula, metodológicos y organizativos que los centros objeto de estudio tienen en común.

La investigación sobre buenas prácticas en el campo de la educación es amplia y se ha realizado desde diversos paradigmas (véase, por ejemplo, Cotton, 1995; Harris, 1998; Petty, 2006). Sin embargo, existe bastante consenso sobre los rasgos generales, que Porter y Brophy (1988) concretan en cinco puntos en función de: 1) el temario cubierto; 2) el tiempo real dedicado a aspectos académicos; 3) el tiempo invertido en la tarea; 4) el grado de éxito del alumno; y 5) el tiempo que el profesor dedica

⁽²⁾ Véase el informe completo de este proyecto ARIE en la página web <http://www.ub.edu/GRAL/Projects/>

activamente a enseñar. Otros puntos que deben añadirse, según trabajos más recientes (Goldenberg, 2008), son los siguientes: objetivos de aprendizaje claros, contextos de aprendizaje motivadores y significativos, enseñanza bien estructurada, participación activa, oportunidades para la práctica, aplicación y transferencia de los nuevos aprendizajes, *feedback* sobre las respuestas correctas e incorrectas, práctica y revisión sistemáticas, y oportunidades frecuentes de evaluación e interacción entre alumnos en tareas bien estructuradas y motivadoras.

La investigación sobre buenas prácticas en programas bilingües es también abundante, tal como se puede constatar en publicaciones como Cloud, Genesee y Hamayan (2000), Lindholm-Leary (2005) o Gold (2006). La mayoría de los rasgos que se apuntan en el párrafo anterior son también aplicables en este contexto de aprendizaje. En su trabajo titulado *Critical features of enriched education*, Cloud et ál. destacan nueve rasgos, algunos de los cuales son de nuestro interés, como por ejemplo: programas con estándares altos, un enfoque centrado en el alumno, instrucción apropiada al nivel de desarrollo del alumno e instrucción lingüística integrada con instrucción académica estimulante.

Los estudios sobre buenas prácticas referidas específicamente a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras son menos abundantes y tratan aspectos diversos, desde características observables en el aula (Téllez y Waxman, 2006) hasta aspectos cognitivos del profesorado (Johnson, 2005; Senior, 2006; Tsui, 2003) y aspectos organizativos y de política educativa (Hamp-Lyons, Hood, Sengupta, Curtis y Yan, 1999).

En nuestro contexto, se han identificado dos artículos sobre buenas prácticas en la enseñanza del inglés. El artículo de Lucea (2004) recoge opiniones desde el punto de vista del inspector del Departamento de Educación, fruto de su experiencia en las aulas. Por otro lado, Martorell (2006) aporta el punto de vista del profesor de inglés experimentado. Nuestro trabajo, centrado en la enseñanza del inglés en Bachillerato, pretende dar continuidad al estudio de las buenas prácticas iniciado en estas dos publicaciones con la aportación de datos empíricos. En primer lugar, se seleccionan los institutos que destacan por los resultados en la prueba de inglés de las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad). Posteriormente, se identifican factores comunes de los centros en cuanto a tres áreas: la gestión docente, los aspectos metodológicos y los organizativos. En último lugar, se comparan algunos resultados con los de un estudio institucional sobre los profesores de inglés en Cataluña.

Metodología

Criterios de selección

Para seleccionar los centros públicos se utilizaron los resultados de la prueba de lengua inglesa de las PAU en Cataluña. En primer lugar, se dividieron los centros según nivel socioeducativo a partir de los datos proporcionados por el Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) y del número de habitantes de la población. En segundo lugar, se seleccionaron los centros con mejores notas que cumplían con uno de estos criterios dentro de cada subgrupo:

- Criterio 1. Institutos que estaban entre el 7% de los que obtuvieron mejor nota media en los tres apartados de los que consta la prueba de inglés (redacción y pruebas de comprensión oral y escrita) en 2005, 2006 y 2007.
- Criterio 2. Institutos que estaban entre el 7% de los que obtuvieron mejor nota media en dos (comprensión oral y escrita) de los tres apartados de la prueba de inglés en 2005, 2006 y 2007.

Se identificaron ocho institutos que cumplían al menos con uno de los dos criterios, pero dos de ellos finalmente se descartaron, ya que la proporción de estudiantes de Bachillerato del centro matriculados en las PAU estaba por debajo de la media en Cataluña.

TABLA I. PAU: notas de la prueba de lengua inglesa

	Media Cataluña	IES AO	EMT	IES PC	IES PFQ	IES SE	IES SGG
Inglés PAU 2005	5,46	6,67 (+ 1,21)*	6,34 (+ 0,88)	6,53 (+ 1,07)	6,61 (+ 1,15)	6,7 (+ 1,24)	6,53 (+ 1,07)
Inglés PAU 2006	5,91	7,70 (+ 1,79)	7,12 (+ 1,21)	7,7 (+ 1,79)	6,78 (+ 0,87)	6,75 (+ 0,84)	6,97 (+ 1,06)
Inglés PAU 2007	5,28	6,28 (+ 1)	5,35 (+ 0,07)	7,29 (+ 2,01)	6,57 (+ 1,29)	7,5 (+ 2,22)	6,44 (+ 1,16)

(*) Entre paréntesis se indica la distancia entre la nota del centro y la nota media de todos los centros de Cataluña.

Instrumentos y análisis

Se han utilizado una variedad de instrumentos para la recogida de datos, entre los que se incluyen cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas, inspección de documentos, una guía de observación de aula y una prueba de inglés. Los cuestionarios, basados parcialmente en estudios institucionales del CSD'A (Consell Superior de'Avaluació del Sistema Educatiu) (2003, 2005), van dirigidos al director del departamento de lenguas, a los profesores de inglés y a los alumnos del centro. Las entrevistas se realizaron al director de departamento y a los profesores para recoger información de tipo cualitativo en un formato más flexible; durante las entrevistas, se nos mostraron documentos relacionados. La guía de observación de clases incluye preguntas estructuradas y escalas de diferencial semántico, algunas de las cuales se adaptaron de Guilloteaux y Dörnyei (2008). Para determinar el nivel de lengua de los alumnos se utilizaron los *London Tests of English: Past Papers* (Pearson, 2006), más concretamente un ejercicio de comprensión oral y otro de comprensión escrita correspondientes a los niveles B1 y B2 del *Marco Común de Referencia Europea* (MCER) para los alumnos de primero y segundo de Bachillerato respectivamente.

La utilización de instrumentos diversos en este estudio, así como la participación de profesores y estudiantes, nos ha permitido triangular los resultados obtenidos y combinar el análisis descriptivo de los datos cuantificables con un análisis de contenidos a partir de los datos cualitativos. A la vez, algunos de los resultados se han comparado con los obtenidos en el 2004 por el CSD'A (2005), estudio basado una muestra representativa de profesores de Bachillerato de Cataluña ($n = 96$).

Recogida de datos

Entre abril y marzo del 2008 se contactó con los institutos seleccionados siguiendo un protocolo común. Después de realizar el contacto de entrada con el director del departamento de inglés, se programaron todas las acciones de recogida de datos que se detallan a continuación. Se pidió la participación de los profesores que habían impartido inglés en segundo de Bachillerato en el curso anterior (2006-2007) y de aquellos que habían impartido inglés en primero de Bachillerato en el curso 2005-2006. En

total, los cuestionarios sobre aspectos de docencia los completaron 12 profesores, mientras que los relacionados con aspectos del departamento los rellenaron los directores de departamento. También se entrevistó a catorce profesores, seis de ellos en calidad de directores de departamento. La mayor parte de las entrevistas fueron individuales y tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos; todas ellas se grabaron.

Se llevaron a cabo once observaciones de clase con los profesores seleccionados (entre uno y tres por centro). Se administraron cuestionarios a un grupo por profesor seleccionado como mínimo, en concreto al curso más alto en que el profesor estuviera impartiendo clase en aquel momento. En total los cuestionarios se administraron a 391 alumnos, 312 de los cuales estaban cursando primero o segundo de Bachillerato. La prueba de inglés se realizó a final de curso con alumnos de segundo de Bachillerato (307 alumnos en la prueba de comprensión escrita y 297 en la de comprensión oral correspondientes al nivel B2 del MCER). Por motivos de calendario, en un instituto la prueba la realizaron los alumnos de primero de Bachillerato (22 alumnos en la prueba correspondiente al nivel B1 del MCER).

Resultados

Presentación de los centros

Los datos y las descripciones, proporcionados por los propios centros, corresponden al curso 2007-2008. Los centros objeto de estudio son: IES Abat Oliba (AO), IES Escola Municipal del Treball (EMT), IES Pius Font i Quer (PFQ), IES Pere Calders (PC), IES Salvador Espriu (SE) e IES Salmuel Gili i Gaya (SGG).

TABLA II. Información básica de los centros docentes

	IES AO	IES EMT	IES PFQ	IES PC	IES SE	IES SGG
Municipio	Ripoll (Gerona)	Granollers (Barcelona)	Manresa (Barcelona)	Cerdanyola del Vallés (Barcelona)	Barcelona ciudad	Lleida ciudad
Perfil socioeducativo	bajo	medio	medio/medio-alto	medio-alto	medio-alto/medio/	medio/medio-alto
Alumnado nuevo en Bachillerato	20%	55%	20%	50%	20%	40%
Alumnado inmigrante*	9%	5-1%	6-2%	1%	6%	4,3%
Perfil alumnado	Motivado. Nivel académico medio.	Actitudes aceptables. Nivel académico aceptable.	Actitudes buenas y muy buenas. Nivel académico medio-alto.	Trabajador disciplinado, motivado. Nivel académico bueno.	Actitudes aceptables. Nivel académico heterogéneo.	Actitud muy buena. Alumnos trabajadores.

Nota: En los casos en que se proporcionan dos cifras, la primera corresponde a la ESO y la segunda a Bachillerato. Se considera 'inmigrante' el alumnado de origen extranjero que lleve menos de dos cursos académicos dentro del sistema educativo.

Resultados de la prueba de inglés

En la prueba de comprensión oral realizada por los alumnos de segundo de Bachillerato ($n = 297$), un 73,4% superará la prueba si la nota de corte se fija en el 50% de respuestas correctas. En la prueba de comprensión escrita, un 57,3% de los alumnos superará la prueba si la nota de corte se sitúa en el 50%. En las pruebas de comprensión oral y escrita realizadas por los alumnos de primero de Bachillerato ($n = 22$), un 99,9 y 95,5% respectivamente superarán la prueba si la nota de corte se fija en el 50%.

La gestión docente en el aula

El uso del inglés en clase

Según el cuestionario de los profesores ($n = 12$), una mayoría utiliza el inglés 'muy a menudo' para impartir sus clases ($n = 10,83\%$), presentar y

corregir actividades ($n = 9,75\%$) y explicar ($n = 9,75\%$). En cambio, hay menos profesores (concretamente, $n = 3,25\%$) que utilicen el inglés ‘muy a menudo’ para resolver problemas de disciplina. También hay bastante variación en cuanto a la utilización del inglés por parte del alumno al dirigirse al profesor. Cinco profesores (42%) afirman que sus alumnos no lo hacen ‘nunca’, ‘casi nunca’ o solamente ‘a veces’, y seis (50%) indican que sus alumnos lo hacen ‘a menudo’ o ‘muy a menudo’.

TABLA III. Uso del inglés en clase según los estudiantes

	N = 312			
	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
<i>El profesor utiliza el inglés para:</i>				
▪ Impartir clases.	1%	4%	14%	81%
▪ Presentar y corregir actividades.	1%	6,5%	20%	72,5%
▪ Explicar.	1%	6%	24%	69%
▪ Resolver problemas de organización y disciplina	10%	30%	29%	31%
<i>El profesor obliga a que el alumno utilice el inglés para:</i>				
▪ Dirigirse a él en clase.	8%	21%	29%	42%

El clima en el aula y la motivación

La mayoría de sesiones observadas obtienen las dos puntuaciones más altas en los tres ítems sobre cuestiones de disciplina y clima en una escala bipolar de diferencial semántico.

TABLA IV. Aspectos de comportamiento según ítems de la escala bipolar

	1	2	3	4	5	6	
Problemas de disciplina graves. Interrupciones constantes.				1	2	8	Ausencia de problemas de disciplina. Normalidad en el desarrollo de la sesión.
Ambiente desagradable.				2	4	5	Ambiente agradable.
Ambiente de trabajo pobre.		1			6	4	Buen ambiente de trabajo.

Durante las actividades dirigidas por el profesor, el nivel de atención de los alumnos se califica como ‘alto’ (es decir, toda o casi toda la clase prestaba atención) o ‘medio’ (es decir, dos terceras partes de la clase prestaban atención) en siete y tres sesiones respectivamente de las once observadas. En los casos en que se casos aislados de alumnos que no están atentos, su comportamiento no interfiere con el desarrollo de la sesión. Durante los episodios de trabajo individual, en pareja o en grupo, se observa un nivel de implicación alta en la mayoría de las clases observadas y un nivel medio en un par de ellas.

En cuanto a la participación de los alumnos, en la mayoría de los casos el profesor suele escoger qué alumno va a intervenir, aunque en la mitad de las clases también se observa que hay estudiantes que participan por iniciativa propia o se muestran dispuestos a participar.

El profesor y el nivel de exigencia

Una mayoría de alumnos (los estudiantes de ocho de los once profesores observados) están ‘muy’ o ‘bastante de acuerdo’ con la afirmación ‘Me gusta cómo enseña (mi profesor de inglés)’. Igualmente, la gran mayoría (los alumnos de diez de los once profesores) están ‘muy’ o ‘bastante de acuerdo’ con las afirmaciones «Hay una buena relación entre estudiantes y el profesor» y «El profesor tiene una buena capacidad de comunicación». Estos juicios positivos sobre el profesorado se confirman en las observaciones, pues todos los profesores muestran tener ‘buenas’ o ‘muy buenas’ habilidades en cuanto a la utilización del tiempo en clase, y muchos de ellos (nueve) manifiestan una ‘buena’ o ‘muy buena’ capacidad de gestión en el aula.

Según los profesores de la mayoría de los centros, el nivel de trabajo y exigencia es alto: «Tenemos la fama dentro del instituto de ser estrictos» (AO), «Les hacemos trabajar mucho y somos muy exigentes durante el curso» (SE). Este nivel de trabajo es posible gracias a la dedicación del profesorado y se hace visible al hablar de aspectos metodológicos —«Me interesa lo difícil» (PFQ)—, en referencia a la realización de ejercicios de traducción inversa, al hablar de los materiales utilizados en clase —«Cuando escogemos el libro (de texto) pedimos a la editorial los libros con un nivel más alto» (SGG)— y del sistema de evaluación. Los siguientes son algunos ejemplos que caracterizan el nivel de exigencia en la evaluación: establecer como requisito el aprobar partes separadas del examen final, elaborar exámenes muy completos o largos y poner exámenes con preguntas más difíciles que las que figuran en el libro de texto o el libro de lectura.

Los deberes

Según los profesores, se acostumbra a mandar deberes cada día o casi cada día de clase. Según los alumnos, el tiempo que dedican a hacer los deberes es variable, con tendencia a que una mayoría le dedique entre más de media hora y hasta tres horas semanales.

TABLA V. Horas semanales dedicadas a los deberes de la clase en inglés, según los alumnos

N = 312				
Nada	≤ 30 min	> 30 min y < 2 horas	2-3 horas	> 3 horas
4%	11%	42%	30%	13%

En cuanto al tratamiento de los deberes, la corrección en clase es una práctica muy habitual en todas las clases, según los datos de los alumnos.

El aprovechamiento del tiempo

Durante las entrevistas con los profesores, se constata una conciencia muy clara del tiempo limitado del que se dispone en las clases de inglés en general y en Bachillerato en particular. Como consecuencia, se procura hacer un uso eficiente de aquel, tal como se comprueba en afirmaciones como: «En clase no perdemos el tiempo» (EMT); «Se hace todo el libro pero rápido, para así tener tiempo para hacer otras actividades» (AO); «Hemos

ido muy al grano, esta evaluación» (SE). En algunos institutos este hecho disuade a los profesores de la realización de otras actividades (como, por ejemplo, ir a ver obras de teatro o ir al aula de informática).

En las observaciones también se confirma un buen aprovechamiento del tiempo en clase. Esto es posible gracias a que el alumno no muestra un comportamiento problemático y suele seguir obedientemente incluso actividades largas o repetitivas en las que su papel es básicamente receptivo.

Aspectos metodológicos

Los materiales

Los seis institutos utilizan el libro de texto como eje central de las clases y las programaciones: «Para mí el libro es una clave del trabajo» (PC); «Hay días en que hacemos mucho libro» (SE). Además, todos los profesores utilizan ‘a menudo’ o ‘muy a menudo’ materiales específicos para la preparación de la selectividad.

En casi todos los institutos la utilización de los libros de lectura adaptados está muy establecida tanto en Bachillerato como en la ESO. El número de lecturas oscila entre una y cuatro por curso, según el instituto, curso o grupo, y los libros se evalúan a partir de preguntas de respuesta múltiple, preguntas cortas, trabajos o bien preguntas abiertas. En algunos casos, estos libros se utilizan junto con la película correspondiente o como base de presentaciones orales. A diferencia de lo que ocurre con los libros de lectura adaptados, se detecta una utilización desigual de otros materiales de lectura o de comprensión oral. La utilización de las nuevas tecnologías también es desigual; varían en función de los profesores y los centros, pero hay una tendencia a un uso poco frecuente en Bachillerato.

La gramática

La mayoría del profesorado del estudio (nueve de doce) tiene la gramática como punto de partida para la programación o planificación de las clases, junto con los temas del libro de texto (siete profesores) y las cuatro destrezas (siete profesores). De hecho, de las once observaciones realizadas, en seis ocasiones la sesión estaba planteada en torno a la gramática. Además, cuando se preguntó a los profesores de cada instituto

sobre el área en la que los alumnos salían mejor preparados, a menudo se mencionó la gramática.

La gramática que figura en el libro de texto se suele complementar con ejercicios adicionales, que el alumno realiza en casa o en clase, con o sin autocorrección. El papel central de la gramática en las clases de inglés se confirma en las respuestas de los alumnos encuestados, quienes afirman que esta área se ha trabajado 'a menudo' o 'muy a menudo' durante el curso.

Los profesores de todos los institutos de este estudio son partidarios del aprendizaje explícito de la gramática, y en una mayoría de centros se le da mucha importancia: «Es primordial» (SGG); «Es algo en lo que ponemos bastante énfasis» (PFQ); «Machacamos mucho la gramática» (AO). Algunos profesores le dedican bastante tiempo en clase y cuando corrigen redacciones. De todas formas, hay diferencias en el tratamiento de la gramática en el aula, desde prácticas más actuales (razonamientos deductivos, explicaciones dialogadas, tratamiento lexicalizado) a enfoques más tradicionales: «La gramática se debe estudiar» (SGG); «Llevo tres días con una introducción de gramática bastante *heavy*» (SE). Los enfoques más tradicionales pueden incluir sesiones sistemáticas de corrección de errores; la confección de apuntes de gramática; el uso frecuente de la pizarra para dar apuntes o corregir; y la práctica de la traducción como recurso para explicar, corregir o prestar atención a la forma. La prioridad que se da a la gramática en la mayoría de los centros también se detecta en los exámenes, donde siempre está presente con un apartado propio y con algunos (entre tres y cuatro) o muchos (entre ocho y doce) ejercicios de gramática por examen.

Modalidad de trabajo

La modalidad de trabajo predominante es la de «El profesor explica y los alumnos trabajan individualmente» (once de los doce profesores contestan 'a menudo' o 'muy a menudo' a esta afirmación). Otras dos prácticas muy frecuentes son la corrección de deberes en clase (un 98% del alumnado dice que se hace 'a menudo' o 'muy a menudo') y la corrección de redacciones y trabajos por parte de los profesores (nueve de los doce profesores dicen que lo hacen 'a menudo' o 'muy a menudo'). La corrección de errores orales, en cambio, se realiza con una frecuencia dispar, según el profesor (cinco lo realizan 'a veces', cuatro 'a menudo' y tres 'muy a menudo').

La práctica oral

Los profesores tienen consciencia de que el inglés hablado no se practica lo suficiente, como se constata en las siguientes afirmaciones: «Se practica indirectamente» (EMT); «Se dedica muy poco tiempo» (SGG); «De la parte oral vamos un poco más flojos, la verdad» (AO). De hecho, en el ítem «El alumno trabaja por parejas o bien en pequeños grupos», el patrón es similar: siete profesores contestan que lo hacen 'a veces' o 'nunca o casi nunca' y cinco que lo hacen 'a menudo' o 'muy a menudo'.

Una práctica oral utilizada por algunos profesores en tres de los seis institutos estudiados es la presentación oral a partir de redacciones corregidas, noticias, temas trabajados en clase, lecturas adaptadas o temas de interés para el alumno. Otras modalidades de práctica oral que algunos profesores también han mencionado son la conversación profesor-clase, los debates y el doblaje de películas. En cambio, solamente hay alumnos de dos profesores que dicen haber trabajado la pronunciación con regularidad durante el curso.

El argumento que algunos profesores dan para explicar que esta destreza se practica menos de lo que desearían es el hecho que no se evalúa en las PAU. Ello hace que se tienda a no dedicarle suficiente tiempo en clase ni a darle un tratamiento sistemático. Tampoco tiene un peso relevante en la nota final ni se suele evaluar específicamente. Otros argumentos que los profesores mencionan son el número de alumnos en el grupo clase, la falta de tiempo y la dificultad en conseguir que los alumnos hablen en inglés. Asimismo, los profesores se dan cuenta de la importancia de la práctica oral y tienen inquietudes sobre cómo potenciar esta destreza.

La producción escrita

En Bachillerato se enfatiza la producción escrita y los tipos de texto relacionadas con las PAU: según los alumnos, en 10 de las 12 clases analizadas, una mayoría (entre un 94 y un 100%) afirman haber trabajado esta destreza 'bastante' o 'mucho'. Una práctica habitual es la entrega de redacciones escritas en casa (con una periodicidad de entregas que va de la semanal o quincenal a la de dos o tres redacciones por trimestre). En la mayoría de casos, estas redacciones son obligatorias y forman parte de la nota final. Algunos profesores asocian un buen dominio de la gramática con una mejora en la redacción: «Gracias a la gramática escriben bastante bien» (SGG).

Con frecuencia, el tema de la redacción es el que sugiere el libro de texto, aunque en algún centro se relaciona la producción escrita con otras actividades, como el resumen y el doblaje de películas, el comentario de un libro de lectura o pequeños proyectos de carácter empírico. En cuanto a la corrección de la producción escrita, algunos profesores piden al alumno que reescriba el texto una vez corregido y también hay profesores que utilizan códigos de corrección. Una práctica común en tres de los centros visitados es la revisión en clase de una selección de errores recurrentes. Algún profesor pide explícitamente a los alumnos que en las redacciones utilicen vocabulario o estructuras gramaticales específicas que se han trabajado en clase. En cualquier caso, cuando el profesor corrige los escritos de los alumnos, suele centrarse principalmente en aspectos gramaticales y léxicos en detrimento de aspectos de carácter más textual. De hecho, solo hay un profesor que comente aspectos sobre la estructura o la argumentación de los escritos de los alumnos.

En general, da la impresión de que los profesores creen bastante en los beneficios de la corrección escrita: «Trabajamos mucho el tema de *remedial work*, trabajamos sobre errores, traducción inversa como herramientas para trabajar la expresión escrita» (EMT); «Yo corrijo muchos textos a lo largo del año» (PC). La mayoría realiza correcciones exhaustivas.

Aspectos organizativos

La organización del inglés en el centro

Los institutos aplican soluciones diferentes para hacer frente a la diversidad o rebajar la ratio de alumnos por clase. En la ESO, en cuatro de los seis centros se realizan desdoblamientos (SGG, PFQ, EMT, PC); en dos de ellos esto permite separar los alumnos en dos grupos flexibles según el nivel (SGG, EMT). En un centro se hacen los grupos según el nivel de inglés (AO) y en otro (SE) según el nivel general para todas las materias. En el caso de dos institutos (EMT, PFQ) hay un grupo clase por curso con alumnos con más dificultades que sigue un currículo adaptado para las asignaturas instrumentales. En Bachillerato no se suelen hacer desdoblamientos ni agrupaciones por nivel, con la excepción de un instituto (PC).

Finalmente, en un centro se procura que sea el mismo profesor quien imparta la asignatura de inglés en todos los grupos de un mismo curso (EMT) y en otro hay continuidad del profesor dentro en un mismo ciclo (GG), tanto en la ESO como en el Bachillerato.

Actividades organizadas por los departamentos

Entre las actividades en que los profesores o los alumnos de los institutos han participado en los últimos cuatro años destacan las acciones siguientes:

- Tres centros han obtenido becas Orator y dos institutos han realizado intercambios con alumnos de centros extranjeros (Holanda, Alemania y Suecia), aunque el tipo de programa y su duración oscila según el tipo de programa.
- Tres centros han realizado, esporádicamente, estancias cortas (una semana) en Inglaterra.
- En relación con el Plan Experimental promovido por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, a cuatro institutos se les ha concedido un proyecto, dos de ellos relacionados con AICLE, y también han tenido un lector o auxiliar de conversación en algún curso.
- Otras actividades puntuales son la asistencia a obras de teatro o las salidas para ver películas en versión original, el intercambio de mensajes electrónicos con estudiantes extranjeros, la realización de trabajos de investigación en inglés (de forma voluntaria) y pequeños proyectos de colaboración de carácter cultural con alguna entidad local.

Comparación con CSD'A (2005)

Hay una serie de preguntas coincidentes entre los cuestionarios de los profesores de este estudio ($n = 12$) y el que se empleó en la muestra del 2004 (CSD'A, 2005) ($n = 96$), lo cual nos permite comparar respuestas, aunque la diferencia entre el tamaño de las dos muestras es una limitación que debemos tener en cuenta.

En general, de esta comparación se desprenden más semejanzas que diferencias en la aproximación metodológica empleada por los profesores de las dos muestras. Destaca la alta frecuencia en la utilización del libro de texto del alumno, seguida de otros libros de texto. Los libros de lectura adaptada también se utilizan de forma similar. La frecuencia en el uso de las nuevas tecnologías es similar en los dos grupos de profesores en cuanto a la utilización de películas y programas de ordenador. Las respuestas sobre diferentes modalidades de trabajo en el aula también muestran tendencias similares, con un predominio de la modalidad «El profesor explica y el

alumno trabaja individualmente» y «El profesor recoge y corrige los trabajos». Igualmente, en las dos muestras hay respuestas coincidentes en las cuestiones sobre «Se realizan ejercicios de conversación en inglés» y «Los alumnos trabajan en parejas o bien en pequeños grupos», con profesores que utilizan estas prácticas ‘a menudo’ y otros que lo hacen ‘a veces’. También se observa una tendencia a la similitud en las respuestas a «El alumno expone oralmente sus trabajos en clase» y «El alumno opina cuando se trata de escoger una actividad», en ambos casos con una frecuencia baja.

En cuanto a diferencias entre las dos muestras, se han identificado dos. Una referente a la frecuencia en la utilización del aula multimedia, más alta en la muestra actual (2008), probablemente por el hecho de que la muestra es más reciente; y la otra referente a la participación de los alumnos en intercambios: mientras que el 50% de los profesores de esta muestra ha participado en un intercambio en los últimos cuatro cursos, según el profesorado de la muestra 2004 (CSD'A, 2005, p. 79), entonces raramente se promovía este tipo de actividad u otras opciones similares.

TABLA VI. Aproximación metodológica en los dos estudios

	2008 N = 12			2004 N = 96		
	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo o casi siempre	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo o casi siempre
El libro de texto del alumno (preparación de clases)*	0%	0%	100%	1%	4,2%	94,8%
Otros libros de texto (preparación de clases)	0%	25%	75%	3,1%	15,6%	81,3%
Libros de lectura (utilización de recursos)	0%	33,3%	66,7%	6,3%	31,3%	62,5%
Videos y DVD específicos (utilización de recursos)	27,3%	54,5%	18,2%	30,2%	59,4%	10,4%
Aula multimedia específica (utilización de recursos)	45,4%	45,5%	9,1%	68,1%	17,6%	14,3%
Programas de ordenador (utilización de recursos)	72,7%	27,3%	0%	67,4%	25,3%	7,4%

«El profesor recoge y corrige los trabajos» (deberes y trabajos de los alumnos)	8,3%	16,7%	75%	1,1%	8,6%	90,4%
«Se realizan ejercicios de conversación en inglés» (modalidad de trabajo)	16,7%	50%	33,3%	5,3%	65,3%	29,5%
«El alumnado trabaja en parejas o bien en pequeños grupos» (modalidad de trabajo)	8,3%	50%	41,7%	8,5%	47,9%	43,6%
«El alumno expone oralmente sus trabajos en clase» (modalidad de trabajo)	41,7%	41,7%	16,6%	41,5%	43,6%	14,9%
«El alumno opina cuando se trata de escoger una actividad» (modalidad de trabajo)	66,7%	25%	8,3%	35,8%	54,7%	9,5%

(*) Entre paréntesis se indica el apartado del cuestionario del que proviene la pregunta.

Discusión

Los resultados de la prueba escrita de inglés, que sitúan a buena parte de los alumnos de segundo de Bachillerato en el nivel B2 según el MERC, sugieren que el nivel de los institutos estudiados es superior al nivel medio de los alumnos de segundo de Bachillerato en Cataluña, que se sitúa entre los niveles A2 y B1 según Berga, Cots, Escobar, Figueras y Gómez (2008). Este hecho valida la elección de los institutos objeto de estudio.

Los datos recogidos parecen indicar que la singularidad de los seis centros se encuentra principalmente en aspectos de gestión del aula. El nivel de exigencia alto junto con una buena gestión del tiempo por parte del profesorado y una ausencia de problemas de disciplina en clase constituyen características comunes en los centros analizados, que también se mencionan en la literatura sobre buenas prácticas (Harris, 1998; Lucea, 2004). La participación de los centros en programas de intercambio de

alumnos posiblemente haya facilitado la utilización de la lengua extranjera fuera del aula, otro ingrediente mencionado en la literatura sobre buenas prácticas (Gold, 2006).

Los datos también indican que los aspectos metodológicos no son un factor diferenciador de los seis institutos objeto de estudio, dado que se encuentran bastantes aspectos en común con la metodología empleada por una muestra representativa de profesores de Bachillerato en Cataluña (CSD'A, 2005). Por ejemplo, en ambas muestras: 1) la modalidad predominante es la del trabajo individual del alumno o la del grupo clase atendiendo al profesor; 2) el trabajo escrito predomina sobre los ejercicios de conversación; y 3) el libro de texto constituye el eje central de las clases. Además, algunos aspectos metodológicos empleados en los institutos estudiados no coinciden con algunas de las recomendaciones que se encuentran en la literatura sobre buenas prácticas. Ejemplos de esto son los aspectos siguientes: 1) el énfasis en la gramática (Lucea, 2004); 2) un material de trabajo a menudo restringido a libros de lectura adaptados y al libro de texto (Frank, Golonka, Bowles, Becker, Freynik y Richardson, 2008); 3) el hecho de que no sea obligatorio que el alumno utilice el inglés para dirigirse al profesor (Téllez y Waxman, 2006); o 4) los insuficientes contextos de aprendizaje en los que el alumno tiene un papel activo (Goldenberg, 2008).

La ausencia de rasgos distintivos en la metodología empleada en los institutos analizados puede haberse visto influida por el procedimiento de selección de los institutos, realizado a partir de los resultados en las PAU, que es una prueba que no tiene como objetivo principal la discriminación de centros. Esta ausencia también puede ser fruto de una serie de factores comunes a todos los institutos públicos de Cataluña, que quizás condicionan la forma de trabajo del profesorado y le dan homogeneidad. Algunos de estos factores podrían ser el número de alumnos por clase en Bachillerato, que los profesores consideran excesivo; la formación recibida durante los estudios de Filología, que tiende a tener un componente gramatical y teórico importante; la inestabilidad de las plantillas de profesorado, que dificulta el desarrollo de una línea pedagógica propia; o la existencia de las PAU al final del Bachillerato, con una prueba de inglés que no incluye la producción oral. La mera preparación para el examen puede haber generado unos patrones poco interactivos de comunicación en el aula, tal como Alderson y Hamp Lyons (1996) observaron en clases de preparación de exámenes externos. No obstante, posiblemente en el

momento en que se incluya este componente en la prueba de lengua extranjera de las PAU, cuya iniciativa la Generalitat de Catalunya lleva barajando desde hace al menos nueve años³, podría darse un efecto rebote positivo (Alderson y Wall, 1993) en la metodología empleada por buena parte del profesorado.

Conclusiones y limitaciones

En resumen, este estudio nos ha permitido identificar algunos aspectos de gestión docente en la enseñanza del inglés que posiblemente hayan influido en el buen rendimiento en la prueba de inglés en las PAU de los alumnos en los seis institutos seleccionados. También nos ha dado pie a reflexionar sobre los motivos por los cuales no se han hallado rasgos distintivos en el plano metodológico. La información necesaria para llevar a cabo el estudio se ha obtenido a partir de diferentes instrumentos y con la participación de profesores y alumnos, lo cual nos ha permitido triangular los resultados y, hasta cierto punto, compensar el tiempo limitado de contacto de los investigadores con los centros durante la recogida de datos. Otra limitación que se debe tener en cuenta es el hecho de que los estudiantes que participaron en este estudio no son los que obtuvieron los buenos resultados en las PAU 2005, 2006 y 2007, quienes inevitablemente ya no se encontraban en el centro cuando se recogieron los datos en el año 2008. Cabe añadir también que en algunos centros hay una proporción importante de alumnos que han cursado la ESO fuera de los centros objeto de estudio, lo cual puede indicar que los buenos resultados obtenidos en las PAU no solamente son atribuibles a los institutos seleccionados. Además, se debe tener en cuenta que en los centros estudiados hay un nivel bajo o muy bajo de alumnos inmigrantes y un porcentaje alto de padres con estudios universitarios, características que probablemente hayan incidido en el buen rendimiento de los alumnos en las PAU. Según los resultados, los centros analizados destacan por el nivel de exigencia de los profesores y su buen control de la clase. En cambio, la

³ De hecho, en las orientaciones para la organización del curso 2008-2009 ya se indicaba que el 25% de la calificación final en el ámbito de las lenguas en Bachillerato debería corresponder a la expresión oral.

metodología de enseñanza de la lengua extranjera no parece diferenciarse de la empleada en la mayoría de institutos públicos de Cataluña, probablemente condicionada por factores comunes a todo el sistema educativo público. De todos modos, los profesores son conscientes de las limitaciones de su práctica docente y de los diversos factores del sistema educativo que condicionan la metodología empleada.

Referencias bibliográficas

- Alderson, C. y Hamp Lyons, L. (1996). TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback. *Language Testing*, 13 (3), 280-297.
- Alderson, C. y Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115-29.
- Berga, M., Cots, J., Escobar, C., Figueras, N. y Gómez, P. (2008). *Estudi sobre les mesures adequades per aconseguir una millor integració i presència de la llengua anglesa en l'activitat acadèmica del sistema universitari català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, DURSI.
- Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan E. (2000). *Dual Language Instruction. A Handbook for Enriched Education*. Boston (Massachusetts): Thomson Heinle.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis-1995 Update*. Portland (Oregón): Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado de <http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>
- csd'A (2003). La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari a Catalunya. *Informes d'Avaluació*, 6. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- (2005). La situació de la llengua anglesa al batxillerat 2000-2004. *Informes d'Avaluació*, 7. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- (2006). El coneixement de llengües a Catalunya. *Quaderns d'Avaluació*, 6. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- (2008a). Resultats de la llengua anglesa de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. *Informes d'Avaluació*, 12. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

- (2008b). Resultats de la llengua anglesa de l'ESO. Avançament de resultats. *Quaderns d'Avaluació*, 11. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Frank, V., Golonka, E., Bowles, A., Becker, E., Freynik, S. y Richardson, D. (2008). *Literature Review on Technology Use for Foreign Language Learning and Teaching* (TTO 82103). College Park (Maryland): University of Maryland Center for Advanced Study of Language. Recuperado de http://www.casl.umd.edu/sites/default/files/Frank08_RoleofTechnology.pdf
- Gold, N. (2006). *Successful Bilingual Schools: Six Effective Programs in California*. San Diego (California): San Diego County Office of Education.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English Language Learners. What the Research Does –and Does not– Say. *American Educator*, 32 (2), 8-23.
- Guilloteaux J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77.
- Hamp-Lyons, L., Hood, S., Sengupta, S., Curtis A. y Yan J. (1999). *Best Practices: A Literature Review of Effective Instructional Design and Learner Processes in Acquiring Second-Foreign Language at Primary and Secondary Levels*. Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: A Review of the Literature. *School Leadership & Management*, 18 (2), 169-183.
- Johnson, K. (2005). *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Oxford (Reino Unido): Palgrave Macmillan.
- Lindholm-Leary, K. (2005). *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics. Recuperado de http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf
- London Tests of English (2006). *Past Papers Level 2*. Harlow (Reino Unido): Pearson.
- (2006). *Past Papers Level 3*. Harlow (Reino Unido): Pearson.
- Lucea, J. (2004). The Challenge of Being an Effective EFL Teacher. *APAC Quarterly Magazine*, 50, 37-43.
- Martorell, J. (2006). English Language Teaching in our Schools. A Real Challenge. *APAC Quarterly Magazine*, 58, 38-45.
- Petty, G. (2006). *Evidence-Based Teaching*. Cheltenham (Reino Unido): Nelson Thornes.

- Porter, A. y Brophy J. (1988). *Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. Educational Leadership*, 46, 74-85.
- Senior, R. (2006). *The Experience of Language Teaching*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Téllez, K. y Waxman H. (2006). A Meta-Synthesis of Qualitative Research on Effective Teaching Practices for English Language Learners. En J. Norris y L. Ortega (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (245-277). Ámsterdam: John Benjamins.
- Tragant, E. (2009). Trilingualism in Catalan Schools and Universities? Not Yet. *APAC Quarterly Magazine*, 65, 33-38.
- Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

Datos de contacto: Elsa Tragant Mestres. Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Facultad de Filología. Gran Vía, 585; 08007 Barcelona, España. E-mail: tragant@ub.edu

Evaluación del desarrollo de la función ejecutiva en escolares: uso de la prueba Dimensional Change Card Sort (DCCS) en una muestra española

Assessment of the development of executive function in school children: Use of the Dimensional Change Card Sort (DCCS) test in a Spanish sample

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-171

David Alarcón-Rubio

José-Antonio Sánchez-Medina

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. Sevilla, España.

José-Rafael Prieto-García

IES Torre del Rey de Pilas. Departamento de Orientación. Sevilla, España.

Resumen

La función ejecutiva (FE) ha sido estudiada desde diferentes perspectivas; la que más ha calado en el ámbito científico es la perspectiva médica o neuropsicológica, que se basa en las repercusiones que determinados daños en los lóbulos frontales causan en acciones humanas como la planificación, el control del impulso o el logro de una meta. Actualmente, existen estudios centrados en definir el desarrollo y adquisición de habilidades relacionadas con los componentes de esta función. Por tanto, la búsqueda de instrumentos eficaces y sencillos que permitan detectar a alumnos que puedan presentar dificultades en funciones de control, planificación, memoria de trabajo o evaluación de tareas supone un recurso necesario en la labor de detección y diagnóstico del orientador escolar. Este estudio analiza el desarrollo de la función ejecutiva (FE) en poblaciones escolares mediante la aplicación de la prueba Dimensional Change Card Sort (DCCS). Se ha

empleado una muestra de 82 alumnos de Educación Infantil y Primaria (de 4 a 7 años) de centros educativos públicos de Andalucía occidental. Se analizaron los resultados obtenidos en la prueba y su relación con la edad y el sexo de los sujetos. Los resultados mostraron un dominio sucesivo, en etapas jerárquicas, de las tareas de FE. De estas, la tarea más compleja –a saber, el empleo conjunto de varias reglas– fue la última en adquirirse. Este patrón de solución de las tareas de manera escalonada y jerárquica muestra que la prueba DCCS es adecuada para observar el nivel de desarrollo de la FE y se puede convertir en un instrumento útil para el diagnóstico precoz de alumnos con posibles déficits relacionados con el autocontrol, el dominio de reglas y problemas de atención, como el trastorno de déficit de atención con hiperactividad o el trastorno generalizado del desarrollo.

Palabras clave: función ejecutiva, evaluación, atención, trastorno del desarrollo, solución de problemas.

Abstract

Executive function (EF) has been studied from different perspectives, with the medical or neuropsychological approach has been the most deployed in the field of science, based on the effects that certain damage to the frontal lobes cause to human actions such as planning, impulse control or goal-directed action. Currently, there are studies of EF focused on defining the development and acquisition of skills relating to the components of this function. Therefore, the search for effective and simple tools that allow the detection of students who may have difficulty in control functions, planning, working memory or task evaluation, is a necessary resource in the work of detection and diagnosis of the school counselor. This study analyzes the development of executive function (EF) in school populations through the application of the test Dimensional Change Card Sort (DCCS). We used a sample of 82 students in kindergarten and primary (4 to 7 years) of public schools in western Andalusia. We analyzed the test results and its relationship with age and sex of subjects. The results observed showed a progressive domain, as hierarchical stages, of the EF tasks, being the most complex task, the combined use of several rules, the last to achieve. This pattern of solution of the tasks in a stepwise and hierarchical process shows that the test DCCS is appropriate to observe the developmental level of EF, becoming an useful tool for early assessment of students with possible deficit related to self-control, mastery rules and attention problems such as attention-deficit hyperactivity or pervasive developmental disorder.

Key words: executive function, assessment, attention, developmental disorder, problem-solving.

Introducción

Las primeras referencias a la función ejecutiva (FE en adelante) las realizó Luria en su libro *Higher Cortical Function in Man* (1966), en el que describió la existencia de una actividad cognitiva que regulaba el comportamiento humano y que permitía actuar para conseguir una meta y con una intención definida. Esta actividad se modulaba a través de un programa específico mediado por el lenguaje, lo que requeriría mantener un tono cortical constante.

De esta descripción se desprenden dos posibles aproximaciones. Por un lado, aquellas que consideran las bases neuropsicológicas de la función ejecutiva y las sitúan en zonas cerebrales relacionadas con el lóbulo frontal, más concretamente con el córtex prefrontal, y que se han podido identificar a través de las alteraciones cognitivas y de comportamiento en pacientes con lesiones cerebrales en este lóbulo (Golberg, 2001).

Por otro lado, se encuentran las aproximaciones que definen la función ejecutiva como un proceso que implica a otros subsistemas del funcionamiento cognitivo como la atención, la memoria de trabajo y la inhibición del comportamiento. En esta línea, fue Lezak (1995) quien popularizó el término: «Las funciones ejecutivas consisten en aquellas capacidades que permiten a una persona funcionar con independencia, con propósito determinado, con conductas autosuficientes y de una manera satisfactoria» (p. 38).

Las alteraciones de las FE aparecen asociadas a numerosos cuadros neurológicos y psicopatológicos, desde problemas de conducta, lenguaje y aprendizaje hasta trastornos obsesivos compulsivos, esquizofrenia, síndrome por déficit de atención con hiperactividad, síndrome de Tourette, síndrome de Turner, cromosoma x frágil, autismo, síndrome de Asperger, enfermedad de Parkinson, corea de Huntington.

Por otro lado, una de las alteraciones relacionadas con la FE que más repercusiones tiene en el ámbito educativo es la capacidad de atención (Posner y Rthobart, 1998; Rthobart y Posner, 2001), la cual es uno de los componentes que los docentes consideran básicos para el éxito escolar. Por tanto, es posible que la detección temprana de dificultades centradas en los componentes de la FE permita discriminar aquellos casos en los que, efectivamente, existe un déficit o falta de atención de aquellos en los que la dificultad se centra no en la falta sino en la capacidad para regular la atención, vinculada a los componentes de la FE (Soprano, 2003).

Diferentes estudios funcionales sobre FE han aportado datos sobre el modo en que los componentes de esta se articulan a lo largo del desarrollo. El resultado son aproximaciones que mantienen un punto de vista más unitario, en cuanto al desarrollo de sus componentes y aproximaciones en las que se establece un punto de vista de desarrollo múltiple de los componentes que conforman la FE.

Según Garon, Bryson y Smith (2008), en una revisión extendida sobre investigaciones en el desarrollo de la función ejecutiva, es en torno a los 3 o 5 años de edad cuando los niños comienzan a tener comportamientos dirigidos a meta controlados de modo voluntario, y a inhibir conductas automatizadas para centrar su atención en los aspectos claves para la solución de un problema. A este conjunto de capacidades emergentes se lo ha denominado ‘función ejecutiva’. En la definición de FE, siguiendo a Zelazo, Carter, Reznick y Frye (1997), el concepto de ‘función’ alude esencialmente al objetivo, en este caso es la solución de un problema. Por otro lado, ‘ejecutiva’ indica el papel de control de las acciones a lo largo de las distintas fases para la solución del problema: representación del problema, planificación de la acción, ejecución y posterior evaluación de los resultados. La FE es un macroconstructo que integra diferentes subfunciones o componentes que se emplean para la solución de un problema, como son la memoria de trabajo, la inhibición y el cambio de atención (Miyake *et ál.*, 2000). Para Zelazo y Muller (2002), aunque estos componentes aparecen muy temprano en el desarrollo, a partir del primer año de vida, es entre los 3 y 5 años de edad cuando la FE emerge como consecuencia de la integración de estas capacidades en la resolución de problemas.

Algunas pruebas empleadas para observar el desarrollo de la FE en los primeros años de vida son las que evalúan la capacidad de cambio de foco de atención. Dentro de estas pruebas podemos señalar la conocida como A-no-B (Diamond, 1985). En esta prueba se presenta al niño un objeto atractivo, por ejemplo un juguete, al que debe prestar atención; a continuación, el objeto se oculta en una localización A accesible para el niño, que habitualmente intentará recuperarlo, por ejemplo bajo una paño opaco cercano. Tras varios ensayos ocultándolo en el mismo lugar, el experimentador prueba a ocultar el objeto en una localización B, por ejemplo otro paño opaco cercano, y se mide el número de veces que el niño vuelve a buscar el objeto en la localización A antes de dirigirse a B (errores perseverativos). Diamond (1985), usando esta tarea, observó un

incremento en el retraso de la respuesta de búsqueda entre los 7 y los 12 meses de edad, lo que indica un aumento en la capacidad inhibitoria del comportamiento y un descenso de errores perseverativos a partir de los 12 meses.

En etapas más tardías para la evaluación del desarrollo de la FE se han empleado habitualmente pruebas que están relacionadas con la respuesta de inhibición (Garon et ál., 2008). Las pruebas que necesitan una respuesta de inhibición simple se usan desde el primer año de vida. Estas respuestas simples se originan a través del paradigma *don't*, en el que el experimentador inhibe la respuesta del niño mediante una llamada de atención, cuando aquel intenta, por ejemplo, coger un juguete. Kochanska y Aksan (1995) obtuvieron en niños de 8 meses una inhibición de respuesta del 40% del tiempo; con 22 meses la respuesta de inhibición se daba el 78% del tiempo y con 33 meses en el 90% del tiempo. Otras pruebas requieren respuestas de inhibición más complejas, como es la *stroop-like-task*, en la que se solicita al niño que dé una respuesta contraria al significado del estímulo presentado. Esto genera un conflicto entre tareas dominantes y subdominantes. En estas pruebas se ha observado que el dominio de la acción correcta se produce entre los 3 y 5 años (Carlson y Moses, 2001; Carlson, 2005).

En edades superiores a los 5 años probablemente una de las pruebas más utilizadas en la evaluación de la FE es el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (Wisconsin Card Sorting Test, WCST). Pero esta prueba está limitada al uso en muestras de sujetos con más de 6 años y se ha observado sistemáticamente que es poco sensible a los cambios en el desarrollo de la función ejecutiva durante la infancia (de 4 a 8 años). El uso del WCST en muestras infantiles ha manifestado excesiva rigidez debida a las características de dificultad de la prueba (Zelazo, 2006).

Garon et ál. (2008), en una revisión extendida sobre las investigaciones actuales de FE, señalan que en los últimos años se ha evidenciado la necesidad de emplear pruebas que evalúen el desempeño en FE de modo global en vez de mediante tareas subdivididas por componentes y que puedan aplicarse a los años preescolares y escolares. Por ello, diversos autores han propuesto la prueba de Cambio de Dimensión en la Clasificación de Tarjetas (Dimensional Change Card Sort, DCCS en adelante) como la más adecuada para la evaluación de la FE desde edades preescolares (Frye, Zelazo y Palfai, 1995; Zelazo, 2006). En esta prueba, de modo similar al WCST, los niños tienen que clasificar una serie de tarjetas

en función de dos dimensiones variantes (por ejemplo: color y forma) dentro de dos grupos representados por tarjetas que también varían en las mismas dimensiones; existe un conflicto en el valor de las dimensiones entre las tarjetas o ítems que se deben clasificar y las que representan los grupos.

Aunque se la suele considerar una prueba de flexibilidad cognitiva, su buena resolución exige otras operaciones básicas como la identificación de tarjetas, la capacidad para categorizar conceptos verbales, la memoria de trabajo, la inhibición, la atención selectiva y la capacidad para mantener una adecuada interacción social según la información verbal suministrada.

El patrón de resultados observados en recientes investigaciones que empleaban el DCCS muestra que la mayoría de los niños pueden realizar la clasificación con la primera regla (a saber, color) a los 4 años de edad, pero no pueden cambiar a la nueva regla de clasificación (forma). A partir de los 5 años, los niños son capaces de cambiar a la nueva regla. La mayor parte de los niños de 5 años fallan en la tercera fase, en la que se requiere emplear el par de reglas simultáneamente. Esto le sucede también aproximadamente al 50% de los niños de 6 años. Hacia los 7 años se comienza a lograr resultados exitosos en esta última fase de la prueba (Mack, 2007; Müller, Dick, Gela, Overton y Zelazo, 2006). Según Zelazo (2006), los datos obtenidos con la prueba DCCS muestran, frente a la excesiva rigidez reflejada en la prueba WCST, un desarrollo más prematuro de la FE y un proceso escalonado en fases jerarquizadas de adquisición del uso de reglas.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, el objetivo de este estudio es evaluar en poblaciones escolares el desarrollo de la FE mediante la prueba DCCS. Esperamos observar los diferentes niveles de adquisición del dominio de reglas en la solución de problemas a lo largo del desarrollo.

Método

Muestra

En este estudio participaron 82 sujetos, 41 niños y 41 niñas. La muestra estaba formada por alumnos de centros públicos de Educación Infantil y

Primaria de Andalucía occidental. El rango de edad va desde los 4 a los 7 años. Los diferentes grupos de edad se encuentran muy equilibrados en sexo y edad en meses. La media de edad en meses en el grupo de niñas de 4 años es $M = 52,7$ ($DT = 3,43$) y en el de niños es de $M = 56,25$ ($DT = 5,28$); en el grupo de 5 años las medias en meses son de $M = 67,45$ ($DT = 2,21$) en las niñas y de $M = 66,36$ ($DT = 3,53$) en los niños; el grupo de 6 años las niñas tiene una media de $M = 77,10$ ($DT = 3,90$) y los niños de $M = 78,78$ ($DT = 3,15$); por último, a los 7 años el grupo de niñas presenta una media de meses de $M = 87,70$ ($DT = 4,35$) y los niños de $M = 87,56$ ($DT = 3,68$).

TABLA I. Distribución de la muestra en grupos y medias (desviación típica) de la edad en meses por edad y sexo

	Niño		Niña	
	N	Media (DT)	N	Media (DT)
4 años	12	55,25 (3,14)	10	52,70 (3,43)
5 años	11	66,36 (3,53)	11	67,45 (2,21)
6 años	9	78,78 (3,15)	10	77,10 (3,90)
7 años	9	87,56 (3,68)	10	87,70 (4,35)
Total	41	71,15 (13,33)	41	70,49 (12,88)

Las hipótesis propuestas son las siguientes:

- Entre los 4 y los 7 años, se observará un continuo progreso en el desarrollo de la FE.
- En estas edades el dominio de las distintas fases de la prueba se producirá de modo secuencial y jerárquico.
- Hacia los 6-7 años se observará un salto cualitativo en el desarrollo de la FE, al pasar del dominio de reglas simples al uso de un sistema complejo de reglas.

Instrumentos

Dimensional Change Card Sort (Zelazo, 2006)

La tarea Dimensional Change Card Sort (DCCS) es una prueba fácilmente administrable para observar de modo conjunto el desarrollo de la función ejecutiva (FE) en la infancia. En la versión estándar, los niños tienen que clasificar una serie de tarjetas bivalentes, primero acordes a una dimensión (por ejemplo, color), y después en función de otra (por ejemplo, forma). Junto con estas dos fases previas se puede incluir una tercera en la que el niño tiene que alternar la regla de clasificación (forma o color) en el mismo bloque de respuestas en función de un marcador de la tarjeta (por ejemplo, línea negra en el borde). La medida principal de la prueba es el número de tarjetas correctamente ordenadas en cada una de las fases. En esta investigación se ha empleado la versión extendida del DCCS (Zelazo, 2006; Muller, Dick, Gela, Overton y Zelazo, 2006).

Peabody Picture Vocabulary Test-III-r (Dunn y Dunn, 1997)

Para controlar el nivel de desarrollo verbal de los sujetos se empleó el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III-R). Las puntuaciones directas se convirtieron a puntuaciones transformadas en función de la edad para obtener una medida estandarizada (Dunn, Dunn y Arribas, 2006).

Procedimiento

El lugar para realizar la investigación fue la biblioteca del centro. Cada alumno realizó el conjunto de pruebas de modo individual. Las pruebas se separaron en dos sesiones diferentes. El tiempo transcurrido entre las dos sesiones no superó nunca una semana; el reparto de pruebas por sesión fue como sigue: primera sesión, escala de evaluación del vocabulario (PPVT-R); segunda sesión, tarea de FE (DCCS). Los análisis de datos se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 17.

Aplicación de la prueba DCCS

Para la aplicación de la prueba estandarizada del DCCS, se emplearon dos tarjetas de muestra de 11 cm de largo por 9 cm de ancho, en las que se representaban un caballo azul y un coche rojo. Estas tarjetas estaban colocadas en horizontal sobre la mesa delante del niño; encima de cada

una de ellas se situaba una pequeña caja de aproximadamente las mismas dimensiones en la que los niños tendrían que ir introduciendo las tarjetas de comparación suministradas. El conjunto de tarjetas del mismo tamaño que deberían distribuirse en las cajas eran, por un lado, tarjetas que representaban un caballo rojo y, por otro, un coche azul. En concreto, se emplearon en las dos primeras fases siete tarjetas de caballo rojo y siete de coche azul. Además se utilizó, para la tercera fase de la prueba, otro juego de cuatro tarjetas de caballo rojo y tres de coche azul, todas ellas con un borde negro en el marco de 2 mm de ancho.

Las instrucciones de la prueba variaron en función de los bloques o fases:

- *Fase de demostración (dos ensayos)*. Se colocan las dos tarjetas de muestra –caballo azul y coche rojo– una al lado de la otra sobre la mesa asegurando que están a la misma distancia. Junto a estas tarjetas se pone una pequeña caja y se solicita al niño que nombre la figura de cada una de las tarjetas. Después, se le indica que debe ordenar las tarjetas que se le entreguen introduciéndolas en la caja que corresponda en función de un criterio. En primer lugar, se empleó el color de las tarjetas y se le enseñó primero un caballo rojo. Se le enseñó a ponerlo en la caja junto al coche rojo; después se hizo lo mismo con un coche azul, que debía introducir en la caja del caballo azul. Las tarjetas debían colocarse en la caja siempre boca abajo, lo cual se recordaba siempre que fuera necesario.
- *Fase previa al cambio (DCCS precambio)*. Se indica a los niños que deben seguir ordenando las tarjetas que se les entreguen en función del criterio del color y que deben introducirlas en la caja que corresponda. Se presentan al niño las tres tarjetas restantes de caballo rojo y las tres de coche azul de modo individual; se espera a que termine de introducir una para dar otra, sin presión de tiempo y evitando que haya más de dos tarjetas seguidas del mismo tipo. La única instrucción que se puede proporcionar al niño es la de «¿Qué harías ahora con esta otra?» o «¿Y esta dónde va?», sin indicar en ningún momento ninguna de las dimensiones de forma o color de la tarjeta. En todo caso, sea correcta o no la respuesta del niño, no se empleará ningún tipo de enunciado evaluativo (como «Muy bien, correcto»). Se recuerda cuando sea necesario que las tarjetas debe colocarse en la caja siempre boca abajo.

- **Fase posterior al cambio (DCCS poscambio).** Se recogen todas las tarjetas previamente colocadas en las cajas y se indica a los niños que deben ordenar de nuevo las tarjetas que se les entreguen según su forma e introducirlas en la caja que corresponda. Se entrena primero al niño con las dos primeras tarjetas correspondientes a un caballo rojo y un coche azul y se le indica que la primera iría en la caja de los caballos y la segunda en la de los coches. Se continúa con las tres tarjetas restantes de caballo rojo y las tres de coche azul de modo individual del mismo modo que en la fase anterior.
- **Fase de cambio alternativo (DCCS doble).** Se recogen todas las tarjetas previamente colocadas en las cajas y a estas se les añaden las siete tarjetas diseñadas con un marco o borde negro alrededor. En esta fase se indica a los niños que deben ordenar de nuevo las tarjetas que se les entreguen en función de su color o forma e introducirlas en la caja que corresponda. Cuando una tarjeta no tenga borde negro deberá ordenarse en función del color y cuando sí tenga un borde negro en función de la forma. Se entrena primero al niño con las dos primeras tarjetas correspondientes a un caballo rojo sin borde negro y un caballo rojo con borde negro y se le indica que la primera iría en la caja de los rojos y la segunda en la de los caballos. Luego, se continúa con las tarjetas restantes de caballo rojo y de coche azul de modo individual del mismo modo que en las fases anteriores.

Resultados

Análisis preliminar del desarrollo del lenguaje

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) 4 (edad) x 2 (sexo) preliminar para comprobar si existían diferencias por edad o sexo en la prueba de desarrollo verbal (PPVT-R). Se obtuvieron diferencias significativas por edad: $F(3,82) = 3,58$; $p = ,01$; y por sexo: $F(1,82) = 5,24$; $p = ,02$; pero sin efectos de interacción entre edad y sexo: $F(3,82) = 2,25$; $p = ,08$. En concreto, las puntuaciones de desarrollo verbal aumentaron linealmente entre los 4 y 7 años, así en el grupo de 4 años se obtuvo una puntuación

media de 93,9 (DT = 2,53); en el grupo de 5 años aumentó la capacidad para identificar figuras correctamente y se obtuvo una puntuación estándar media de 95,5 (DT = 2,52); en el grupo de los 6 años la media se incrementa hasta la puntuación 102,67 (DT = 2,72); por último, a los 7 años los sujetos llegan hasta una media de 103,77 (DT = 2,74). Con respecto a las diferencias por sexo, en todos los grupos de edad, las chicas obtuvieron puntuaciones superiores ($M = 101,97$; $DT = 1,85$) a los chicos ($M = 95,95$; $DT = 1,86$).

Diferencias en la prueba DCCS por edad y sexo

Para controlar estas diferencias en el desarrollo verbal de los alumnos, se empleó un análisis de covarianza (ANCOVA) 4 (edad) x 2 (sexo), para el que se tomaron los datos obtenidos en las distintas fases de la prueba de medida de función ejecutiva (DCCS) como variable dependiente y las puntuaciones observadas en la prueba de capacidad verbal (PPVT-R) como covariable. Los resultados mostraron efectos principales de la edad sobre la ejecución en las distintas fases de la prueba DCCS.

En los datos de la primera fase de la tarea –DCCS precambio–, en la que los niños tienen que clasificar las tarjetas en función del color, observamos diferencias entre el grupo de 4 años y el resto – $F(3,82) = 2,86$; $p = ,04$ –. En los datos obtenidos en la siguiente fase –DCCS poscambio–, en la que los niños debían clasificar las tarjetas en función de la forma, se observó un incremento significativo de ítems correctos con la edad – $F(3,82) = 3,03$; $p = ,03$ –. Así, en el grupo de los 4 años la media de aciertos que obtienen los sujetos es de 3,59 (DT = 2,68); en el grupo de 5 años la media de aciertos llega hasta los 4,14 (DT = 2,80); en el grupo de 6 años los sujetos alcanzan una media de aciertos de 5,63 (DT = 1,38), es decir, ya se aproximan a una media de 6, que es el número máximo que se puede obtener en esta fase de la prueba. En el grupo de 7 años también se observa una gran aproximación a 6 aciertos, con una media de 5,79 (DT = ,71). Esto muestra que los niños tienen un dominio completo de esta fase de la tarea a partir de los 6 y 7 años.

En la última fase de la prueba –DCCS doble–, en la que se emplean las reglas de color y forma alternativamente en función del contorno de la tarjeta para su clasificación, se observó que el número de aciertos aumentó significativamente a lo largo de la edad, $F(3,82) = 13,17$; $p < 0,01$. En el grupo de 4 años, los participantes obtuvieron una media de 2 aciertos (DT

= 2,89), mientras que en el grupo de 5 años la media se incrementa hasta los 4,05 aciertos (DT = 3,37); a los 6 años sigue aumentando paulatinamente hasta una media de 4,21 aciertos (DT = 1,47); a los 7 años los sujetos obtienen una media, bastante superior, de 7,89 aciertos (DT = 2,64). Teniendo en cuenta que se emplean dos reglas simultáneamente y que el número máximo de tarjetas acertadas es 12, se podría decir que es la fase de mayor complejidad y que apenas comienza a dominarse hasta los 7 años.

Tomando como medida el conjunto de aciertos totales que se obtienen entre las tres fases de la prueba DCCS, observamos que las puntuaciones mejoran considerablemente a lo largo de la edad, $F(3,82) = 12,27; p < ,01$. A los 4 años, se observa una media de 11 ítems correctos (DT = 5,50); a los 5 años la media es de 14,18 (DT = 5,92); a los 6 años la media de aciertos llega a 15,74 ítems (DT = 2,70); finalmente, a los 7 años la media es de 19,68 ítems (DT = 3,23).

TABLA II. Media (desviación típica) de ítems correctos en las fases de la prueba de función ejecutiva DCCS por edad

	4 años	5 años	6 años	7 años	F
DCCS (precambio)	5,41a (1,30)	6,00b (,00)	5,89b (,46)	6,00b (,00)	2,86*
DCCS (poscambio)	3,59a (2,68)	4,14ab (2,80)	5,63b (1,38)	5,79b (,71)	3,03*
DCCS (doble)	2,00a (2,89)	4,05a (3,37)	4,21a (1,47)	7,89b (2,64)	13,17**
DCCS total	11,00a (5,50)	14,18ab (5,92)	15,74bc (2,60)	19,68c (3,23)	12,27**

Nota: Las letras (a, b y c) iguales muestran subconjuntos homogéneos para un alfa de ,05 en la prueba de Scheffé.

(*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$.

Se observaron diferencias significativas según el sexo de los alumnos únicamente en la medida de ejecución total en el conjunto de la prueba DCCS -F (1,81) = 4,23; $p = ,03-$; las niñas ($M = 16,20$; $DT = 4,99$) son las que obtienen mejores resultados globales, en contraposición con los obtenidos por los niños ($M = 13,73$; $DT = 5,82$). Para cada fase de la prueba por separado no se observaron diferencias significativas debidas al sexo;

tampoco se detectaron disparidades debidas a la interacción entre edad y sexo de los sujetos ni en ninguna de las fases de la tarea DCCS ni en la puntuación total.

Relación entre fases de la prueba de función ejecutiva

Teniendo en cuenta el efecto principal de la edad de los sujetos en las distintas medidas de la prueba de función ejecutiva (FE), se analizó la correlación parcial, controlando la edad en meses de los sujetos, para explorar la relación entre los diferentes niveles de la prueba DCCS, así como su vinculación en cada fase con el desarrollo verbal de los sujetos. Los resultados mostraron que la ejecución de los sujetos en la primera fase del DCCS (precambio), en la que las tarjetas se clasifican en función del color (rojo o azul), correlacionaba positivamente con la segunda fase (DCCS poscambio, $r = ,22$; $p < ,05$), en la que se emplea una nueva regla consistente en la forma (caballo o coche). Por otra parte, esta primera fase no correlacionaba con la ejecución en la última (DCCS doble), en la que se utiliza una regla más compleja que las anteriores consistente en la clasificación de las tarjetas según su contorno. Sin embargo, la ejecución en la segunda fase (DCCS poscambio) estaba fuertemente correlacionada de modo positivo con la última fase (DCCS doble, $r = ,61$; $p < ,01$). En definitiva, las relaciones se establecen entre las fases de la prueba DCCS más inmediatas, lo que justificaría la necesidad de superar un nivel previo para alcanzar el siguiente; es decir, no se puede dominar una nueva regla, si antes no se es capaz de dominar la anterior.

TABLA III. Correlaciones parciales de Pearson en la prueba de función ejecutiva dccs (controlando la edad en meses)

n= 82	1	2	3	4
1. DCCS precambio	1	,218*	,089	,124
2. DCCS poscambio		1	,608**	,256*
3. dccs doble			1	,236*
4. PPVT-R				1

(*) La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral).

(**) La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral).

Los datos obtenidos en la prueba de desarrollo verbal PPVT-R correlacionaron positivamente con las puntuaciones en la segunda fase (DCCS poscambio, $r = ,26$; $p = ,02$) y la tercera fase (DCCS doble, $r = ,24$; $p = ,03$). Sin embargo, no se observó correlación entre las puntuaciones en el PPVT-R y la primera fase de la prueba de FE DCCS (precambio $r = ,12$; $p > ,05$).

Conclusiones

Los datos observados en las distintas fases de la prueba de función ejecutiva Dimensional Change Card Sort (DCCS) indican un claro progreso en los primeros años escolares, sin diferencias significativas entre niños y niñas. Estos datos muestran con respecto al nivel más bajo de demandas de función ejecutiva (FE) –aquel en el que se requiere el dominio de una sola regla (DCCS pre-cambio)– un incremento significativo entre los 4 y 5 años. En el resto de las edades, ya se domina por completo, es decir, se produce un evidente efecto techo, como se comprueba al observar las altas puntuaciones medias en esta fase de la prueba. En el siguiente nivel de la tarea, que requiere del sujeto la aplicación de una nueva regla (DCCS poscambio), se observa un salto significativo en el rango de edad inmediatamente superior, entre los 5 y 6 años. El tercer nivel de la prueba (DCCS doble) requiere el dominio de la representación de una regla de orden más compleja que permita seleccionar entre dos pares de reglas incompatibles. En este nivel se observa un salto significativo a partir de los 7 años. Se confirma que la ejecución de los alumnos en la tarea de FE sigue un progreso escalonado en función de la edad, que se articula en torno a saltos de orden secuencial y jerárquico entre fases. Estos saltos reflejan las demandas en el uso de reglas: el dominio de una regla en la primera fase de la prueba (DCCS precambio), el cambio a una segunda regla en la segunda fase (DCCS poscambio) y el uso simultáneo de dos reglas en la tercera (DCCS doble).

De modo general, como se había predicho, se observa en los rangos de edad analizados un incremento continuo de ítems correctos sobre el conjunto de la prueba de FE (DCCS). Apareciendo el cambio más sustancial entre los 6 y 7 años, lo cual confirma la hipótesis de que en este rango de

edad se produce un salto cualitativo en el desarrollo de la FE: se pasa del dominio de reglas simples a un sistema complejo y flexible de reglas. Esta descripción del desarrollo de la FE en fases diferenciadas y jerárquicas es compatible con los hallazgos empíricos que de manera consistente han informado de un salto cualitativo en el desarrollo de la FE en torno a los 6 y 7 años (Garon et ál., 2008; Miyake et ál., 2000; Zelazo y Frye, 1998).

Este conjunto de resultados concuerda con una visión de la FE entendida en términos de etapas sucesivas en la solución de problemas (SP), articulada en una estructura jerárquica, que contiene subfases y una organización específica para cada una de ellas (Zelazo y Müller, 2002). Así, cada elemento de un nivel inferior es prerequisite de otro de nivel superior y, por tanto, para alcanzar un desarrollo jerárquico superior hay que obtener el objetivo previo. Es decir, las metas se alcanzan de manera progresiva (Zelazo, 2004).

La correlación entre fases próximas de la prueba DCCS refuerza nuestra visión de saltos escalonados, de acuerdo con la cual la fase inferior (precambio) se asocia a la intermedia (poscambio), pero no a la final (doble). Entre estas dos últimas es entre las que se observa la mayor correlación. Además, las fases superiores del DCCS (poscambio y doble) están relacionadas con el desarrollo verbal de los sujetos, lo cual muestra que el progreso en el desarrollo de la FE en estas fases está asociado a un aumento del uso del lenguaje en la solución de problemas.

Este estudio se ha realizado empleando la versión estándar del DCCS (Zelazo, 2006), pero sería necesario contrastar estos resultados con otras formas de administración de la prueba, como el contrabalanceo entre fases de las características de forma y color de los estímulos, o incluso cambiando el color y forma de los objetos empleados de una fase a otra (Hanania, 2010; Müller et ál., 2006).

En conclusión, estos resultados indican la utilidad de la prueba DCCS como herramienta de evaluación del desarrollo de la FE en edades tempranas y su posible empleo para la detección de alumnos con dificultades en el dominio y aplicación de reglas y de alumnos con déficit en el control e inhibición de la conducta, la capacidad para planificar las acciones y para evaluarlas. Estas habilidades son básicas en el aprendizaje escolar y la detección de alteraciones en los componentes de FE puede permitir elaborar programas de intervención para mejorar las habilidades relacionadas con los componentes como la atención, la memoria de trabajo, la inhibición o la flexibilidad cognitiva. En futuras investigaciones

se debería contrastar esta hipótesis comparando la ejecución en esta tarea entre alumnos sin problemas de la atención y aquellos que presentan distintos tipos de dificultades como el déficit de atención con hiperactividad o el trastorno generalizado del desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Carlson, S. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595-616.
- Carlson, S. y Moses, L. (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development*, 72, 1032-1053.
- Diamond, A. (1985). Development of the Ability to Use Recall to Guide Action, as Indicated by Infants' Performance on AB. *Child Development*, 56, 868-883.
- Dunn, L. y Dunn, L. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition: Manual*. Circle Pines (Minnesota): American Guidance Services.
- Dunn, L., Dunn, L. y Arribas, D. (2006). *PPVT-III Peabody, Test de Vocabulario en Imágenes. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Frye, D., Zelazo, P. y Palfai, T. (1995). Theory of Mind and Rule-Based Reasoning. *Cognitive Development*, 10, 483-527.
- Garon, N., Bryson, S. y Smith, I. (2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60.
- Golberg, E. (2001). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Crítica.
- Hanania, R. (2010). Two Types of Perseveration in the Dimension Change Card Sort Task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 325-336.
- Kochanska, G. y Aksan, N. (1995). Mother-Child Mutually Positive Affect, the Quality of Child Compliance to Requests and Prohibitions, and Maternal Control as Correlates of Early Internalization. *Child Development*, 66, 236-254.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological Assessment*. Nueva York: Oxford University Press.

- Luria, A. (1966). *Higher Cortical Functions in Man*. Nueva York: Basic Books.
- Mack, W. (2007). Improving Postswitch Performance in the Dimensional Change Card-Sorting Task: The Importance of the Switch and of Pretraining by Redescribing the Test Card. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 237-251.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. y Wager, T. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and their Contributions to Complex 'Frontal Lobe' Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Müller, U., Dick, A., Gela, K., Overton, W. y Zelazo, P. (2006). The Role of Negative Priming in Preschoolers' Flexible Rule Use on the Dimensional Change Card Sort Task. *Child Development*, 77, 395-412.
- Posner, M. y Rothbart, M. (1998). Attention, Self-Regulation and Consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, serie B, 353, 1915-1927.
- Rothbart, M. y Posner, M. (2001). Mechanism and Variation in the Development of Attentional Networks. En C. Nelson y M. Luciana (eds.), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (353-363). Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 30, 764-768.
- Zelazo, P. (2004). The Development of Conscious Control in Childhood. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8, 12-17.
- (2006). The Dimensional Change card Sort (DCCS): A Method of Assessing Executive Function in Children. *Nature Protocols*, 1, 297-301.
- Zelazo, P., Carter, A., Reznick, S. y Frye, D. (1997). Early Development of Executives Function: A Problem-Solving Framework. *Review of General Psychology*, 1, 198-22.
- Zelazo, P. y Frye, D. (1998). Cognitive Complexity and Control: II. The Development of Executive Function. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 121-126.
- Zelazo, P. y Müller, U. (2002). Executive Function in Typical and Atypical Development. En U. Goswami (ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (445- 469). Oxford (Reino Unido): Blackwell.

Datos de contacto: José-Rafael Prieto-García. Departamento de Orientación del IES Torre del Rey de Pilas. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Avenida Cabo de Gata, 20; 41110 Bollullos de la Mitación, Sevilla, España. E-mail: jrprigar@upo.es

Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años en Andalucía

Life-long learning: success and future of new systems to access adult students of 40 and 45 years old to Higher Education in Andalucía

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-172

M^a. Pilar García-Rodríguez

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Huelva, España.

Luis Meseguer-Martínez

Universidad de Huelva. Servicio de Gestión Académica. Huelva, España.

Sebastián González-Losada

Ana Rosa Barrera Torrejón

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Huelva, España.

Resumen

Este artículo describe los sistemas de acceso a la universidad que se han diseñado y puesto en práctica en Andalucía para los mayores de 40 y 45 años. El sistema de mayores de 40 años va dirigido a adultos que no posean «titulación académica habilitante» para acceder a la universidad y que presenten una experiencia laboral y profesional en relación con unas enseñanzas, por lo que no posibilita el acceso a todas las titulaciones. El de mayores de 45 se dirige a aquellos que, en ausencia de titulación y experiencia, deseen formarse en la universidad. En este caso, y una vez que se superan las pruebas, el acceso sí tiene carácter universal.

Esta primera convocatoria supone una apertura y flexibilización de los sistemas de acceso, ya que, por primera vez, las instituciones de educación superior han

reconocido las competencias adquiridas en contextos laborales. Ello puede significar una mejora potencial de la formación y empleabilidad de la población adulta, así como la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

Tras la celebración de las pruebas y de los correspondientes procesos de admisión en ambos sistemas, podemos valorarla adecuadamente a la luz de los datos recopilados. Respecto a la convocatoria anterior, en la que solo se ofrecía el acceso a mayores de 25 años, se ha producido un aumento del 27% en el número de candidatos en Andalucía. Esto muestra que existe una demanda de formación por parte de la población adulta (de 25 a 64 años). Las tasas de aprobados en ambos sistemas son altas y han posibilitado que muchos de ellos sean en la actualidad estudiantes universitarios.

Este trabajo nos permite abrir nuevas investigaciones centradas en procesos de reconocimiento de competencias en el contexto universitario, así como trabajos sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: universidad, acceso a la educación, estudiantes mayores, educación continua, aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract

This report aims at describing and analyzing the different ways of accessing university which have been designed and put into practice in Andalusia for people over 40 and 45. These systems could improve the appraisal and employability of adult people, and also get the promotion of life-long learning.

We describe the first implementation of these new systems which have been successful for different reasons. First, we have designed two new systems which have been implemented in our community. Also, on the one hand, and as a result of the implementation of this specific test for people over 40 and 45, the rate of candidates has increased even more than in previous announcements when there was only one system for people over 25 (27% more). On the other hand, it is the first time that Spanish Institutions of Higher Education recognize labor competences to access to them.

This project leads us to design new lines for researching focusing on process of certification of competences in Universities and life-long learning.

Key words: Higher Education, access to education, adult students, continuing education, life-long learning.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo fundamental describir el sistema que se ha diseñado para el acceso a la universidad de las personas mayores de 40 y 45 años¹ en Andalucía. Presentamos además los primeros resultados de su aplicación y los comparamos con los obtenidos en convocatorias anteriores, en las que el acceso se restringía a las personas mayores de 25 años. Hasta el curso pasado, estas pruebas eran la única vía disponible para que accedieran a la universidad aquellas personas mayores que no tuvieran ningún título habilitante para ello. Sin embargo, la demanda social de educación permanente, el derecho en sí mismo al aprendizaje y la mejora de la empleabilidad han hecho que se busquen nuevas fórmulas que flexibilicen el acceso a los sistemas formales de formación.

La necesidad y urgencia del establecimiento de estas nuevas vías de acceso a la formación viene dada por la situación económica y educativa de nuestro país, así como por las exigencias derivadas del Espacio Europeo de Educación. En el informe del Ministerio de Educación del curso 2008-2009 sobre el estado y situación del sistema educativo (2010), se destacan las diferencias entre las tasas de paro de las personas que cuentan solamente con estudios primarios y las de aquellos que han alcanzado la segunda etapa de la Educación Secundaria: se da una relación inversa entre dicha tasa y el nivel formativo (con estudios primarios los porcentajes fueron del 24,97% para los hombres y del 26,17% para las mujeres, mientras que con estudios secundarios se situaron en el 16,28% para los hombres y en el 18,46% en el caso de las mujeres). En la década de 1997-2007, disminuyeron las tasas de desempleo para todos los niveles de formación. Sin embargo, en los últimos años se ha producido un aumento considerable del paro, que ha rebasado incluso la tasa que existía en 1997 (Instituto Nacional de Estadística, 2009). Por otra parte, el porcentaje de la población adulta española (25 a 64 años) que había accedido a Educación Secundaria postobligatoria o Educación Superior ha pasado del 32 al 51% en el período 1997-2007 (Ministerio de Educación, 2009; 2010a).

⁽¹⁾ Proyecto Financiado en la Convocatoria de 2009 del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación. Resolución de 20 de agosto de 2009; código EA2009-0156. «Análisis y propuesta de sistemas de certificación de competencias y adaptación de pruebas de acceso para mayores de 40 y 45 años». Nuestro agradecimiento por dicha financiación, así como por el apoyo que hemos recibido por parte de la Comisión de Distrito Único Andaluz, que ha hecho posible la puesta en marcha de los sistemas que diseñó este equipo de investigación.

Teniendo en cuenta que estos casos son anteriores a la crisis económica, es de suponer que la demanda formativa va a experimentar un aumento en los próximos años.

La enseñanza en nuestro país, y en concreto en Andalucía, se enfrenta además a un elevado fracaso escolar –que en 2006 fue del 30,8% y en 2008 ascendió hasta el 32% (nos referimos a los alumnos que no consiguieron graduarse en Educación Secundaria Obligatoria)–; y a un alto porcentaje de abandono escolar prematuro (en 2008, el porcentaje de alumnos de entre 18 y 24 años que solo acabaron la Secundaria Obligatoria y dieron por finalizada su formación fue del 31,15%). Estos porcentajes significan grupos de población con una formación insuficiente que, en algún momento, tendrán que volver al sistema educativo si desean mejorar sus opciones laborales.

En esta situación, es fundamental que se garanticen los principios fundamentales del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente (Comisión Europea, 2001); entre ellos, tener en cuenta los aprendizajes adquiridos fuera de los procesos formales de formación y promover la formación a largo de la vida. Por tanto, para alcanzar estos objetivos las administraciones deberían incidir en la mejora de la formación de los trabajadores que fracasaron en sus estudios, abandonaron prematuramente o no tuvieron más oportunidad que incorporarse al mercado laboral con una baja cualificación. Dicha mejora solo es posible si se les facilita el acceso a las distintas opciones educativas existentes, ya que, cuanto mayor es el nivel de formación de las personas, más elevada es su remuneración salarial y menor el desempleo, sobre todo en el caso de las mujeres (Ministerio de Educación, 2009; 2010a).

Son muchos los esfuerzos que en Europa se están haciendo para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. Prueba de ello son los planes de aprendizaje permanente que se están haciendo en Dinamarca, Alemania, Bélgica, Francia, Irlanda, Suecia y Finlandia entre otros, con proyectos como Beflex, Grundtvig, Sirius y OPULL.

En nuestro país, la Ley 4/2007 y el Real Decreto 1892/2008 regulan las dos nuevas vías de acceso a la universidad: un sistema de acceso para mayores de 40 años que acrediten una determinada experiencia laboral o profesional y no dispongan de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general (con acceso a titulaciones de carácter no universal); y una segunda vía para quienes, no pudiendo

acreditar dicha experiencia, hayan superado una determinada edad (45 años; con acceso universal).

Para el sistema de acceso de mayores de 45, el ministerio propuso una prueba adaptada con dos ejercicios y una entrevista para apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos. El diseño y puesta en marcha de este sistema no ha sido difícil, ya que las universidades tenían experiencia con el sistema acceso de mayores de 25 años. Sin embargo, en el caso del sistema para personas mayores de 40, para el que se propone una evaluación de la experiencia profesional y laboral y una entrevista, ha sido todo un reto. Primero, por la inexperiencia que la institución de educación superior tiene en este tipo de procesos; en segundo lugar, por tratarse de un proceso que se aleja de las fórmulas tradicionales de acceso, sobre las que se han realizado multitud de estudios e investigaciones (Muñoz Vitoria, 1993, 1995; *Revista de Educación*, monográfico, 1997).

Cuando revisamos las experiencias de acceso a titulaciones tanto profesionales como universitarias en el entorno internacional (como los casos de Estados Unidos, Canadá o de países europeos como Francia y Reino Unido), vemos cómo estos procesos están asociados a otros de evaluación de competencias. Así, Francia, en la aplicación de estos reconocimientos, llega a otorgar certificados y títulos de Grado sin necesidad de que los candidatos pasen por las aulas (Ley 2002-73 de Modernización de la Vida Social). En el estudio comparado de Schuetze y Slowey (2002), se identifica una amplia variedad de oportunidades para la educación continua y de prácticas innovadoras en el acceso de estos estudiantes adultos en Canadá y Reino Unido, aunque los autores creen que hay que seguir trabajando para mejorar los procedimientos de evaluación de los aprendizajes previos en las universidades estudiadas.

En el ámbito español, encontramos ejemplos de acceso a titulaciones profesionales mediante la certificación de competencias derivadas de la experiencia profesional (desarrolladas a través de los Institutos de Cualificaciones Autonómicas y Nacional). Gracias a estos procesos, se obtiene un reconocimiento parcial de estudios que permite obtener la titulación de Grado Medio o Superior si se completa con la formación reglada correspondiente (por ejemplo, en Andalucía, la convocatoria del año 2008 para el sector de la hostelería; o en Galicia, la expedición de certificados de profesionalidad de la Xunta de Galicia). Otras experiencias de interés en el ámbito de las certificaciones las encontramos en proyectos como el del OBSERVAL (Observatorio de las Validaciones del que la

Universidad de Valladolid es la representante en España²⁾ o el Proyecto ERA (2003).

Estas experiencias, sin embargo, no eran fácilmente aplicables al ámbito universitario. Siguiendo la clasificación de Medina y Sanz (2009, p. 276), estaríamos ante una «pasarela que acredita el acceso», pero no ante un sistema propiamente de acreditación de la experiencia. Las razones son varias. Entre ellas, entendemos que el acceso no puede ser un proceso de certificación de competencias, ya que esto conllevaría muchos recursos humanos y materiales, de los que, por el momento, las instituciones de educación superior no disponen. En segundo lugar, los procesos de acceso tienen carácter competitivo y se celebran anualmente, mientras que el reconocimiento de competencias requiere mucho tiempo. En tercer lugar, tal y como recogen estos mismos autores (2009), requieren un proceso de orientación y evaluación para continuar la formación, mientras que en el acceso a la universidad dicha orientación no tiene lugar. Aun así, las certificaciones de competencias adquiridas en contextos laborales van a ser una realidad en las universidades a corto plazo, ya que así lo prescriben los Reales Decretos 1393/2007 y el 861/2010. No obstante, solo podrán solicitarse una vez que el candidato haya sido admitido en una determinada titulación universitaria.

Una vez explicitadas las bases generales de estos nuevos sistemas, presentamos nuestra propuesta, que fue adoptada por la comunidad andaluza. Dado que el procedimiento establecido para cada grupo de edad y los requerimientos difieren, abordaremos la descripción de los nuevos sistemas de acceso en tres epígrafes diferenciados.

²⁾ OBSERVAL es un proyecto europeo financiado por el programa Leonardo da Vinci. En España lo lidera la Universidad de Valladolid. EUCEN, la Red Universitaria Europea de Educación Continua, es la líder de este proyecto. Los socios son equipos de personas de 24 países de la Unión Europea en representación de los diferentes sectores educativos (educación superior, formación profesional y la educación de adultos). Se puede encontrar más información en la página web <http://www.observal.net/>

Diseño de los nuevos sistemas de acceso

Acceso para mayores de 40 años. Fase I

El artículo 36 del Real Decreto 1892/2008 establece que, dentro de los posibles candidatos para acceder a la universidad por esta vía, se encontrarán las personas que tengan 40 años a fecha 1 de octubre del año de comienzo del curso académico, que no posean «titulación académica habilitante» para acceder a la universidad y que presenten una experiencia laboral y profesional en relación con ciertas enseñanzas. Por tanto, y teniendo en cuenta los parámetros oficiales, en nuestra propuesta nos planteamos como premisas:

- El acceso se determinará para unos estudios concretos y no para la globalidad de la oferta académica (la experiencia profesional debe tener relación con los estudios que se desee cursar).
- Los candidatos son personas que pueden acreditar su experiencia mediante documentación de carácter oficial (puesto que se trata de un proceso competitivo, la institución universitaria debía reconocer solo certificaciones de este tipo).
- Esta experiencia habrá de ser valorada y cuantificada para poder establecer una ordenación entre los posibles candidatos a obtener las plazas del cupo que se reserva a estos (solo entre un 1 y un 3%, según establece el ministerio).
- No se valorará la formación recibida. Se valorará exclusivamente la experiencia laboral y profesional.
- Se incluye, con carácter obligatorio, la realización de una entrevista de carácter personal (impuesta por el Real Decreto 1892/2008).

Partiendo de estos planteamientos, los elementos que consideramos valorables dentro de la primera fase para mayores de 40 años (evaluación de la actividad profesional) fueron los siguientes:

- Experiencias en el campo profesional y afinidad con la titulación que se va a cursar.
- Tiempo de experiencia (años y meses).
- Nivel de competencia profesional (grupo de cotización).

La mayor dificultad a la que nos enfrentamos fue cómo relacionar la idoneidad de la actividad profesional con la titulación o titulaciones universitarias que el candidato deseara cursar. Para establecer esa vinculación construimos una tabla, en la que relacionamos las titulaciones del mapa actual de títulos de Grado así como de las titulaciones LRU con los campos profesionales y sus correspondientes familias, establecidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), que es el empleado para los procesos de certificación de la experiencia profesional. En ese proceso de conexión entre titulaciones y familias profesionales, revisamos los perfiles de ingreso en las memorias Verifica de aquellas universidades que las tenían disponibles, revisamos las materias y competencias específicas por titulaciones y ramas de conocimiento que se recogían en el informe Tuning (González y Wanegaar, 2003) y en los Libros Blancos de la ANECA (2008), e hicimos una propuesta que fue enviada a las Comisiones de Rama³ para que hicieran las modificaciones que estimasen oportunas a esta ‘tabla de afinidades’. Respecto a las familias profesionales, respetamos las establecidas en el Catálogo Nacional, por lo que obtuvimos 413 cualificaciones agrupadas en 26 familias (que fueron nuestro referente) y cinco niveles de cualificación o competencia, de acuerdo con el grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad precisos para realizar dicha actividad laboral (INCUAL, 2009). Estos niveles de competencia los adoptamos como indicadores del grado de dificultad del trabajo desempeñado, aunque nos centramos solo en tres de ellos (puesto que los niveles 4 y 5 se corresponden con niveles de cualificación que solo se pueden alcanzar mediante estudios universitarios). La versión definitiva que propusimos fue debatida y aprobada en el Distrito Único Andaluz y se publicó oficialmente en marzo de 2010 (Junta de Andalucía, 2010).

Con ello logramos establecer un baremo común para determinar la idoneidad de dicha experiencia, es decir, si la experiencia habilita al solicitante o le confiere ciertas competencias que le puedan facilitar el estudio y garantizar cierto éxito, por lo que los habilita para acceder a unas enseñanzas concretas ofertadas por las universidades andaluzas. En caso de que no existiera vinculación, la valoración del período trabajado se consideraría cero.

³⁾ Las Comisiones de Rama en Andalucía fueron las encargadas de fijar las materias básicas comunes (60 créditos) en las nuevas titulaciones de Grado.

TABLA I. Ejemplo de afinidades entre titulaciones de Grado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y familias profesionales

Titulaciones	Familias profesionales valorables (según nivel)
Relaciones Laborales y Recursos Humanos	2-6-22
Administración y Dirección de Empresas	1-2-4-6-11-12-13-16-22-23
Turismo	1-2-4-6-11-12-13-14-16-22-23

El siguiente paso fue decidir cómo valorar el tiempo y el nivel de competencia del candidato, y para ello establecimos una fórmula. En ella se tienen en cuenta los años y meses, así como el grado de dificultad técnica de las labores profesionales. De esta manera, tendremos un coeficiente en función del nivel de competencia, que pondera la puntuación obtenida por el tiempo de trabajo. También establecimos una tabla de correspondencia entre los niveles competenciales establecidos por el INCUAL y las categorías profesionales dispuestas en los grupos de cotización regulados por la Tesorería General de la Seguridad Social. Estos son once, aunque descartamos el grupo 2 por no corresponder al colectivo que podría solicitar acceso por esta vía.

TABLA II. Equivalencias entre niveles de competencia profesional y grupos de cotización de la Seguridad Social

GRUPOS DE COTIZACIÓN ESTABLECIDOS POR LA SEGURIDAD SOCIAL		
Grupos de cotización: 8 al 10	Grupos de cotización: 4 al 7	Grupos de cotización: 1 (parcial) y 3
Oficiales de primera y segunda Oficiales de tercera y especialistas Peones	Ayudantes no titulados Oficiales administrativos Subalternos Auxiliares administrativos	Jefes administrativos y de taller

SISTEMA DE CUALIFICACIÓN NACIONAL		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados. Los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas que se pueden aplicar son limitados.	Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que conciernen principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.	Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

La documentación que se requirió de los candidatos fue la vida laboral o los nombramientos en el caso de ser personal estatutario, o los certificados de empresa. Esta documentación se solicita debido a que, aunque el informe de vida laboral tiene una estructura detallada por períodos y niveles, sin embargo, la actividad profesional desarrollada por el candidato solo queda detallada en la documentación de la empresa en la que se desarrolla; por tanto, en el documento de la Seguridad Social no aparece con el nivel de detalle necesario para relacionarla con la familia profesional. Así pues, se hacía inevitable conocer dicha labor mediante documentos fiables y oficiales como contratos de trabajo o nombramientos. Esta documentación puede resultar difícil de obtener en el caso de que tenga cierta antigüedad, o bien en caso de que la empresa contratante haya desaparecido. Los casos que se han presentado se han resuelto con documentos oficiales en los que constaba la actividad del candidato (finiquitos, bajas médicas, despidos, certificados de empresa, etc.). Otro problema añadido ha sido el tiempo que debe dedicarse a cada candidato, sobre todo en aquellos casos en los que el informe de vida laboral comprende varias páginas, y deben sumarse diferentes períodos de pocos días. Para ello se diseñó una hoja de cálculo en la que, introduciendo los datos del informe de la Seguridad Social y relacionando cada período con una familia profesional, se obtiene la puntuación de cada candidato.

La fórmula empleada para el cálculo de la puntuación fue la siguiente (1):

$$Puntuación = 1,25 \times T \times C \quad (1)$$

T: Tiempo de experiencia laboral en años. Los períodos de más de 15 días se consideraron equivalentes a un mes. Cuando el trabajo era con dedicación parcial, se pondera con el porcentaje de jornada laboral que constara en la vida laboral del candidato.

C: Coeficiente según nivel de competencia. Cuando el nivel de competencia es 3, el valor será de 1; en un nivel 2, el valor será de 0,8; si el nivel de competencia es 1, el valor será de 0,6.

El baremo propuesto arroja una puntuación que determina que un candidato sea considerado *apto* en la fase I, siempre que el valor sea al menos de 5 puntos. Haciendo una extrapolación, se puede obtener una estimación del tiempo mínimo que necesita un candidato para obtener esa puntuación mínima: 4 años de experiencia en el nivel 3 ($4 \times 1,25 \times 1 = 5,0$) o 5 años de experiencia en el nivel 2 ($5 \times 1,25 \times 0,8 = 5,0$), o 6 años y 8 meses en el nivel 1 ($6,667 \times 1,25 \times 0,6 = 5,0$). El parámetro 1,25 fue consensuado en la Comisión de Distrito Único de Andalucía para que una experiencia laboral mínima fuese un requisito. También se estableció la posibilidad de revisar tal parámetro en futuras convocatorias. Estas puntuaciones nos permiten además ordenar a los candidatos empleando para ello criterios objetivos y transparentes.

Finalizada esta primera fase, los candidatos que la superaron (obteniendo al menos 5,0 puntos) concurrieron a la segunda fase, en la que se llevaron a cabo las entrevistas.

Acceso para mayores de 45 años. Fase I

Respecto al sistema de acceso para mayores de 45, se adoptaron muy pocas decisiones, debido a que el diseño estaba muy determinado por el Real Decreto 1892 (artículos 37 y siguientes). Para estos candidatos se establece la superación de una prueba adaptada, además del requisito de haber cumplido al menos 45 años antes del 1 de octubre del año en que se celebre la prueba. También es indispensable no poseer una titulación académica habilitante para acceder a la universidad. La prueba que se propone consta de dos ejercicios (un comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad, y otro relacionado con la lengua española),

encaminados a apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Igualmente, los candidatos han de realizar una entrevista personal, en la que deben resultar aptos para obtener el acceso a la universidad. Estos candidatos, según el artículo 41, obtendrán una calificación global que vendrá determinada por la media aritmética de las calificaciones obtenidas en los ejercicios. Se entenderá que un candidato ha superado la prueba de acceso cuando obtenga un mínimo de cinco puntos en esta calificación final; además, es obligatorio obtener, al menos, un cuatro en cada ejercicio. Esta calificación se empleará en el proceso de admisión para ordenar a aquellos candidatos que soliciten los mismos estudios en el caso de que la demanda supere el número de plazas destinadas a este cupo.

Nuestra propuesta quedó recogida expresamente en el artículo 10 de la Resolución de la Comisión de Distrito Único de Andalucía. Estos dos ejercicios se realizaron con las mismas pruebas que se diseñan para el acceso de mayores de 25 años.

Acceso para mayores de 40 y 45. Fase 2

Según el Real Decreto 1892/2008, para el acceso de mayores de 40 y 45, la realización de una entrevista era prescriptiva. En el caso de los mayores de 40 años, esta exigencia queda expresada en el artículo 36.4; para los mayores de 45 años, se expresa en el artículo 38.3 (junto a los resultados de las pruebas, deben obtener una calificación de apto en la entrevista personal, como condición necesaria para la posterior resolución favorable de admisión). El equipo de esta investigación barajó la posibilidad de hacer dos modelos de entrevistas diferenciadas, centrando la dirigida a mayores de 40 en cuestiones profesionales y la dirigida a personas mayores de 45 en cuestiones generales. Ambas se diseñaron, aunque finalmente se interpretó que el espíritu de la norma realmente da en ambos casos un papel similar a la entrevista. Se estableció que en ambos procedimientos la entrevista no tuviera valor cuantitativo en la valoración final, aunque sí una determinación cualitativa fundamental: *apto* o *no apto*. Por ello, la importancia de establecer un diseño eficaz y estable que, a la hora de realizar la entrevista, no diera lugar a sesgos ni provocara evaluaciones no homogéneas según la persona o universidad que la llevara a cabo.

Para el diseño de la entrevista revisamos los Libros Blancos de la ANECA, así como las memorias de los nuevos títulos de Grado centrándonos en las recomendaciones de los perfiles de ingreso. Ello nos llevó a aceptar una serie de condiciones:

- Las cuestiones sobre las que entrevistar debían versar sobre las competencias generales expresadas en las recomendaciones de ingreso de los nuevos títulos. Estas competencias se agrupan en instrumentales, personales y sistémicas.
- Para poder abarcar todo el ámbito andaluz, teníamos que proponer cuestiones que valoraran dichas competencias. De este modo, se podía tener una batería de cuestiones referidas a dichas competencias, con sus correspondientes criterios de valoración.
- Para aunar los criterios de valoración de las respuestas, debíamos establecer una misma escala y sugerir cómo valorarlas. De ahí que seleccionáramos una escala tipo Likert de 1 a 4, en la que 1 era un nivel de competencia baja; 2 un nivel medio; 3 un nivel medio alto; y 4 nivel muy alto de competencia. En algunos casos, las competencias instrumentales podían valorarse mediante una prueba de ejecución (por ejemplo, informática, idiomas...).
- Elegir una escala Likert nos permitía realizar una suma de las puntuaciones obtenidas. Si, por ejemplo, el entrevistador seleccionaba cinco cuestiones del protocolo, con la escala de cuatro opciones de respuesta, se consideraría *apto* a aquel candidato que llegara a los 10 puntos.

Para la ejecución de las entrevistas, también adoptamos una serie de acuerdos:

- El entrevistador debía ser especialista en selección de recursos humanos.
- La duración de la prueba sería de aproximadamente una hora. La entrevista duraba entre 15 y 20 minutos. En el tiempo restante, pedimos a los candidatos que cumplimentaran la entrevista por escrito. Además, la entrevista fue grabada en audio (se firmaba un consentimiento antes del inicio de la prueba). Con esta fórmula, logramos tener pruebas documentales y de audio ante posibles reclamaciones una vez publicados los resultados.

- Se usó el mismo protocolo con instrucciones para los entrevistadores en todas las universidades. En cada cuestión se especificaban las competencias que se pretendían evaluar.

Presentamos algunos ejemplos de valoración de las respuestas a la entrevista:

Para la cuestión «¿Por qué decidió estudiar?», las competencias que se evaluaban fueron las siguientes: capacidad de análisis y síntesis, expresión oral, capacidad para la toma de decisiones, motivaciones, expectativas... En la escala de respuestas, el nivel bajo (valoración de 1), correspondería a alguien que se exprese pobremente, que no muestre ningún interés o que divague y no responda a la cuestión; el nivel muy alto (4 en la escala) correspondería a una persona con buena expresión, amplio vocabulario, capaz de sintetizar sus motivaciones y expectativas, con ilusión y proyectos claros. Para otras preguntas como: «¿Tienes conocimientos en algunas de las lenguas de la Unión Europea?» se advertía de la posibilidad de que se le pidiera alguna simulación (o bien leer un texto en el idioma; o bien contestar alguna pregunta en la otra lengua...). Con este protocolo, pretendíamos objetivar parcialmente las respuestas y sus correspondientes valoraciones, teniendo en cuenta que la entrevista se trata de un instrumento de recopilación de información de carácter subjetivo. Por otra parte, cada universidad podía añadir cuestiones tipo basadas en competencias, siguiendo el mismo patrón de evaluación.

Llegados a este punto del proceso, solo aquellos candidatos que hubieran obtenido al menos 5 puntos en la fase I y la calificación de apto en la fase II obtuvieron una credencial –que también diseñamos– que los habilitaba para solicitar la admisión a los estudios universitarios de su elección. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en el sistema de mayores de 40 existe la limitación de la afinidad de la experiencia profesional, lo cual condiciona las puntuaciones que obtienen los candidatos, así como las titulaciones a las que pueden acceder.

Resultados

Proceso de acceso

La demanda que los adultos que desean mejorar su formación han hecho de ambos procesos sido muy alta, a pesar de que la convocatoria se publicó poco antes del desarrollo de las pruebas.

Inicialmente, pensamos que estas pruebas podían restar candidatos a la prueba para mayores de 25 años. Los resultados de la primera convocatoria indican justamente lo contrario. En el año 2009, se inscribieron para realizar la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años 3.249 personas; en el 2010 los inscritos fueron 4.133, lo que supone un incremento del 27,2%. A estos hay que añadir, en el año 2010, 1.342 candidatos en la prueba para mayores de 40 años y 434 en la de mayores de 45 años, lo que hace un total de 5.909 personas y significa un incremento del 81,8%.

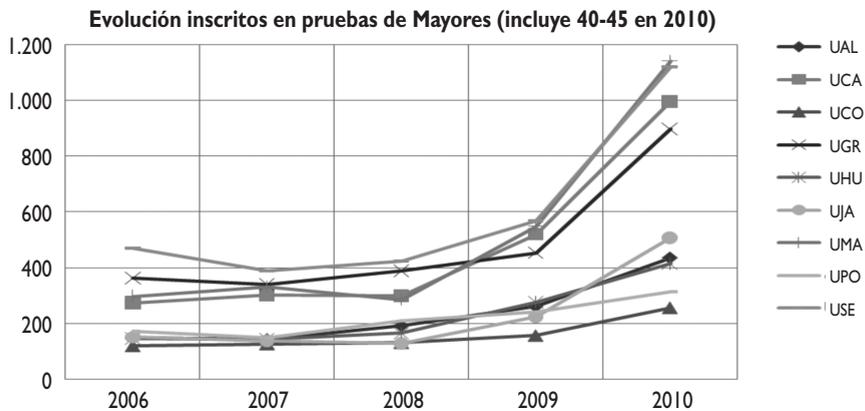
TABLA III. Comparativa de candidatos entre los cursos 2009-2010 (en la prueba para mayores de 25 años) y 2010-2011 (en las pruebas para mayores de 40 y 45)

Universidad	2009	2010			Total
	M25	M25	M40	M45	
UAL	262	312	90	34	436
UCA	521	649	279	69	997
UCO	157	215	36	5	256
UGR	454	564	229	96	889
UHU	275	329	58	27	414
UJA	223	291	183	27	501
UMA	548	746	235	45	1.026
UPO	240	204	58	38	300
USE	569	823	174	93	1.090
Total	3.249	4.133	1.342	434	5.909

El incremento de la demanda de acceso a la universidad es un hecho que viene repitiéndose en los últimos quince años. Así lo recogen los estudios de Schuetze y Slowey (2002) en el ámbito internacional y los de Manjón (1986), Pérez Díaz (2001) o Trinidad (2005) en nuestro país. Igualmente, parece confirmarse en la convocatoria de 2011 –recientemente celebrada–, en la que el número de inscritos ha aumentado un 44%.

En el siguiente gráfico mostramos la evolución del número de inscritos en pruebas de acceso para adultos en las nueve universidades andaluzas desde 2006.

GRÁFICO I. Evolución en el número de inscritos en el sistema de acceso de mayores de 25 años desde la convocatoria 2006 a la de 2010 (incluidos mayores de 40 y 45)



En cuanto al éxito de los candidatos, los resultados en ambos procesos son algo dispares.

TABLA IV. Comparativa de candidatos en la convocatoria de 2010 en los sistemas de acceso para mayores de 40 y 45 años por universidad y sexo

Universidad	MAYORES DE 40 AÑOS CON EXPERIENCIA LABORAL. AÑO 2010				MAYORES DE 45 AÑOS. AÑO 2010			
	Presentados		Aprobados		Presentados		Aprobados	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
UAL	39	51	38	50	22	12	15	10
UCA	80	199	60	178	37	32	24	14
UCO	15	21	15	20	2	3	2	2
UGR	101	128	62	102	59	37	27	14
UHU	33	25	24	17	16	11	9	8
UJA	82	101	67	91	20	7	19	4
UMA	92	143	92	142	34	11	34	11
UPO	33	25	32	25	16	22	9	15
USE	84	90	84	90	49	44	14	13
Totales	559	783	474	715	255	179	153	91
	1.342		1.189		434		244	

Los resultados globales muestran que en las pruebas para mayores de 40 años el porcentaje de presentados es mayor y el rendimiento es mejor que en las pruebas para mayores de 45. La media de éxito en mayores de 40 estuvo en el 88,6% de los inscritos, lo que supuso un total de 1.189 personas. En el caso de mayores de 45, la tasa de aprobados fue mucho menor: se situó en el 56,2% (solo 244 personas pasaron al proceso de preinscripción). Puesto que el requisito fundamental para superar la prueba de mayores de 40 años era poseer una determinada experiencia laboral –y este requisito era público y conocido *a priori*–, era esperable que la mayoría de los presentados a estas pruebas las superaran. En cambio, para superar la prueba de mayores de 45 años era necesario obtener una nota mínima en dos exámenes, lo cual probablemente implicaba un mayor esfuerzo personal en la preparación de las pruebas y una mayor incertidumbre acerca de su superación. No contamos con antecedentes respecto a los porcentajes de aprobados en el sistema de 40; sin embargo, en el caso de mayores de 45 años, la tendencia es equiparable

a la de mayores de 25 por tratarse de un sistema similar. En este sentido, ya Escudero, Castañer y Pallares (1983), en su estudio del acceso para mayores de 25 años en 19 universidades españolas entre los años 1970 y 1981, determinaron que solo superaba las pruebas un 30% de los matriculados. Requejo y Caballo (2001), en su seguimiento de los porcentajes de aprobados en la Universidad de Santiago entre 1995 y 2000, coinciden con estos índices bajos, en su estudio oscilan entre el 22,5% y el 55,9%. Esta es una tónica ligeramente superior, que parece confirmarse en esta nueva vía de acceso. Igualmente, según los datos nacionales, el número de aprobados en el sistema de mayores de 45 años (INE, 2010), en la misma convocatoria que presentamos en Andalucía (2010), fue de 3.091 de 5.404 inscritos, lo que supone un 57,2%. Tal porcentaje coincide con los datos y la tendencia que describimos.

Es interesante destacar las diferencias que se encuentran entre hombres y mujeres en estas nuevas vías de acceso a la universidad. Por una parte, de entre los presentados, el porcentaje de hombres es mayor que el de mujeres (54,2 frente a 45,8%). Por otra parte, la tasa de éxito es también ligeramente mayor en el caso de los hombres (83,6%) que en el caso de las mujeres (77%). Estos resultados parecen apuntar a la tradicional situación de discriminación que sufren la mujeres en sus posibilidades de promoción, debido a que suelen asumir en mayor medida que los hombres las responsabilidades familiares asociadas al cuidado del hogar y de los niños (Gómez, 2004). Esto suele implicar una incorporación más tardía al mercado laboral y, por tanto, menos posibilidades de cumplir con los requisitos mínimos de experiencia profesional en el caso de la prueba de mayores de 40. En el trabajo de Requejo y Caballo (2001, p. 51), en el que se estudian comparativamente los factores que dificultan el acceso a la educación superior en cinco países europeos (Bélgica, Suecia, Alemania, Irlanda y España), se identificó como uno de ellos la dedicación a la familia. El análisis de los datos desagregados en función del tipo de prueba avala esta interpretación. De hecho, las diferencias porcentuales favorables a los hombres solo se dan en la prueba de mayores de 40 años, en la que se exige experiencia profesional, y no en la prueba de mayores de 45 años. Concretamente, en la prueba de mayores de 40 años, el 58,3% de los presentados fueron hombres y la tasa de éxito fue mayor entre ellos (91,3%). Las mujeres alcanzaron el éxito en un 84,8% de los casos. Por el contrario, en la prueba de mayores de 45 años, el 58,8% de los presentados fueron mujeres y su tasa de éxito (60%) fue mayor que la de los hombres (50,8%).

Si analizamos los datos de aprobados por universidades, en el sistema de mayores de 40, los porcentajes varían desde el 70,7 hasta el 100%. En el caso de mayores de 45, las diferencias son más acusadas, con porcentajes de éxito que van desde el 29 hasta un 100%. Esta abultada diferencia en las tasas de éxito en las pruebas de mayores de 45 años no tiene una explicación evidente, si tenemos en cuenta que dichas pruebas fueron idénticas en todas las universidades andaluzas. Un aspecto que debe tenerse en cuenta es que solo en algunas universidades se organizaron cursos de preparación para estas pruebas. Por otra parte, también habría que considerar las posibles diferencias en los criterios de corrección aplicados por los correctores de las diferentes universidades.

En cualquier caso, las tasas de aprobados fueron elevadas en ambos sistemas de acceso. Ello significa que mucho inscritos –en esta primera convocatoria 1.433 personas– lograron acceder a alguna titulación de su elección entre las ofertadas en el curso 2010-2011.

La admisión a titulaciones concretas

La oferta oficial de la Comunidad Autónoma de Andalucía que se ha hecho efectiva en la primera fase de preinscripción para el curso 2010-2011 supone un total 51.838 plazas. En aplicación de la mencionada Resolución de la Comisión de Distrito Único, que estableció que un 2% de las plazas quedarían reservadas para los que superaran los procedimientos de 40 o 45 años, el total de plazas para ambos cupos es de 1.036. En la práctica, y con los redondeos al alza resultantes cuando el porcentaje establecido no alcanza un número par que permita atender a igual número de solicitantes de cada cupo, ha supuesto una oferta de 1.200 plazas, de las que se han cubierto 603 en el curso 2010-2011. Por universidad, las plazas ofertadas y cubiertas en el cupo de mayores de 40-45 años una vez terminado el proceso de adjudicación han sido las siguientes:

TABLA V. Plazas ofertadas y cubiertas en Andalucía en el cupo de mayores de 40 y 45 años

UNIVERSIDAD	PLAZAS OFERTADAS	PLAZAS LIBRES	PLAZAS ADJUDICADAS	Porcentaje adjudicadas
UAL	70	30	40	57,1%
UCA	115	47	68	59,1%
UCO	85	67	18	21,2%
UGR	250	128	122	48,8%
UHU	66	34	32	48,5%
UJA	93	44	49	52,7%
UMA	183	38	145	79,2%
UPO	53	28	25	47,2%
USE	285	181	104	36,5%
Total universidades andaluzas	1.200	597	603	50,3%

A pesar de las plazas sobrantes, 233 solicitantes no fueron admitidos en la titulación deseada. Por ello podemos hablar de un cierto ‘déficit de plazas’, específicamente asociado a las titulaciones de más alta demanda.

TABLA VI. Titulaciones que han cubierto su oferta en el cupo de mayores de 40-45 años en el curso 2010-11

Universidades andaluzas. Titulaciones
Enfermería, Fisioterapia, Marketing e Investigación de Mercados, Psicología, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Administración y Dirección de Empresas, Criminología, Derecho, Administración y Gestión Pública, Historia, Historia del Arte, Humanidades, Publicidad y Relaciones Públicas, Trabajo Social, Turismo, Bellas Artes, Ciencias Políticas, Comunicación Audiovisual, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Información y Documentación, Nutrición Humana y Dietética, Odontología, Pedagogía, Sociología, Terapia Ocupacional, Traducción e Interpretación (Alemán, Francés), Filología Hispánica, Ingeniería Agrícola, Finanzas y Contabilidad, Geografía e Historia, Ingeniería Civil, Filosofía, Geografía y Gestión del Territorio, Gestión y Administración Pública, Logopedia, Periodismo, Podología, Traducción e Interpretación (Inglés y Francés), Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Ciencias Políticas y de la Administración, Humanidades, Antropología Social y Cultural, Estudios Árabes e Islámicos, Estudios Franceses.

Se puede deducir del listado que presentamos que los candidatos han optado por las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Sanitaria y Humanidades. Todas estas titulaciones han cubierto la oferta de plazas para estos cupos. Son muy pocos los que han optado por las ingenierías y suponemos que esto es producto de la dificultad que entrañan estas titulaciones y de la poca experiencia profesional que los candidatos suelen tener en esta rama. No disponemos de información sobre su preparación previa, situación laboral y familiar, actitudes y aptitudes o características de personalidad... como para poder saber por qué hicieron estas elecciones. Lo planteamos, no obstante, como una línea futura en este ámbito (que por ejemplo ya se ha aplicado a los procesos de selectividad, como en el trabajo de Escudero, 1989).

Conclusiones

La implantación y aplicación de estas nuevas vías de acceso para mayores de 40 y 45 ha significado un gran esfuerzo para las universidades, tanto por la falta de antecedentes como por la estructura del proceso que, como adelantábamos, se aleja bastante del método tradicional de ingreso del alumnado a la Educación Superior. A pesar de las dificultades, es un hecho que las universidades a nivel internacional están tratando de dar respuesta a la formación continua y al reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos. Dentro de las propuestas de mejora que podemos hacer, encontramos que se deben crear servicios de orientación y asesoramiento específicos para este colectivo –inexistentes por el momento en nuestras universidades– y trabajar en los sistemas para los procesos de certificación de competencias (adquiridas por vías informales y no formales), tal y como nos recomienda la Carta Europea de Universidades y Aprendizaje Permanente (EUA, 2008).

Globalmente, pensamos que hemos logrado implementar sistemas de acceso objetivos, ágiles, flexibles y transparentes para la sociedad. Se ha logrado diversificar las vías de acceso al sistema educativo formal para personas que, por diversos motivos, lo abandonaron tempranamente; por primera vez se ha conseguido que las instituciones de enseñanza superior reconozcan la experiencia profesional. Con estas nuevas vías de acceso se

promueve la formación a lo largo de la vida y se puede mejorar la cualificación de la población activa. Todo ello contribuye al desarrollo profesional de los candidatos y a la mejora de su empleabilidad. Estos nuevos sistemas de acceso suponen una alternativa a los programas de educación no formal que las universidades venían ofreciendo para los estudiantes adultos (Lorenzo, 2009) y contribuyen a una mejoría de la 'proyección social' de este colectivo.

Los datos de acceso y admisión avalan el éxito de esta primera convocatoria. Solo en Andalucía, son casi 6.000 personas las inscritas en la convocatoria 2010 a los tres sistemas de acceso de mayores; de ellas, 1.776 han empleado los nuevos sistemas. Estos datos avalan la tendencia creciente de la demanda de estudios universitarios por parte de grupos de estudiantes 'no tradicionales'.

En el sistema de mayores de 40 años, en el que se valoraba la experiencia profesional, la tasa de éxito ha sido muy alta (88,6%), mientras que en el sistema de mayores de 45 años, esta ha sido claramente inferior (56,2%). Aunque la mayoría de las universidades ya ofrecen cursos de preparación para las pruebas de mayores de 45 años, es necesario seguir trabajando para facilitar el acceso por esta vía.

Las diferencias de género encontradas son claramente desfavorables a las mujeres solo en el caso del sistema de acceso a mayores de 40 años, lo cual es consistente con aquellas investigaciones en las que se señalan las situaciones desfavorables de las mujeres en el acceso al mercado laboral. En cambio, no encontramos razones de peso para las diferencias – abultadas en algunos casos – detectadas en las tasas de éxito cuando se discrimina por universidad. El seguimiento de los resultados en los próximos años permitirá evaluar la consistencia de esos hallazgos.

Con respecto a las elecciones realizadas por los alumnos matriculados, parece existir un déficit de plazas en las titulaciones de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Sanitarias y Humanidades. Puesto que las plazas de titulaciones de otras ramas quedaron sin cubrir, sería conveniente realizar estudios acerca de aptitudes, características personales y bagaje previo de los candidatos que pudieran estar justificando estas elecciones. Otra línea de trabajo puede orientarse hacia cómo los alumnos admitidos aplican sus conocimientos y experiencia previos en el aprendizaje de las nuevas competencias de las enseñanzas universitarias, así como el papel de estos en la facilitación del aprendizaje del alumnado 'tradicional'.

Igualmente nos parece fundamental seguir trabajando sobre los procesos de certificación de competencias, que en breve se comenzarán a

implementar, y conectarlos con la evaluación de la experiencia que se realiza en el acceso.

Tras esta primera implementación de los sistemas de acceso para mayores de 40 y 45 años, hemos planteado algunas mejoras en la segunda convocatoria que se está celebrando este año. Así, se ha revisado la ‘tabla de afinidades’ por las inconsistencias que se detectaron en los procesos de baremación, y también por la incorporación de nuevas titulaciones de Grado inexistentes el curso pasado. Además, las evaluaciones de la experiencia se han hecho teniendo en cuenta familias profesionales y no titulaciones, lo cual permite incorporar nuevas titulaciones sin que ello afecte a las afinidades o a las credenciales de los candidatos.

Otra implicación de estas nuevas vías de acceso tiene que ver con la diversificación del alumnado de las aulas universitarias. La incorporación de alumnos mayores y con experiencia profesional puede suponer el enriquecimiento de las aulas. Por otra parte, también puede implicar algunas oportunidades de mejora de la docencia universitaria (por ejemplo, la implementación de estrategias didácticas de carácter cooperativo en las que los ‘mayores’ aporten sus experiencias y su bagaje profesional y personal, de tal modo que se enriquezcan los discursos y trabajos).

En definitiva, estas vías de acceso posibilitan el logro de algunas metas difícilmente alcanzables de otro modo: se flexibiliza el acceso a la universidad, se fomenta el aprendizaje permanente, se muestra el compromiso de la educación superior con su sociedad y con su tiempo y se conectan los ámbitos académicos y profesionales.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2008). Libros Blancos. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. (Comunicado de la Comisión). Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. Recuperado de <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>

- Escudero T. (1989). *¿Quién estudia ciencia en nuestra universidad? Enseñanza de las Ciencias*, 7, 45-52.
- Escudero T., Castañer, N. y Pallares, A. (1983). *El acceso universitario para mayores de veinticinco años: análisis y seguimiento*. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.
- European University Association (EUA) (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Bruselas: EUA.
- Gómez, S. (2004). *La incorporación de la mujer al mercado laboral: impacto social y medidas estructurales*. Barcelona: IESE Research Paper, University of Navarra.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grundtvig: *Practical Learning for Adults*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm
- INE (2009). *Encuestas de población activa 2009*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiBD/menu.do?L=0&divi=EPA&his=1&type=db>
- (2010). *Estadísticas acceso*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p405/a2009-2010/10/&file=01005.px&type=pcaxis&L=0#nogo>
- Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales (INCUAL). Recuperado de http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html
- Junta de Andalucía (2008). Orden de 18 de diciembre, por la que se establece un procedimiento de evaluación y reconocimiento de módulos profesionales basado en competencias profesionales para facilitar la obtención de Títulos de Formación Profesional a personas adultas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 4 de febrero, 24, 7-10.
- (2010). Resolución de 16 de febrero de 2010, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los estudios de Grado de las Enseñanzas Universitarias de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la Universidad. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 23 de marzo de 2010, 57, 26-28.
- Ley 2002 de Modernización Social, de 17 de enero de 2002. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de enero de 2002, 15, 1008. Recuperado de <http://www.linguee.es/ingles-espanol/traduccion/modernization+act.html>

- LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, 89, 16241-16280.
- Lorenzo Vicente, J. (2009). La formación universitaria de las personas mayores en España. *Educación y Futuro*, 20, 123-152.
- Manjón, J. (1996). Problemática actual de la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. extraordinario, 31-37.
- Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Recuperado de http://www.meces_encuentros.unican.es/
- Medina, O. y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Ministerio de Educación (2009). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.
- (2009). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Recuperado de http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación y Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003). *Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto ERA)*. Madrid: Autor.
- Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España. 1940-1990*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1995). El acceso a la universidad en España: perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 358, 31-63.
- Pérez Díaz, J. (2001). La actividad en las edades maduras y la salida de actividad. En Centre d'Estudis Demogràfics (CED), *¿Crecerán las tasas de actividad en Europa del Sur? Pronósticos a partir de una*

- aproximación sociodemográfica. 2000-2001.* (Informe I+D encargado por la Comisión Europea) (29-62). Madrid: Dirección General v, Unidad v/E/1 (empleo, relaciones laborales y asuntos sociales).
- Proyecto BeFlex. Recuperado de <http://www.eucen.eu/BeFlex/index.htm#estrategias-Sirio/>
- Proyecto OPULL. Recuperado de http://www.avoin.helsinki.fi/open_university/opull.htm
- Proyecto SIRIUS. Recuperado de <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area-bologna-process/projects/shaping-inclusive-and-responsive-university>-Observatorio de las Validaciones Profesionales (Proyecto OBSERVAL). Recuperado de <http://www.observal.net/>
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, 260, 44037- 44048.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de noviembre de 2008, 283, 46932- 46946.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de julio de 2010, 161, 58454- 58468.
- Requejo, A. y Caballo, M. (2001). Universidad y educación permanente: el acceso de los 'mayores de 25 años' a la universidad. *ADAXE*, 17, 39-63.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional (1997). Las pruebas de acceso a la universidad. (Monográfico). *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/Rev314.htm>
- Schuetze, H. y Slowey, M. (2002). Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-Traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education. *Higher Education*, 44, 309-327.
- Trinidad, A. (Dir.) (2005). *La Educación Superior en Andalucía. Evolución y posición en España*. Madrid: Tecnos.
- Xunta de Galicia. *Instrumento técnico ó que lle corresponde a participación na elaboración das cualificacións profesionais que forman o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais (RN*

1128/2003, do 5 set.), así como a súa actualización e os procedementos para acadalas a través dos certificados de profesionalidade.
Recuperado de http://traballo.xunta.es/contenidos/gl/menu_transversal/formacion_cualificaciones/sec_formacion_cualificaciones/sec_acreditacion_oculta

Datos de contacto: María del Pilar García Rodríguez. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Avda. Fuerzas Armadas, s/n; 21071 Huelva, España. E-mail: mpgarcia@uhu.es

La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva¹

Training in-service teachers in Physical Education. A proposal to teach the sport education model

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173

Antonio Calderón Luquin

Universidad Católica San Antonio de Murcia. Murcia, España.

Diego Martínez de Ojeda Pérez

Centro de Educación Infantil y Primaria Profesor Enrique Tierno. Murcia, España.

Resumen

La formación del profesorado ha sido objeto de numerosas investigaciones a lo largo de los años en diferentes áreas. De ellas, se concluye que los cursos de formación permanente para el profesorado deben plantearse de forma que produzcan un aprendizaje significativo de los contenidos que se imparten, y que estimulen en mayor o menor medida una mejora de su intervención docente. En el área de Educación Física, también existen estudios que analizan el efecto de los cursos de formación permanente, sobre la mejora de la práctica docente del profesorado. La mayoría de ellos insiste en plantear modalidades de formación en las que se promueva una participación grupal y colaborativa de los profesores, que permitan oportunidades de aprendizaje activo y que planteen contenidos coherentes con las necesidades individuales y con las del propio centro escolar. Es preciso apuntar que, si bien son múltiples los estudios que indican y analizan las características de los programas efectivos de formación inicial del profesorado, no son tantos los que plantean cuáles deben ser sus características.

⁽¹⁾ Queremos expresar nuestro agradecimiento al Centro de Profesores y Recursos de Cartagena (Murcia) por su plena disposición, profesionalidad y buen hacer en el diseño de la propuesta y en su gestión y planificación.

Por tanto, es objeto de este trabajo realizar una revisión bibliográfica para analizar algunas de las propuestas de programas de formación permanente existentes, y así fundamentar una nueva propuesta para la enseñanza-aprendizaje de un modelo de enseñanza concreto en el área de Educación Física, como el modelo de educación deportiva (*sport education*). Se trata de una propuesta de formación permanente para el profesorado de Educación Física que se plantea para trabajar de forma presencial y no presencial, que tiene un carácter innovador, ajustado a las características que definen los programas de formación permanente efectivos nacionales e internacionales, que fomenta el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y reflexivo, y el aprendizaje activo entre los profesores participantes.

Palabras clave: formación permanente del profesorado, Educación Física, modelos de enseñanza, educación deportiva, aprendizaje en grupo, tecnologías de la información y de la comunicación.

Abstract

Training in-service teachers is a research topic in many studies over the years in different areas. It is concluded that training in-service teachers should be raised in ways that produce meaningful learning of the content being taught, and to encourage in a greater or lesser extent, to improve their teaching practice.

In physical education, there are also many studies examining the effect of this topic on improving teaching practice. Most of them, insists on encourage participation and collaborative group of teachers, active learning opportunities, and focus on content consistent with individual and school needs. It should be noted that while there are multiple studies that identifies and discusses the characteristics of effective teacher education programmes, not so many discuss about what should be the characteristics of effective in-service education programmes.

The purpose of this paper is to perform a literature review to discuss some of the proposals of existing on training in-service education, in order to give a new proposal for teaching and learning of a particular teaching model for physical education area, as the sport education model. Innovating proposal that is planned to work on site and not on site, and that is consistent with national and international effective in-service programmes, which promotes the use of information and communication technologies, group, reflexive and active learning among the participants.

Key words: training in-service teachers, physical education, curricular models, sport education, group learning, information and communication technologies.

Introducción

La formación del profesorado es una línea de investigación objeto de numerosos estudios a lo largo de los años en diferentes áreas (Fraile, 1992; Doyle, 1985; Esteve, 2009; Fernández y Montero, 2007; Gil, 2005; González y Monguillot, 2011; Imbernón, 2005; Jacobs, Czop y Lee, 2010;). De ella, se concluye que los cursos de formación permanente para el profesorado deben plantearse de forma que produzcan un aprendizaje significativo de los contenidos que se imparten y que estimulen, en mayor o menor medida, una mejora de su intervención docente (Ko, Wallhead y Ward, 2006; Sinelnikov, 2009). Todo ello en escenarios de aprendizaje que potencien una reflexión real de los profesores sobre su práctica docente (Imbernón, 2005) y que minimicen los desajustes existentes entre la realidad de las aulas y la complejidad de los fenómenos socioculturales a los que se vincula esa realidad (Soto, 2005).

En el área de Educación Física, también existen estudios que analizan el efecto de los cursos de formación permanente en la mejora de la práctica docente del profesorado (Fraile, 1992; Cuéllar y Delgado, 2010; González y Monguillot, 2011; Harris, Cale y Musson, 2010; Ko, et ál., 2006; Rovegno, 1993, 2003; Salinas y Viciano, 2006; Sinelnikov, 2009, 2011; Torralba, 1993). La mayoría de ellos insiste en plantear modalidades de formación en las que se promueva una participación grupal y colaborativa de los profesores (Fraile, 1993; Luis, 2006), que permitan oportunidades de aprendizaje activo y que planteen contenidos coherentes con las necesidades tanto individuales como del propio centro escolar (Armour y Yelling, 2004; Birman, Desimone, Porter y Garet, 2000; Desimone, Porter, Garet, Yoon y Birman, 2002; Desimone, Garet, Birman, Porter y Yoon, 2003; Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001; Hernández, 2007; Imbernón, 2005; Soto, 2005).

Es preciso señalar, por otro lado, que si bien son múltiples los estudios que indican y analizan las características de los programas efectivos de formación inicial del profesorado (Cuéllar y Delgado, 2010; Delgado y Zurita, 2003; Escudero, 2009; Esteve, 1997, 2009; Hernández, 2007; Montero, 2006; Terigi, 2009; Villegas, 2007), no son tantos los que plantean cuáles deben ser sus características, sobre todo en los últimos años (Collinson Kozina, Linc, Lingd, Mathesone, Newcombef y Zoglag, 2009; Hunzicker, 2010; Llamas, 2006; Manzanares y Galván-Bovaira, en prensa). En menor medida existen estudios que plantean propuestas específicas

para el área de Educación Física, fundamentadas sobre las premisas y las características de la investigación realizada a este respecto.

Por ello, es objeto de este trabajo realizar una revisión de la literatura, para analizar algunas de las propuestas de formación permanente existentes y luego plantear una nueva propuesta para la enseñanza-aprendizaje de un modelo de enseñanza concreto en el área de Educación Física, como el modelo de educación deportiva (*sport education*) (Siedentop, 1994). Esta propuesta ha de fundamentarse en las directrices indicadas en la literatura revisada y ha de estimular una mejora de la competencia metodológica, señalada en la «Orden de 5 de abril de 2011 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2010-2013» («Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia») de los niveles de Primaria y Secundaria.

Características de los programas de formación permanente efectivos

En la mayoría de los países del mundo, los programas de formación permanente del profesorado, independientemente de la modalidad de formación, son actividades que generalmente forman parte de la propuesta de educación formal que todos los centros de profesores y recursos (en adelante CPR), las universidades, las asociaciones de profesores, los sindicatos y los colegios profesionales deben realizar (seminarios, cursos, encuentros, grupos de trabajo, etc.) (Corcoran, 1995). En esta línea, a pesar de que las características que contribuyen a mejorar los programas de formación permanente están publicadas y son conocidas, no se tienen muy en cuenta, y los cursos y otras modalidades de formación no utilizan las metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas (Guskey, 1991). Además, en la mayoría de los casos abordan contenidos no adecuados a las necesidades reales de desarrollo profesional de muchos profesores (Corcoran, 1995; Desimone et ál., 2002, 2003) y tienen un índice de aplicabilidad bajo (Manzanares y Galván-Bovaira, en prensa).

En general, existe en la literatura internacional un acuerdo sobre las características que reúnen los programas de formación permanente poco

efectivos. Dichos estudios sugieren que las actividades de formación esporádicas y puntuales, no inmersas dentro de un plan integral de mejora del centro educativo, no consiguen un efecto de aprendizaje capaz de estimular una mejora de la actividad docente (Armour y Yelling, 2004; Connelly y James, 1998; Hernández, 2007; Imbernón, 2005). En España, el modelo de formación permanente que ha predominado, es un modelo centrado en un 'traspaso mimético' del conocimiento universitario, con la supremacía de una teoría descontextualizada, alejada de los problemas prácticos de los docentes. Se trata de un modelo individual y de entrenamiento, que está excesivamente estandarizado, centralizado y basado en las teorías de expertos, quienes son más eficaces en la recomendación de lecturas y la explicación de conocimientos varios que en la provisión de un conocimiento real de la práctica educativa (Imbernón, 2005). En la misma línea, Manzanares y Galván-Bovaira (en prensa) indican en su estudio sobre la evaluación de los programas de formación permanente del profesorado que los principales problemas de los programas actuales son su índice de aplicabilidad, la cultura individualista de los centros, el grado de profesionalización de los asesores y la idoneidad y adecuación del proceso de detección de las necesidades formativas del profesorado.

Un programa de formación permanente efectivo solo tiene sentido si está vinculado a un proyecto global de mejora del centro escolar (Hernández, 2007). Se trata por tanto de vincular la formación a un proyecto de trabajo de centro mediante procesos reales de investigación-acción. Además, la formación debería fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado y potenciar un trabajo colaborativo que transforme la práctica (Imbernón, 2005). Es preciso indicar, en la línea de lo que señala Hernández (2007), que no toda la formación garantiza que el profesorado haga, asimile y transfiera los contenidos que pueda haber aprendido o que se cree un clima escolar que favorezca el aprendizaje de los alumnos. La tarea es mucho más compleja y requiere de propuestas complejas (Imbernón, 2002). Se precisa, como hasta ahora se ha indicado, que las acciones de formación permanente fomenten procesos de reflexión compartida, en la que todos establezcan relaciones con sus experiencias vitales, personales y profesionales (Soto, 2002). En esta línea, las comunidades de práctica, el autoestudio grupal, la participación en proyectos de innovación y la investigación sobre la propia práctica –e incluso la adaptación de la modalidad de formación a

los distintos perfiles formativos de profesorado (Luis, 2006)– se definen, entre otras, como vías de formación permanente excelentes y reconocidas (Sancho, 2007).

En el área de Educación Física, la experiencia de los profesores tras participar en los cursos de formación permanente indica, por el contrario, que existe una falta de coherencia y actualización de los contenidos impartidos, así como de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas (Imbernón, 2005; Ward y Doutis, 1999). Birman et ál. (2000) y Guskey (2002), tras analizar los datos publicados en la literatura y mediante cuestionarios, identificaron seis componentes (tres estructurales y tres fundamentales) que definen un programa de formación permanente efectivo. Las características estructurales que indican son la forma (modalidad de formación y metodología empleada), la duración y la participación colectiva. A su vez, las características fundamentales son el enfoque integrado de contenidos (transversalidad), el aprendizaje participativo (activo) y la coherencia de contenidos (aplicabilidad práctica).

Teniendo en cuenta estas características diferenciadoras, y considerando algunos programas efectivos, WestEd –una institución educativa local americana– definió en 2002 una serie de principios que se deben tener en cuenta y que están en la misma línea que las recomendaciones de Birman et ál. (2000) y Guskey (2002). Para ellos, un programa de formación permanente efectivo es aquel que (WestEd, 2002):

- 1) se centra en el profesor como variable importante del aprendizaje del alumno (aunque también incluye otros miembros de la comunidad escolar);
- 2) se centra en la mejora del aprendizaje del profesor, de la calidad del centro y de toda la organización;
- 3) respeta y se adapta a la naturaleza intelectual y la capacidad de liderazgo de los profesores, directores y otros miembros de la comunidad escolar;
- 4) es coherente con las últimas investigaciones relacionadas con el contenido concreto y sobre su enseñanza;
- 5) dota al profesor de los recursos suficientes para profundizar más en el contenido en cuestión, estrategias de enseñanza, nuevas tecnologías, y otros elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 6) promueve el afán de superación y la calidad de la intervención docente diaria;
- 7) se planifica de forma colaborativa entre todos los agentes educativos implicados (profesores, centros escolares, cpr) para facilitar su desarrollo;
- 8) se enmarca dentro de

un plan de mejora integral; y 9) se evalúa para comprobar su impacto sobre la práctica docente y sobre el aprendizaje del alumno; y esta evaluación sirve para planificar y mejorar los programas de formación permanente futuros (p. 2).

En esta misma línea, Soto (2002), en su propuesta para la formación permanente del profesorado en la materia de diversidad cultural y desigualdad social en la escuela, indica como estrategias fundamentales que se deben tener en cuenta, para el desarrollo un programa de formación permanente sobre este contenido, las siguientes: la concreción (como definición de la realidad problemática u objeto de análisis); la comparación (análisis de forma comparativa de la realidad percibida); la interrogación (formulación de preguntas sobre la realidad percibida); la duda (como estrategia de reflexión profunda de las cuestiones); la prudencia (como estrategia imprescindible en el ámbito de las relaciones humanas); la cooperación (como uno de los elementos clave en la configuración de los modelos de relación); la reflexión y el diálogo (como estrategia para compartir las experiencias del propio proceso de aprendizaje); la inclusión (para tener en cuenta que todas y cada una de las experiencias indicadas deben estar presentes en los procesos de formación permanente); y el intercambio (para difundir de forma conveniente las experiencias de éxito y las distintas realidades).

Imbernón (2002), en sus reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y en Latinoamérica, considera que es necesario disponer de un modelo de formación que sea capaz, al menos, de considerar algunos elementos sobre los que no se enfatiza lo suficiente: 1) tener en cuenta la diversidad profesional de los docentes y la diversidad de los territorios; 2) analizar el para qué, el qué y el cómo de la formación, así como pensar en las situaciones problemáticas de los docentes y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados poco frecuentes; 3) vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional; y 4) planificar y evaluar la formación permanente en los contextos específicos («contextualizar la formación»).

En general, la gran mayoría de los autores corroboran estas características como aquellas que definen un programa de formación permanente efectivo (Epstein, 2005; Desimone et ál., 2002; Sparks, 2002). No obstante, Little y Houston (2003), Fullan (2001) y Sinelnikov (2009)

subrayan como fundamentales también, además de las ya mencionadas anteriormente (trabajo colaborativo, reflexión grupal, adaptación al contexto concreto, investigación-acción, etc.), que se debe hacer un seguimiento y ofrecer un apoyo continuo al profesorado tras la formación para facilitar la integración y asimilación de los contenidos aprendidos, de una forma gradual y coherente con cada contexto.

Propuestas de cursos de formación permanente en Educación Física

Hasta el momento, son escasos los estudios con propuestas de desarrollo de programas de formación permanente para los profesores de Educación Física, que se ajusten a las pautas planteadas en la literatura específica. Los modelos de formación permanente que tradicionalmente se han desarrollado en el área de Educación Física han seguido las premisas de modelos técnicos y positivistas (Fraile, 1992). Estos modelos están basados en el paradigma de racionalidad técnica, que definen la enseñanza como un proceso lineal, en el que el docente figura como un mediador entre el conocimiento científico y la práctica en el aula. Así, no es un profesional que conoce la realidad de su contexto, comprende y sabe cómo afrontar los problemas que se generan en el aula (modelos reflexivos). En estos últimos, la práctica adquiere un papel central en el currículo, pues a través de ella el docente observa, analiza, reflexiona y desarrolla capacidades y competencias (Fraile, 1992). Como alternativa a estos modelos de formación –y en consonancia con los modelos reflexivos en Educación Física– se definen los modelos ecológicos formativos (Doyle, 1977), cuya característica principal es la investigación-acción, en la que es el propio profesor el que reflexiona sobre su actividad docente, identificando y diagnosticando las situaciones problemáticas prácticas e interviniendo para mejorarlas.

En el momento presente, han aumentado las propuestas de formación permanente basadas en paradigmas y en metodologías más reflexivas y ecológicas. Es objeto de este trabajo, como se ha dicho, analizar algunas de estas para fundamentar una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de un modelo de enseñanza como el de educación deportiva. Por su interés, actualidad y relación con el presente trabajo, se van a analizar a escala internacional las propuestas de Ko et ál. (2006) y de Sinelnikov (2009, 2011) respecto al modelo mencionado. A escala nacional, se

analizará la de Fraile (1992) y la de González y Monguillot (2011), como propuestas de relevancia y actualidad, respectivamente.

Es preciso recordar la propuesta de Fraile (1992; Fraile, Aguado, Díez y Fernández, 2007), que aún hoy, dos décadas después, es consistente con la mayoría de las propuestas publicadas en la literatura nacional e internacional sobre formación permanente del profesorado de Educación Física. El seminario se planteó desde el principio para actuar de una forma colaborativa, a partir del intercambio de las experiencias del aula, desde un proceso de reflexión conjunta. Los principios sobre los que se apoya son los siguientes: la negociación como medio democrático para actuar en grupo; la colaboración para compartir la diversidad; la diseminación del conocimiento para favorecer el aprendizaje; y la investigación en el aula para determinar los nuevos contenidos que se deben enseñar. El proceso metodológico de formación e investigación se desarrolla en ciclos de tres años con seminarios semanales para analizar las distintas realidades y evaluar el proceso de investigación y acción. Las etapas que componen cada ciclo de formación son las siguientes: 1) análisis; 2) diseño; 3) experimentación; y 4) difusión:

- *1.ª etapa.* Al comienzo los objetivos principales son diseñar, poner en práctica y evaluar unos materiales curriculares de expresión corporal.
- *2.ª etapa.* En esta fase, se diseñarán nuevos materiales curriculares para resolver las situaciones encontradas en la fase anterior.
- *3.ª etapa.* A continuación, se diseñarán y experimentarán nuevas propuestas para resolver problemas habituales como la educación en las actitudes, normas y valores.
- *4.ª etapa.* Se compartirán los materiales curriculares empleados, y la metodología puesta en marcha con otros profesores, a través de cursos de formación.

La propuesta de formación permanente de González y Monguillot (2011) está basada, al igual que las anteriores, en las necesidades de formación reales de los docentes y en el uso de las plataformas virtuales de formación no presencial. Se secuencia en tres etapas:

- *1.ª etapa.* Se aplica un cuestionario de autoevaluación (AQUAEF) para detectar las necesidades reales de formación de los docentes (González, 2006).

- **2.^a etapa.** Se plantea el plan de formación acorde a las necesidades detectadas. El plan tuvo una duración de nueve semanas y se realizó siguiendo las pautas que marca Gagné (1985), que son las siguientes: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (ADDIE). La plataforma virtual soporte de la propuesta formativa es la plataforma educativa Moodle. Los contenidos de formación seleccionados fueron: i) aspectos organizativos que afectan a la Educación Física; ii) gestión del departamento de Educación Física; iii) actualización pedagógica e innovación en Educación Física; y iv) programación en Educación Física. Cada semana, los administradores de la plataforma (coordinadores del plan de formación) ponían a disposición de los profesores en la plataforma materiales didácticos multimedia de elaboración propia, diseñados a partir de las teorías de aprendizaje constructivista, y caracterizados por su accesibilidad, flexibilidad y la posibilidad de que fueran colaborativos (Wiley, 2000). En total se proporcionaron 88 recursos digitales.
- **3.^a etapa.** Se aplica un cuestionario de valoración de todo el proceso.

Entre las ventajas de este programa de formación, según plantearon los docentes participantes, se destaca el libre acceso a los contenidos del programa en tiempo, forma y lugar, lo que permite una optimización del tiempo del docente. También se señalaron los materiales didácticos empleados, que fueron, según los docentes, muy adecuados y enriquecedores. Entre las desventajas destacan, por un lado, la ausencia de un trabajo colaborativo y de intercambio de experiencias, que promueva el aprendizaje en este sentido (tal y como se fomenta en los trabajos de Desimone et ál., 2002; Kersian et ál., 2001; Garet et ál., 2001; y Sinelnikov, 2009). Por otro, los docentes consideran importante un conocimiento y dominio básico de la plataforma y del *software*, que permita la interacción mínima necesaria para acceder a todos los materiales virtuales.

En el trabajo de Ko et ál. (2006), para la enseñanza-aprendizaje y aplicación del modelo de educación deportiva (en adelante ED), se llevó a cabo un seminario de un día (*workshop*) de 10 horas de duración, en el que las características principales fueron el desarrollo del contenido y el aprendizaje activo (Desimone et ál., 2002, 2003). La propuesta se secuenció en tres partes (Ko et ál., 2006):

- **1.^a parte.** Se imparte un lección magistral teórico-práctica sobre las principales características del modelo de ED (Siedentop, 1994, p. 6).

- **2.^a parte.** Los docentes participantes planifican de forma guiada una unidad didáctica según las premisas del modelo. Una vez realizada, de forma aleatoria ponen en práctica entre ellos alguna de las partes de la unidad (fase dirigida, fase de práctica autónoma, fase de competición, etc.).
- **3.^a parte.** Los docentes participantes reflexionan en grupos de discusión, para analizar las ventajas y los inconvenientes que han encontrado a la hora de aplicar los contenidos impartidos.

Una vez concluida la formación, los docentes participantes aplicaron, de forma no guiada, el modelo de ED en sus respectivos centros educativos. Los resultados del análisis de las sesiones implementadas (Sinelnikov y Hastie, 2006) indicaron que ninguno de los cuatro profesores que participaron en el curso fue capaz de aplicar el modelo con todas sus características inherentes. Se produjo una gran diferencia en el contenido (*washout*) entre la unidad didáctica planificada y la implementada. Los autores atribuyeron estos resultados fundamentalmente a dos factores. Primero, a la falta de un conocimiento previo de las potenciales ‘barreras contextuales’ que podrían existir en el centro educativo de los docentes, entre las que destacaron el conocimiento previo de las estrategias pedagógicas que utilizan para la enseñanza de los contenidos de forma regular. Y segundo, a la falta de una tutoría y un *feedback* constantes que permitan aplicar el modelo de forma válida, como ya se ha hecho en otros casos (McCaughy, Hodges-Kulinna, Cothran, Martin y Faus, 2005).

En los trabajos de Sinelnikov (2009, 2011) realizados en Rusia, se aprecia sin duda la propuesta más efectiva (para el contexto ruso). Se trata de una aplicación que comprende las siguientes etapas:

- **1.^a etapa. Establecer un punto de partida.** En esta fase los investigadores buscan los posibles centros escolares y los profesores que están interesados en participar en el programa de formación.
- **2.^a etapa. Toma de contacto con administradores educativos y directores de los centros.** En esta fase se establece contacto con los gerentes de las escuelas (padres, directores, alumnos) para explicar el proyecto de formación que se pretende llevar a cabo.
- **3.^a etapa. Promoción del modelo de educación deportiva.** Para ello se tuvieron una serie de encuentros en los centros que participaron con los profesores implicados. En las reuniones se explicaron los beneficios de la práctica del modelo de ED (en profesores y alumnos),

mediante presentaciones, con imágenes y con breves vídeos de experiencias pasadas.

- **4.^a etapa. Entrega de materiales didáctico-informativos impresos.** Se utilizaron los materiales impresos del manual para profesores australianos – *Sport Education in Physical Education (SEPEP)*, publicado por la Asociación Australiana de Deportes– (Alexander y Taggart, 1995).
- **5.^a etapa. Establecer el compromiso y las vías de comunicación.** Llegado este punto, los profesores manifestaron su compromiso de participación en el programa y se pusieron a su disposición las vías de comunicación (teléfono y correo electrónico). Durante esta fase se recabó más información sobre los centros escolares, instalaciones, calendarios, etc., para ajustar convenientemente el programa de formación.
- **6.^a etapa. Seminario de formación.** Se desarrolló siguiendo las características marcadas por Birman et ál. (2000), que incluyen el desarrollo del contenido, el aprendizaje activo y la coherencia. El taller tuvo una duración de dos días y se estructuró en tres partes basadas en el trabajo de Ko et ál. (2006). La primera parte se centró de forma específica en las características de modelo de ED y en las diferencias básicas con la enseñanza tradicional. La segunda parte se centró en el diseño de clases para cada una de las partes del modelo, guiadas por los coordinadores del curso. En esta parte se prestó especial atención a las metodologías de enseñanza centradas en el alumno, propias del modelo. La última parte, al igual que hicieron Ko et ál. (2006), se ocupó de la reflexión en grupos de discusión para analizar las ventajas y los inconvenientes que se han encontrado a la hora de diseñar los contenidos propios del modelo.
- **7.^a etapa. Apoyo extensivo ad hoc.** Esta es la parte que más compleja y la que más tiempo consume, debido a que se trata del apoyo continuo que los coordinadores del curso prestaron a los profesores, todos y cada uno de los días en que estos aplicaron el modelo por primera vez. Dentro de este apoyo se establecían reuniones previas y posteriores a cada una de las sesiones (*briefing and debriefing sessions*), y también se resolvían las dudas y se proporcionaba *feedback* siempre que el profesor lo demandara.

Tras el análisis de las sesiones y de todo el proceso de formación, se pudieron concluir las siguientes tesis. Primera, la necesidad de observar

sesiones como ejemplo de cada una de las partes del modelo durante el seminario. Esta cuestión fue demandada por los profesores que participaron del programa de formación, fundamentalmente para hacerse una idea visual de las sesiones de cada fase del modelo. Una de las características que más valoraron los docentes fueron las reuniones previas y posteriores a cada una de las sesiones, como ya indicaron Little y Houston (2003). Esto es así porque tales reuniones los ayudaban a resolver muchas dudas y a comprender mejor la esencia de las metodologías de enseñanza centradas en el alumno, que, de todas las características del modelo, es la que más dificultades ofrece (delegar funciones) sobre todo a profesores de gran experiencia en la enseñanza. Por último, valoraron mucho el trabajo colaborativo y de intercambio de experiencias entre los profesores que participaron durante su período de planificación y desarrollo, trabajo que enriquecía y aumentaba su conocimiento práctico sobre el modelo de ED y sobre sus diferentes dificultades y manifestaciones.

Como indica el autor, sin duda alguna es la cantidad de tiempo que dedican tanto la persona que imparte el curso de formación como los profesores que intervienen –no solo durante el proceso de formación, sino también durante el período de aplicación– la mayor desventaja de esta propuesta. El éxito del programa, tal como apunta Sinelnikov (2009), residirá en determinar un equilibrio adecuado en el tiempo necesario para el aprendizaje, que no sacrifique la efectividad del programa de formación permanente y consolide el aprendizaje del modelo. Como plantean Weaver y Chelladurai (2000), se debe optimizar el tiempo de las relaciones entre mentor y aprendiz (iniciación, cultivación, separación y redefinición) para evitar la pérdida de eficacia de los programas de formación.

Tras la revisión de estas propuestas, se han reafirmado una serie de características que deben cumplir las modalidades de formación permanente que se lleven a cabo (en nuestro caso para el área de Educación Física). Esta formación considera al profesor y su contexto como elementos fundamentales que van a guiar la planificación. Además, la formación está basada en metodologías reflexivas que fomentan el trabajo colaborativo y en ella se considera la práctica como un elemento central que guía el aprendizaje. La propuesta que se presenta a continuación se adapta a estos aspectos indicados y configura una modalidad de formación para el aprendizaje del modelo de ED (que se está implementando con éxito en cada vez más países del mundo).

TABLA I. Aspectos esenciales de las propuestas de formación permanente en el área de Educación Física analizadas

	Modalidad	Modelo	Duración	Metodología	Evaluación	Seguimiento
Freile (1992)	Plan de formación y seminarios colaborativos	Ecológico. Reflexivo	Ciclos de tres años y seminarios semanales	Investigación-acción	Reflexiva. Formativa	Sí
González y Monguillot (2011)	Plan de formación	Reflexivo	Nueve semanas	No presencial. Virtual. Constructiva	Reflexiva. Formativa	No
Ko, Wallhead y Ward (2006)	Seminario	Reflexivo	10 horas	Colaborativa. Constructiva. Práctica	Reflexiva. Formativa	No
Sinelnikov (2009, 2011)	Plan de formación y seminarios	Ecológico. Reflexivo	Un curso académico. Seminarios de dos días	Colaborativa. Constructiva. Práctica	Reflexiva. Formativa	Sí

Propuesta para la enseñanza-aprendizaje del modelo de educación deportiva

La ED se define como un modelo curricular de enseñanza que surge con el propósito de estimular durante las clases de Educación Física experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie y Van der Marrs, 2011). Experiencias en las que tanto chicos como chicas tengan las mismas oportunidades de práctica, lleguen a ser competentes (*competents*), con cultura deportiva (*literate*) y se entusiasmen con la práctica (*enthusiastic*). Se trata de un modelo de enseñanza basado en teorías constructivistas, cuyos ejes prioritarios son el trabajo en equipo y el fomento de la autonomía, la resolución de problemas, la asunción de responsabilidades, la competición, la toma de decisiones y la festividad final. Todo ello se produce en situaciones de juego reducido con normas modificadas, en las que predomina el desarrollo de la comprensión táctica del juego en cuestión (véase Curtner-Smith y Sofo, 2004; Hastie, Martínez

de Ojeda y Calderón, 2011; Kinchin, 2006; y Wallhead y O'Sullivan, 2005 para profundizar; y Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010; Calderón y Martínez de Ojeda, 2011; Martínez de Ojeda, Calderón y Hastie, 2011, para experiencias de aplicación y propuestas).

Por todo lo anterior, y sobre la base de los resultados encontrados en las propuestas analizadas, se plantea una propuesta que tiene dos pilares básicos, a saber: una primera parte de formación presencial en la que se expondrán de forma colaborativa y con ejemplos visuales que fomenten el diálogo y la reflexión los contenidos que definen el modelo de ED, mediante una metodología de aprendizaje activo y reflexivo (teórico y práctico); y una segunda parte de formación no presencial, en la que se buscará la aplicación y la adecuación a cada realidad educativa de los contenidos desarrollados en el curso para permitir una evolución en el desarrollo profesional de cada docente.

Antes de la implementación de la siguiente propuesta, tal como recomiendan González y Monguillot (2011), Imbernón (2005) y Soto (2002), se evaluarán las necesidades y las distintas realidades docentes. Para ello se realizará una entrevista semiestructurada colectiva, que indagará sobre tres aspectos fundamentales: características del alumnado (edades, nacionalidad, nivel de habilidad, nivel de autonomía, motivación, etc.); características del centro (carácter, equipo directivo, costumbres metodológicas, instalaciones, material, etc.); y características del docente (formación, formación complementaria, experiencias y creencias previas, metodologías de enseñanza), como ya realizaron Curtner-Smith, Hastie y Kinchin (2008) y McCaughtry, Sofo, Rovegno y Curtner-Smith (2004). Se trata de conocer cómo han contribuido los procesos de enculturación (influencia de la cultura y de la sociedad propias), de socialización profesional (contexto de la formación universitaria) y de socialización ocupacional (contexto de trabajo) en la formación de cada docente. Esta evaluación orientará el enfoque de los contenidos durante el curso, incidiendo más en unos u otros aspectos en función de la realidad grupal. Así, por ejemplo, si los docentes manifiestan que utilizan una metodología más directiva que no fomenta el trabajo autónomo del alumno, se insistirá en desarrollar más las estrategias metodológicas que favorezcan precisamente esta cuestión. Si, por otro lado, se percibe que en el contexto de trabajo o incluso en su creencia personal existe cierta reticencia al desarrollo y aplicación de metodologías de enseñanza más innovadoras (como la que se presenta), se deberá adaptar también la formación a esta

realidad (fundamentalmente en el momento de los grupos de debate y de reflexión grupal).

Es preciso indicar de forma previa a la propuesta que, el día de la presentación del curso de formación, se formarán grupos de cuatro a seis profesores. Cada grupo, al igual que se realiza con el modelo de ED, deberá decidir el nombre del equipo, un color y un logotipo. Además, deberá decidir los diferentes papeles (investigador, mánayer, moderador y secretario) que cada miembro del equipo van a adoptar a lo largo del proceso de formación. Para ello, se aportarán unas 'hojas de papeles explicativas' tamaño A-8, plastificadas y muy gráficas. Dichos equipos, para ser coherentes con las características del modelo de ED, se mantendrán a lo largo de toda la experiencia de formación. A continuación se ofrece un desarrollo de cada parte.

Formación presencial (20 horas)

- *Formación teórica-activa* (7,5 horas). Comprenderá la aplicación de tres clases de formación teórico-activa, como ya hicieron Ko et ál. (2006) y Sinelnikov (2009). Tendrán la siguiente estructura:
 - *1.ª parte*. Exposición magistral de los contenidos (temas).
 - *2.ª parte*. Reflexión por grupos de los contenidos tratados, guiada con preguntas concretas que se expondrán a modo de presentación en pantalla completa (para controlar el tiempo de debate). Durante este tiempo, cada grupo consensuará una respuesta que deberá exponer al resto de los grupos para fomentar el diálogo y la reflexión grupal, tal como recomiendan Hernández (2007), Imbernón (2005), Luis (2006), Sancho (2007), Sinelnikov (2009, 2011) y Soto (2002).
 - *3.ª parte*. Visualización de un vídeo ejemplo de 10 minutos, de acuerdo con Sinelnikov (2009, 2011) de una clase real en la que se imparte el contenido concreto tratado en la primera parte.
 - *4.ª parte*. Análisis dirigido por el profesor, del vídeo y resolución de dudas de forma concurrente y posterior.
 - *5.ª parte*. Evaluación grupal de los contenidos impartidos por medio de preguntas de carácter cerrado y abierto, que también se expondrán a modo de presentación en pantalla completa (para controlar el tiempo de evaluación).

- **Formación práctica-activa (10 horas).** Comprenderá la aplicación de cuatro clases de formación práctica-activa, siguiendo las pautas de Fraile (1992) y de Imbernón (2005), en las que se matizarán las diferencias entre la aplicación del modelo de ED en deportes con predominio del componente técnico-ejecutorio (atletismo, gimnasia artística, natación, etc.), y en deportes con predominio del componente táctico-decisivo (baloncesto, fútbol, voleibol, etc.). Las prácticas tendrán la siguiente estructura:
 - **1.^a parte.** Información inicial de la sesión y recuerdo de objetivos y aspectos clave para tratar.
 - **2.^a parte.** Práctica propiamente dicha por equipos, con los respectivos papeles. Para esta parte se cambiarán los papeles, de tal manera que se tendrán que asignar los siguientes: capitán, preparador físico, jugador, árbitro y anotador.
 - **3.^a parte.** Reflexión y análisis crítico constructivo grupal de la sesión llevada a cabo y su adecuación a cada una de las realidades docentes (Hernández, 2007; Imbernón, 2005; Luis, 2006; Sancho, 2007; Sinelnikov, 2009, 2011; y Soto, 2002).

- **Intercambio de experiencias (2,5 horas).** Se realizará al terminar la formación presencial (teórica y práctica) una mesa redonda en la que participarán profesores de los distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria y Bachillerato) para relatar su experiencia en la aplicación del modelo y hacer una reflexión grupal sobre los efectos y la repercusión que ha tenido la aplicación del modelo en la práctica docente en los diferentes niveles educativos (Hernández, 2007; Imbernón, 2005; Luis, 2006; Sancho, 2007; Sinelnikov, 2009, 2011; y Soto, 2002).

TABLA II. Secuenciación de contenidos durante la formación presencial

	Formación teórica-activa (10 horas)	Formación práctica-activa (10 horas)	
1.ª clase	T1-Introducción a la ED T2-Selección de equipos T3-Afiliación y papeles	P1-Introducción a la ED P2-Selección de equipos P3-Afiliación y papeles	
2.ª clase	T4-Metodología de enseñanza T5-Selección juegos modificados T6-Registro de datos	P4-Metodología de enseñanza v5-Selección de juegos modificados P6-Registro de datos	D1
3.ª clase	T7-Formato de competición T8-Evento festivo final T9-ED y competencias básicas	P4-Metodología de enseñanza P5-Selección de juegos modificados P6-Registro de datos	D2
4.ª clase	Intercambio de experiencias Mesa redonda	P7-Formato de competición P8-Evento festivo final P9-ED y competencias básicas	

Leyenda: t = Tema; p = Práctica; ed = Educación deportiva; d1 = Deportes con predominio del componente técnico-ejecutorio; d2 = Deportes con predominio del componente táctico-decisional.

Formación no presencial (100 horas)

- **Diseño de una unidad didáctica de intervención (5 horas).** La tarea principal, que se realizará de forma autónoma, es el diseño de una unidad didáctica de 12 sesiones, siguiendo las premisas indicadas en la parte presencial y las planteadas por Fraile (1992). La unidad didáctica piloto tendrá la estructura de tres sesiones para la fase dirigida; cuatro para la fase de práctica autónoma; tres de competición formal; una para la fase final; y una última de festividad y entrega de diplomas.
- **Aplicación práctica guiada en el centro docente (12 sesiones).** Tal y como recomiendan Little y Houston (2003), Fullan (2001) y Sinelnikov (2009), se realizará un seguimiento y se prestará apoyo a los docentes cada día que desarrollen la unidad didáctica (teléfono, correo electrónico, *wiki* y *blog*) para resolver todas las dudas que vayan surgiendo y asegurar que el contenido se está impartiendo de forma correcta.

Recursos didácticos 'on-line'

Como complemento a las clases teórico-activas, y considerando la propuesta de González y Monguillot (2011), se utilizarán algunos recursos didácticos *on-line* que tratarán de contribuir a la formación de los profesores participantes. Dichos recursos fueron, la creación y puesta en marcha de una *wiki* y de un *blog*.

- *Wiki*. Se utilizará como soporte el gratuito ofrecido por la plataforma 2.0 PBWorks, que comprende hasta 300.000 espacios de trabajo virtual, que permiten el diseño, el intercambio y la edición de recursos educativos. Se diseñará una *wiki* en la que cada grupo tenga su propio espacio virtual y en la que los coordinadores colgarán los recursos didácticos necesarios para complementar la formación presencial (lecturas recomendadas, webs, artículos, etc.). (Véase <http://educaciondeportivacpr.pbworks.com/> como ejemplo).
- *Blog*. Se utilizará como soporte el gratuito ofrecido por la plataforma 2.0 Blogger, que aloja millones de *blogs* en todo el mundo y que permite de forma sencilla la creación de un espacio en el que compartir experiencias y plantear puntos de vista que pueden contribuir a estimular un aprendizaje colaborativo, fundamentalmente en la etapa de aplicación de la unidad piloto (véase <http://educaciondeportivacpr.blogspot.com/> como ejemplo).

Evaluación y reajuste del proceso

La evaluación de todo el proceso, como recomiendan Fraile (1992), González y Monguillot (2011), Sinelnikov (2009) y Soto (2002), se realizará a través de diferentes métodos de recogida de datos (cuantitativos y cualitativos). Se practicará la evaluación formal propia y específica del propio CPR, que recaba información mediante un cuestionario sobre los ponentes, los contenidos, la metodología empleada, la motivación, los recursos y la valoración global. El cuestionario emplea una escala de 1 a 5 (en la que 1 es la puntuación más baja). Se realizarán también, de forma aleatoria, al menos dos entrevistas a miembros de cada grupo, para recabar información cualitativa sobre los mismos ítems señalados en el cuestionario del CRP. Para ello, se emplearán las premisas que plantea Merriam (2001) sobre el diseño y aplicación de entrevistas.

Por último, con el fin de comprobar el nivel de comprensión de los profesores participantes sobre las características del modelo, se utilizará la plataforma *on-line* gratuita de diseño y gestión de cuestionarios *on-line* Survey Monkey. Dicha plataforma permite evaluar, mediante preguntas cerradas o abiertas, el nivel de comprensión de los contenidos impartidos durante el proceso de formación (véase <http://www.surveymonkey.com/s/PDQ3WW2> como ejemplo).

Comentarios finales y prospectiva

Por todo lo presentado, se plantea una propuesta de formación permanente para el profesorado, innovadora, ajustada a las características que definen los programas de formación permanente efectivos nacionales e internacionales, dado que está adaptada a la realidad educativa de los docentes, fomenta el uso de las TIC, el trabajo colaborativo, la reflexión y el aprendizaje activo (entre profesores y entre centros). Tal propuesta se está llevando a cabo en la Región de Murcia –en el CPR de Cartagena– y está influyendo de forma positiva la práctica docente de los profesores que participan y de los centros que los acogen. Hay varias razones por las que merece la pena aplicar esta propuesta como modalidad de enseñanza aprendizaje del modelo de ED. Primero, porque fomenta el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo, la reflexión grupal y el análisis de la propia práctica de los docentes –aspectos fundamentales que benefician su formación permanente (y en parte su desarrollo profesional)–. Segundo, porque mediante esta modalidad de formación se pretende crear unas dinámicas de trabajo que consigan que los docentes se impliquen más en su propia práctica; esto habrá de repercutir positivamente en el aprendizaje, la satisfacción y la implicación de los alumnos en las clases de Educación Física (con todos los beneficios que esto conlleva). Por último, es fundamental que los docentes aprendan bien las características de este modelo de enseñanza para que puedan aplicarlo correctamente en sus centros docentes y conseguir los niveles de autonomía, de implicación y de desarrollo integral que la experiencia con el modelo aporta tanto al profesor como a los alumnos y al centro donde se aplica. En próximas investigaciones se analizará el efecto de la propuesta planteada en el

aprendizaje por parte de los profesores de las características propias del modelo de ED y su efecto en el aprendizaje y la implicación de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Alexander, K. y Taggart, A. (1995). *Sport Education in Physical Education (SEPEP)*. Belconnen (Australia): Australian Sport Commission.
- Armour, K. y Yelling, M. (2004). Continuing Professional Development for Experienced Physical Education Teachers: Towards Effective Provision. *Sport, Education and Society*, 9, 95-114.
- Birman, B., Desimone, L., Porter, A. y Garet, M. (2000). Designing Professional Development that Works. *Educational Leadership*, 57 (8), 28-33.
- Calderón, A., Hastie, P. y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (*sport education*): experiencia inicial en Educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 169-180.
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2011). *El modelo de educación deportiva (sport education) en Educación Primaria. Una propuesta de aplicación práctica en fútbol modificado*. VII Congreso Internacional de Fútbol, Cartagena (Murcia), 19-21 de mayo.
- Collinson, V., Kozina, E., Linc, K., Lingd, L., Mathesone, I., Newcombef, L. y Zoglag I. (2009). Professional Development for Teachers: a World of Change. *European Journal of Teacher Education*, 32 (1), 3-19
- Connelly, U. y James, C. (1998). Managing the School Improvement Journey: The Role of Continuing Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 24 (2), 271-282.
- Corcoran, T. (1995). *Consortium for Policy Research in Education Policy Brief: Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development*. Recuperado de <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/t61/index.html#TOC>
- Cuéllar, M. y Delgado, M. (2010). Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 69-79.
- Curtner-Smith, M. y Sofo, S. (2004). Preservice Teachers' Conceptions of Teaching within Sport Education and Multi-Activity Units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), 347-377.

- Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia). *BORM*, 15 de abril de 2001, 87, 1003- 1011.
- Delgado, M. y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la Educación Física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 27-38.
- Desimone, L., Garet, M., Birman, B., Porter, A. y Yoon, K. (2003). Improving Teachers' In-Service Professional Development in Mathematics and Science: The Role of Post Secondary Institutions. *Educational Policy*, 17, 613-649.
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K. y Birman, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Doyle, W. (1985). Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36, 31-35.
- Epstein, J. (2005). Links in a Professional Development Chain: Preservice and Inservice Education for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships. *The New Educator*, 1, 125-141.
- Escudero, J. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria, contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemáticas. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fernández, M. y Montero, M. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 367-388.

- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.
- Fraile, A., Aguado, P, Díez, M. y Fernández, M. (2007). La Educación Física en la sociedad del conocimiento: valoraciones desde un seminario permanente de profesores. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 38-50.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4.ª ed.). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. y Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- González, C. (2006). *La qualitat de l'area d'educació Física. Els cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria en la ciutat de Barcelona*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- González, C. y Monguillot, M. (2011). La formación permanente del profesorado de educación física mediante un entorno virtual de enseñanza. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 80-90.
- Guskey, T. (1991). Enhancing the Effectiveness of Professional Development Programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2 (3), 239-247.
- (2002). Does it Make a Difference: Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- Harris, J., Cale, L. y Hayley, M. (2011). The Effects of a Professional Development Programme on Primary School Teachers' Perceptions of Physical Education. *Professional Development in Education*, 37 (2), 291-305.
- Hastie, P, Martínez de Ojeda, D. y Calderón, A. (2011). A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16 (2), 103-132.
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- Hunzicker, J. (2010). Effective Professional Development for Teachers: A Checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.

- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educator*, 30, 15-21.
- (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 70-73.
- Jacobs, J., Czop, L. y Lee, K. (2010). Professional Development for Teacher Educators: Conflicts between Critical Reflection and Instructional-Based Strategies. *Professional Development in Education*, 1-13.
- Kinchin, G. (2006). Sport Education: A View of the Research. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education*, 596-609. Londres: Sage Publications.
- Ko, B., Wallhead, T. y Ward, P. (2006). Professional Development Workshops: What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 397-412.
- Little, M. y Houston, D. (2003). Research into Practice through Professional Development. *Remedial and Special Education*, 24 (2), 75-87.
- Llamas, J. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI*, 1, 129-158.
- Martínez, B. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A. y Hastie, P. (2011). A Spanish Teacher's Experience with Sport Education. En P. A. Hastie (ed.), *Sport Education: International Perspectives* (105-115). Londres: Routledge.
- Manzanares, A. y Galván-Bonira, M. (en prensa). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359.
- McCaughtry, N., Hodges-Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. y Faust, R. (2005). Teachers Mentoring Teachers: A View over Time. En L. Griffin y S. Ayres (eds.), *Exploring Mentoring in Physical Education [Monográfico]*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 326-343.
- McCaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I. y Curtner-Smith, M. (2004). Learning to Teach Sport Education: Misunderstandings, Pedagogical Difficulties and Resistance. *European Physical Education Review*, 10 (2), 135-155.
- Medina, J., Jarauta, B. y Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 205-238.
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study approaches in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-85.
- Rovegno, I. (1993). Content Knowledge Acquisition during Undergraduate Teacher Education. Learning through Practice. *American Educational Research Journal*, 30, 611-642.
- (2003). Teachers' Knowledge Construction. En S. Silverman y C. Ennis (eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (295-310). Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Salinas, F. y Viciano, J. (2006). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Una campo habitado en los últimos años. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>
- Sancho, J. (2007). La formación de quienes forman al profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 58-61.
- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Hastie, P. y Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2.ª ed.). Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. (2009). Sport Education for Teachers: Professional Development when Introducing a Novel Curriculum Model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114.
- (2011). Within School, In-Depth Professional Development for Sport Education. En Peter A. Hastie (ed.), *Sport Education: International Perspectives* (195-214). Londres: Routledge.
- Sinelnikov, O. y Hastie, P. (2006). Teaching Sport Education to Russian Students: An Ecological Analysis. *European Physical Education Review*, 14 (2), 203-222.
- Soto, P. (2002). La formación permanente del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 44-48.
- Torralba, M. (1993). *Formación permanente del profesorado de Educación Física*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Villegas, A. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 370-380.

- Wallhead, T. y O'Sullivan, M. (2005). Sport Education. Physical Education for the New Millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (2), 181-210.
- Ward, P. y Doutis, P. (1999). Toward a Consolidation of the Knowledge Base for Reform in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 382-402.
- WestEd (2002). *Teacher who Learn, Kids who Achieve*. San Francisco (California): WestEd.
- Weaver, M. y Chelladurai, P. (2000). Mentoring in Intercollegiate Athletic Administration. *Quest*, 16, 96-116.
- Wiley, D. (2000). Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. En D. Wiley (ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. Recuperado de <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

Datos de contacto: Antonio Calderón Luquin. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Campus de los Jerónimos; 30107 Guadalupe (Murcia), España. E-mail: acluquin@pdi.ucam.edu

Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores

Spanish university students' competence in English within the EHEA: level of language command, metacognitive strategies and reading habits

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175

Ángela Gómez López

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Valencia, España.

Joan Josep Solaz Portolés

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Valencia, España.

Vicente Sanjosé López

Universidad de Valencia. ERI-Polibienestar y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Valencia, España.

Resumen

En este artículo se presenta un estudio descriptivo y exploratorio de las necesidades formativas que los estudiantes universitarios españoles tienen en cuanto al inglés para poder seguir un grado universitario en esta lengua extranjera. Con ello pretendemos detectar cuáles son las áreas de atención prioritaria para lograr la formación universitaria pretendida en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Se tomaron medidas del nivel de dominio del inglés mediante el Oxford Online Placement Test (OOPT); el uso autopercebido de estrategias metacognitivas durante la lectura de textos de ciencias en inglés mediante el Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARSİ); y los hábitos lectores y el tipo de materiales académicos que suelen leer en inglés los estudiantes universitarios mediante un cuestionario. La mayor parte de la muestra se situó entre los niveles de inglés europeos A2-B1 (elemental avanzado-intermedio). Los estudiantes declararon utilizar más estrategias de reparación de problemas de comprensión y menos

estrategias relacionadas con el procesamiento macroestructural de los textos y con la comprensión de las ideas principales. Además, un porcentaje muy elevado declaró no tener el hábito de leer en inglés y leer solo materiales académicos obligatorios. El principal hallazgo de este trabajo exploratorio es que un porcentaje demasiado elevado de estudiantes universitarios tienen un nivel de inglés insuficiente asociado con dos motivos: en primer lugar, la falta de hábito lector en inglés, que implica leer solamente materiales obligatorios para aprobar las asignaturas de cada curso. En segundo lugar, un desarrollo insuficiente de las estrategias metacognitivas necesarias para procesar información de alto nivel de exigencia, como es el caso de muchas disciplinas universitarias en las que hay que procesar conjuntos de varias ideas interdependientes. Si estos resultados se confirman en estudios más amplios, el modo en que se está enseñando inglés en el Bachillerato y en la universidad debería revisarse en profundidad, sobre todo en lo que atañe al procesamiento de macroideas, que es necesario en el aprendizaje universitario.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, estrategias metacognitivas, hábitos lectores, estudiantes universitarios españoles, EEES.

Abstract

This is a descriptive and exploratory study about Spanish university students' formative needs in English in order to study a university degree in that foreign language. We try to detect which areas deserve a special attention in order to achieve a university formation in line with the European Higher Education Area.

We evaluated the students' English command levels with the Oxford Online Placement Test (OOPT); the self-perceived use of metacognitive strategies while reading Science texts in English was measured with the Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARS); and they were asked about their reading habits, and the kinds of academic texts they usually read in English by means of a questionnaire. Most of the student group sample was in the A2-B1 (basic-intermediate) English proficiency levels. Students declared they used more problem-solving strategies and fewer strategies related to the macro-structural processing of the texts and the comprehension of the main ideas. Moreover, a high percentage of them declared that they were not in the habit of reading in English and they only read compulsory academic material.

The main findings of this exploratory work is that a high percentage of university students do not have an appropriate English level. This is associated to: 1) A lack of reading habit in English, which implies reading only compulsory material to pass the subjects in each academic year. 2) An inadequate development of metacognitive strategies, which are needed to process the typical high-demanding information of university subjects, in which groups of several interdependent ideas should be processed.

If these results were replicated in broader studies, the way English is being taught at High School and at university should be reconsidered in depth, especially concerning the processing of macro-ideas, which is necessary to learn at university.

Key words: English as a foreign language, metacognitive strategies, reading habits, Spanish university students, EHEA.

Introducción

Con la integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, véase <http://www.ehea.info/>), el conocimiento y dominio de lenguas extranjeras –con el inglés en posición preponderante– se hace indispensable para los estudiantes universitarios de hoy en día. El inglés es necesario no solo para que los estudiantes se comuniquen en la vida cotidiana, sino también como la lengua en la cual se deben desarrollar y aplicar las ideas en los nuevos contextos profesionales. Por ello, muchas universidades españolas están implementando la enseñanza del inglés dentro de sus planes de formación y están comenzando a ofrecer el estudio de algunos de sus grados en inglés. De ese modo, el conocimiento específico y especializado típico de la universidad se puede adquirir en inglés y podrá emplearse posteriormente en el mercado europeo.

Las primeras cuestiones que se plantean son: ¿cuál es la atención que nuestros estudiantes prestan a su formación en inglés?; ¿están preparados para seguir con éxito un grado universitario en inglés?; ¿qué necesidades formativas presentan a este respecto? En España, los nuevos grados exigen alcanzar el nivel B1 de inglés (o de otra lengua extranjera) definido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002; Consejo de Europa, 2001). El nivel B1 que establece el MCERL corresponde al ‘nivel umbral’ o ‘usuario independiente’. Según sus descriptores, el usuario con dicho nivel debe ser capaz de comprender las ideas principales del discurso oral; de comprender textos redactados en la lengua de uso cotidiano o relacionada con el trabajo, así como la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales; de consultar textos extensos para encontrar información o para realizar alguna tarea

específica; de comprender instrucciones escritas sencillas; de desenvolverse en situaciones que se presenten cuando se viaja al país donde se habla esa lengua y participar en conversaciones de temas cotidianos; de saber describir, expresar opiniones, dar explicaciones o narrar una historia; y de escribir textos sencillos y cartas personales.

Nos parece importante averiguar si estas competencias son también suficientes en el ámbito académico.

Comprender la información universitaria que se suministra en inglés (como lengua extranjera, LE) requiere de ciertas competencias lingüísticas (cierto conocimiento de vocabulario y gramática implicado en el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir) y otras habilidades cognitivas y metacognitivas. Gran parte del aprendizaje universitario se realiza de forma no supervisada, a diferencia de lo que sucede en la escolarización obligatoria, por ejemplo. Entonces, la responsabilidad del aprendizaje recae esencialmente en el propio estudiante. Es él quien debe decidir qué, dónde, cuándo y cómo aprender de acuerdo con sus metas. En este contexto, las destrezas metacognitivas adquieren una gran importancia, pues son el conjunto de procesos que permiten al sujeto controlar internamente su propio aprendizaje y disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre (Kolic-Vehovec y Bajanski, 2007; Alexander y Jetton, 2000; Auerbach y Paxton, 1997; Pressley y Afflerbach, 1995; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Baker y Brown, 1984; Wagoner, 1983).

Se ha probado que las estrategias metacognitivas son muy importantes no solo para la comprensión lectora (Campanario y Otero, 2000; Otero, Campanario y Hopkins, 1992; Otero y Campanario, 1990; Zabruky y Ratner, 1986), sino también para el éxito académico en general. Wang, Haertel y Walberg (1993) realizaron un metaanálisis que consideraba las variables que inciden en el rendimiento de los estudiantes y encontraron que el conjunto de variables metacognitivas eran las segundas en importancia por detrás de las de gestión del aula, pero por delante de las variables didácticas e instructivas.

Dada su importancia, las estrategias metacognitivas han recibido atención por parte de los investigadores. Numerosos han sido los autores que se han esforzado en elaborar instrumentos adecuados para medir la metacognición a través de inventarios y escalas que describen principalmente las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes durante la lectura. A muchos de estos instrumentos deben contestar los

propios estudiantes según su percepción de lo que hacen cuando leen. Entre ellos, Jacobs y Paris (1987) elaboraron la escala Index Reading Awareness (IRA), destinada a medir cuatro aspectos importantes de la metacognición: la evaluación, la planificación, la regulación y el conocimiento condicional. McLain, Gridley y Macintosh (1991) elaboraron un cuestionario conocido como Metacognitive Reading Awareness (MRA), utilizado para recoger información sobre los procedimientos que los estudiantes siguen para recordar y resolver dificultades de lectura. Schraw y Dennison (1994) elaboraron el Inventario de Conciencia Metacognitiva para evaluar la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades metacognitivas. Pereira-Lair y Deane (1997) idearon el Reading Strategy Use (RSU) para conocer la percepción de los adolescentes en cuanto al uso de estrategias lectoras durante la lectura de textos expositivos y narrativos. Mokhtari y Reichard (2002) diseñaron el Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) para evaluar la conciencia metacognitiva y el uso autopercebido de estrategias de lectura en adolescentes y adultos durante la lectura de materiales académicos. Mokhtari y Sheorey (2002) idearon el Survey of Reading Strategies (SORS), que es un instrumento similar al MARSİ pero dirigido a estudiantes de segundas lenguas. En el contexto español, Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga (2009) elaboraron la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA), un instrumento para evaluar la metacognición y las funciones ejecutivas durante las tareas de comprensión lectora.

En este trabajo presentamos un estudio exploratorio que describe y relaciona el nivel de dominio del inglés, el uso (autopercebido) de estrategias metacognitivas y los hábitos lectores de estudiantes universitarios ante una tarea muy importante en la formación universitaria: la lectura de textos académicos en inglés con contenido específico, en nuestro caso, científico. La idea subyacente es que cierto conocimiento del idioma (inglés en este caso) es necesario para poder leer textos de cierta longitud con contenido específico típico en la universidad. Ahora bien, comprender ese contenido depende del uso adecuado de estrategias metacognitivas. Finalmente, si no se lee con frecuencia es difícil que se automaticen los procesos de bajo nivel de procesamiento, como los de decodificación, *parsing*, etc. Entonces no se liberan recursos cognitivos para los procesos de alto nivel necesarios, como crear macroideas o activar y relacionar el conocimiento previo.

Nuestro objetivo último es detectar las necesidades formativas que presentan nuestros estudiantes universitarios y, en su caso, sugerir una revisión de los métodos didácticos más empleados para enseñar inglés.

Metodología

Muestra

La muestra se compuso de 116 estudiantes universitarios españoles en segundo año de carrera (20-25 años). Sin embargo, obtuvimos los datos completos de 96 estudiantes. Por tanto, el tamaño de la muestra (y los grados de libertad) oscilan entre 116 y 96, en función de la medida. Los estudiantes pertenecían a cinco grupos naturales de la Facultad de Magisterio de Valencia (España). Actualmente, existe una gran demanda de acceso a los grados que se imparten en esta facultad, por tanto, la calificación promedio de estos estudiantes es alta. Ello significa que, en general, son buenos estudiantes. Todos ellos habían cursado ya la asignatura Inglés como Lengua Extranjera para Maestros.

Se pidió a los estudiantes que participaran en el experimento. La actividad se presentó como una investigación dirigida a mejorar los textos de ciencias, ya que normalmente a muchos estudiantes les resultan difíciles de comprender. Se justificó la elección de textos en inglés por la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior. El experimento se llevó a cabo en sesiones de clase de la asignatura de Ciencias. Los estudiantes fueron recompensados con medio punto extra en la nota final de la asignatura.

Diseño y variables

Este es un estudio descriptivo y exploratorio desarrollado con estudiantes universitarios. Las variables consideradas fueron: a) nivel de inglés como lengua extranjera (lectura); b) estrategias metacognitivas utilizadas durante la lectura en inglés; c) hábitos de lectura en inglés.

Materiales y medidas

- *Nivel de inglés.* Utilizamos el Oxford Online Placement Test (www.oxfordenglishtesting.com; Purpura, 2010; Pollit, 2009) para medir el nivel de inglés de los estudiantes. Este instrumento consta de dos partes principales: la parte de Use of English y la de Listening Comprehension. Seleccionamos la parte de Use of English del oopt porque está relacionada con la comprensión lectora y porque, además, mide la competencia gramatical y léxica. Esta parte consiste en unas 30 preguntas y evalúa el conocimiento de las formas gramaticales y su significado (explícito, intencional e implícito).

Las tres tareas propuestas estaban asociadas con la lectura de textos –como diálogos y textos cortos– y en ellas se evaluaba, principalmente, el conocimiento de las formas gramaticales y la comprensión de mensajes (explícitos e implícitos).

La puntuación del oopt se relaciona con los niveles del MCERL.

TABLA I. Puntuaciones en el oopt y niveles según el MCERL

Nivel	Puntuación
A1	1-19
A2	20-39
B1	40-59
B2	60-79
C1	80-99
C2	>100

- *Estrategias metacognitivas de lectura.* Se utilizó el Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (versión 1.0), o MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002), para evaluar el uso autopercibido de los lectores respecto a estrategias de lectura al trabajar con textos académicos en inglés. Está compuesto por treinta afirmaciones asociadas al uso de una determinada estrategia. El estudiante debe usar una escala Likert para indicar su frecuencia de uso: nunca, pocas veces, bastante, casi siempre, siempre. Estos ítems se agrupan en tres

subescalas: a) estrategias globales de lectura; b) estrategias globales de resolución de problemas; y c) estrategias globales de apoyo. La subescala de las estrategias globales de lectura contiene trece ítems y en ella se enumeran estrategias relacionadas con el control y la gestión de la lectura por parte del lector, por ejemplo: «Tengo un propósito en mente cuando leo». Las estrategias de resolución de problemas contienen ocho ítems relacionados con las técnicas que usan los lectores para salvar los obstáculos de comprensión, por ejemplo: «Cuando el texto se pone difícil lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión». Finalmente, las estrategias de apoyo a la lectura consisten en nueve ítems sobre las ayudas que el lector utiliza para comprender el texto mejor, como por ejemplo, usar el diccionario, tomar notas o subrayar el texto: «Subrayo o rodeo la información del texto para ayudarme a recordarla». Los autores han validado una interpretación para las puntuaciones medias: uso alto (media de 3,5 o superior); uso medio (de 2,5 a 3,4); y uso bajo (2,4 o inferior).

El MARSÍ se empleó en su versión original, traducido al español. La traducción fue revisada por una nativa bilingüe. El único cambio introducido fue añadir un ítem más extraído del Survey of Reading Strategies (Mokhtari y Sheorey, 2002): «Cuando leo en inglés, traduzco del inglés a mi lengua materna para comprender». Este ítem 31 se computó aparte, aunque los autores lo consideran como una estrategia de apoyo a la lectura.

- *Hábitos de lectura en inglés.* Se confeccionó un cuestionario muy sencillo, con cuatro preguntas para recoger información sobre los hábitos lectores en inglés como lengua extranjera. En la primera pregunta, los estudiantes debían indicar si tenían el hábito de leer en inglés o no. En la segunda pregunta, tenían que decir qué tipo de textos leían en inglés (solo los obligatorios para aprobar la asignatura u otros). Solo los que afirmaran leer otros textos académicos aparte de los obligatorios para aprobar la asignatura debían responder a las dos preguntas siguientes. La tercera pregunta era sobre la frecuencia con que leían en inglés. Y, finalmente, la cuarta pregunta se refería a la longitud de los textos.

Procedimiento

Las medidas se obtuvieron en tres sesiones de clase. En la primera, utilizamos el instrumento OOPT para medir el nivel de inglés y obtuvimos la puntuación del nivel de lectura. Los estudiantes realizaron el test *on line* individualmente. El tiempo total utilizado para realizar la parte de Use of English del OOPT fue de 15-35 minutos típicamente. En la segunda sesión, los participantes leyeron tres textos expositivos cortos en inglés (210-240 palabras) sobre temas generales de ciencias con el propósito específico de juzgar su comprensibilidad (45 minutos). Esta tarea debía involucrar a los estudiantes en un procesamiento metacognitivo activo y más consciente. En la siguiente sesión, los estudiantes rellenaron el Metacognitive Awareness Reading Strategy Inventory (MARSİ). Pedimos a los estudiantes que se concentraran en el modo en que habían leído los tres textos en inglés en la tarea de la sesión anterior. Después contestaron las preguntas sobre sus hábitos lectores en inglés (20-30 minutos).

Resultados y discusión

Nivel de inglés (lectura)

La puntuación de los estudiantes en la parte Use of English del OOPT se distribuyó de acuerdo con una curva gaussiana ($K-S = ,716$; $p = ,685$). El valor medio (DS) en nuestra muestra fue de 38,4 (16,6). Los cuartiles se situaron en 26,0; 39,5; y 50,8. La distribución de la muestra de acuerdo con los niveles europeos de referencia fue la siguiente: A1 = 14,3%; A2 = 37,1%; B1 = 41,4%; B2 = 6,4%; C1 = 0,7%; C2 = 0%. Por tanto, el 78,5% de los estudiantes universitarios de la muestra está en los niveles A2-B1 (básico avanzado-intermedio). El nivel intermedio avanzado (B2) estuvo poco representado, y el nivel avanzado (C1 o C2) estuvo muy mal representado en esta muestra (solo un estudiante).

MARSI en inglés como lengua extranjera

La puntuación promedio total del MARSI también se distribuyó normalmente ($K-S = ,575$; $p = ,896$) en nuestra muestra. El valor medio (DS) fue 3,37 (,50) y los cuartiles se situaron en 3,04; 3,40; y 3,69. Así pues, no hubo grandes diferencias entre estudiantes. Las tres subescalas (global, resolución de problemas y apoyo) obtuvieron las siguientes medias (DS): 3,27 (,57); 3,00 (,64) y 3,94 (,57). La autopercepción de los estudiantes sobre sus estrategias metacognitivas de lectura fue diferente en las tres subescalas: $F(2,114) = 166,74$; $p = ,000$. Declararon usar significativamente menos estrategias de apoyo que globales: $t(115) = 5,001$; $p = ,000$. También emplearon menos estrategias de apoyo o que de resolución de problemas: $t(115) = 16,28$; $p = ,000$. Así mismo, emplearon menos estrategias globales que de resolución de problemas: $t(115) = 14,36$; $p = ,000$.

TABLA II. Las cinco estrategias metacognitivas de lectura más y menos usadas (percepción de los estudiantes). sup: estrategias de apoyo; glob: estrategias globales; prob: estrategias de resolución de problemas

Ítem	Estrategias más usadas	Media (DS)
PROB 11	Trato de volver a retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	4,38 (0,72)
PROB 8	Leo lentamente pero con cuidado para asegurarme de que comprendo lo que estoy leyendo.	4,25 (0,79)
PROB 16	Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	4,23 (0,89)
PROB 27	Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión.	4,17 (0,92)
PROB 30	Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.	4,17 (0,88)
Ítem	Estrategias menos usadas	Media (DS)
SUP 28	Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto.	2,06 (1,07)
SUP 6	Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.	2,49 (1,24)
GLOB 23	Analizo de manera crítica y evalúo la información presentada en el texto.	2,70 (0,95)
SUP 2	Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo.	2,72 (1,23)
SUP 5	Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.	2,78 (1,44)

Las cinco estrategias más usadas por los estudiantes pertenecen a la subescala de resolución de problemas. Se trata de estrategias locales de reparación, lo que indica que los estudiantes encuentran frecuentes obstáculos de comprensión lectora en inglés. Las cinco estrategias menos usadas por los estudiantes son mayoritariamente de apoyo a la lectura. Merece la pena subrayar que algunas de estas estrategias están asociadas a la aplicación de macrooperadores al texto para obtener la macroestructura (Kintsch, 1998), como «Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto» (elaboración de macroideas) o «Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo» (selección de información relevante y supresión de la poco relevante). De acuerdo con los valores obtenidos en los ítems «Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto» o «Análisis de manera crítica y evaluo la información presentada en el texto», los estudiantes no parecen realizar una lectura orientada a metas. Muchos se comportan como lectores pasivos y, por tanto, su conocimiento previo interactúa menos de lo esperado con el texto y con el contexto.

Los ítems con la variabilidad más baja (PROB 11, PROB 8, PROB 30, PROB 16 y PROB 27) se corresponden a las estrategias más usadas pero en orden cambiado. Por tanto, los cinco ítems que menos discriminan son también las cinco estrategias más usadas en la muestra. Por ello, el acuerdo entre los estudiantes es alto en el uso frecuente de estas estrategias.

TABLA III. Estrategias metacognitivas de lectura que más discriminan (percepción de los estudiantes)

Ítem	Estrategias que más discriminan entre estudiantes	DS
SUP 5	Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.	1,44
GLOB 4	Realizo una vista previa del texto para ver de qué trata antes de leerlo.	1,32
GLOB 17	Utilizo tablas, figuras/ilustraciones y dibujos/imágenes del texto para aumentar mi comprensión.	1,32
SUP 20	Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	1,32
GLOB 22	Utilizo ayudas o recursos tipográficos como la negrita y la cursiva para identificar la información clave/importante.	1,32

La puntuación en estos ítems siempre varió entre 1 y 5, y estos fueron los ítems en los que los estudiantes mostraron el acuerdo más bajo. Por tanto, deben estar asociados a factores intrapersonales no controlados en este estudio.

El ítem añadido –la ‘estrategia de traducción’ durante la lectura– proporcionó mucha información: el 57,8% de los estudiantes de la muestra declararon que traducían del inglés al español ‘siempre’, pero solo el 13,8% declaró que no lo hacía ‘nunca’ o ‘casi nunca’. El valor medio (DS) para este ítem fue de 4,15 (1,20).

Hábitos lectores

La primera pregunta del cuestionario sobre hábitos lectores consistió en una autoevaluación global sobre el hábito lector en inglés. Un 84,5% de estudiantes ($N = 110$) declaró que no tenían el hábito de leer en inglés. El resto del cuestionario estaba dirigido a explorar un poco más la respuesta a la primera pregunta de un modo menos subjetivo. Un 63,6% declaró en la pregunta 2 que solo leía materiales obligatorios para aprobar la asignatura.

TABLA IV. Relación entre el hábito lector y los materiales que se leen

Leer fuera del ámbito académico frente a hábito lector	Solo textos obligatorios	Otros textos no obligatorios	Total
No tengo hábito	63,6%	20,9%	84,5%
Tengo hábito	0,0%	15,5%	15,5%
Total	63,6%	36,4%	100,0%

Según estos resultados, todos los estudiantes que tienen el hábito de leer en inglés leen otros materiales no obligatorios para aprobar la asignatura, pero tres de cada cuatro estudiantes que no tienen el hábito de leer solo leen materiales obligatorios.

Solo el 36,4% de los participantes ($N = 40$) –aquellos que también leían en inglés otros materiales no obligatorios para aprobar– tuvo que contestar a las dos preguntas restantes. La tercera cuestión versaba sobre la

frecuencia con que leían en inglés, y la última indagaba en la longitud de los textos que leían usualmente.

TABLA V. Porcentaje de estudiantes que leen textos de diferente longitud (solo los participantes que leen otros materiales no obligatorios)

Frecuencia	Porcentaje (N = 40)
Algunas veces al año	27,5
Algunas veces al mes	30,0
Algunas veces a la semana	32,5
Casi a diario	10,0

TABLA VI. Porcentaje de estudiantes que leen en inglés con una cierta frecuencia (solo los participantes que leen otros materiales no obligatorios).

Longitud de los textos	Porcentaje (N = 40)
Textos cortos (alrededor de media página)	70,0
Textos largos (por ejemplo, libros)	30,0

Curiosamente, los estudiantes que leen a diario en inglés declararon que usualmente leen libros y no textos cortos.

En resumen, pocos estudiantes (36,4%) leen otro tipo de materiales distintos de los obligatorios para aprobar la asignatura; muchos de estos leen textos cortos (la mayoría de Internet), pero no lo hacen a diario.

Relación entre el nivel de inglés (lectura) y los hábitos lectores en inglés

Para estudiar la relación entre tener o no tener el hábito de leer en inglés, y el nivel de competencia lectora en ese idioma, se compararon las medias y las desviaciones típicas de cada grupo mediante la prueba estadística *t* de Student (para grupos independientes). Los estudiantes que declararon tener el hábito de leer en inglés obtuvieron una puntuación

significativamente más alta en el test de inglés (promedio $M_h = 52,4$) que los estudiantes que declararon no tenerlo [$M_{nh} = 35,9$; $t(95) = -3,797$; $p = ,000$]. Del mismo modo, los estudiantes que solo leen materiales obligatorios para aprobar la asignatura obtuvieron una puntuación significativamente más baja en el test de inglés ($M_c = 34,2$) que los estudiantes que leen otros materiales no obligatorios [$M_{nc} = 45,6$; $t(95) = -3,542$; $p = ,001$]. La frecuencia de lectura de textos en inglés fue positiva y correlacionó positiva y significativamente con el nivel de inglés ($r = ,380$; $p = ,024$). La longitud de los textos que se suelen leer no estuvo relacionada con el nivel de inglés ($p = ,210 > ,05$). El hecho de leer únicamente los textos obligatorios para aprobar la asignatura –lo cual se puede considerar como no tener el hábito de leer en inglés– está correlacionado con el nivel de dominio de la lengua, así como con la frecuencia de lectura de textos.

Relación entre el nivel de inglés (lectura) y el MARSÍ

Las subescalas del MARSÍ tuvieron importantes correlaciones entre ellas. La puntuación del nivel de inglés tiene correlaciones significativas con la puntuación total del MARSÍ ($p < ,05$) y también con la subescala global ($p < ,05$) y la subescala de resolución de problemas ($p < ,01$). Las estrategias de apoyo no correlacionaron significativamente con el nivel de inglés.

TABLA VII. Correlaciones (r de Pearson) entre la puntuación del nivel de inglés (lectura) y las subescalas del MARSÍ

Coefficiente r de Pearson (N = 99)	1	2	3	4
1. Nivel de inglés	1			
2. MARSÍ: global	,242*	1		
3. MARSÍ: apoyo	-,059	,559**	1	
4. MARSÍ: resolución de problemas	,376**	,568**	,453**	1
5. MARSÍ total	,199*	,881**	,813**	,750**

(*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$

Los valores de r , cuando se elevan al cuadrado, indican el porcentaje de varianza compartida, es decir, que una variable puede explicar la otra variable. El nivel de inglés y la subescala resolución de problemas del MARSÍ comparten un 14,1% de su varianza. En el caso de la subescala global, el porcentaje común de varianza es el 6%.

TABLA VIII. Ítems del MARSÍ que tienen las correlaciones más altas con la puntuación del nivel de inglés (OOPT): valor r de Pearson y significación

Ítem	Estrategia	r	Sig.
PROB 11	Trato de retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	,287	$p = ,004$
PROB 13	Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	,313	$p = ,002$
PROB 16	Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	,296	$p = ,003$
GLOB 25	Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.	,298	$p = ,003$
SUP 31	Cuando leo, traduzco desde el inglés a mi lengua materna.	-,405	$p < ,001$

Los ítems 11, 13 y 16 son estrategias de resolución de problemas y están más relacionados con el nivel de comprensión microestructural (establecer coherencia local). El ítem 25 está relacionado con el control de la comprensión, una destreza muy importante en el aprendizaje académico (Wang, Haertel y Walberg, 1993). El ítem añadido 31 tiene una correlación obvia y negativa con el nivel de lengua: cuanto más alto es el nivel de inglés, menos frecuente es el uso de la estrategia de la traducción durante la lectura por parte de los estudiantes, como es lógico esperar.

Relación entre el marsi y los hábitos lectores en inglés

Los estudiantes que leen textos en inglés normalmente (y no solo materiales obligatorios) declararon que utilizaban estrategias metacognitivas de lectura con mucha más frecuencia que los estudiantes que solo leen materiales obligatorios. Hubo diferencias significativas entre estos dos grupos de estudiantes en la puntuación total del MARSÍ: $t(108) = -4,041$; $p = ,000$. También la hubo en las subescalas global [$t(108) = -$

4,123; $p = ,000$]; apoyo [$t(108) = -3,099$; $p = ,002$] y resolución de problemas [$t(108) = -2,424$; $p = ,017$].

Los estudiantes que normalmente leen textos en inglés (y no solo materiales obligatorios) utilizaron con menos frecuencia la ‘estrategia de la traducción’ que los estudiantes que solo leen textos obligatorios (Mann-Whitney $U = 752,0$; $p = ,000$).

Estos resultados muestran que los estudiantes que tienen hábito de leer fuera del contexto del aula desarrollan más estrategias lectoras en lengua extranjera que aquellos que solo leen materiales obligatorios. Esto muestra la importancia de que los estudiantes logren habituarse a leer inglés: tener hábito lector se asocia con el desarrollo de estrategias metacognitivas que, a su vez, están asociadas a niveles más altos de competencia lingüística en inglés.

Relación entre el nivel de inglés, el marsi y los hábitos lectores en inglés

Para explorar algo más la relación entre el MARSÍ, el nivel de inglés (lectura) y los hábitos lectores, realizamos una regresión logística binaria en la que utilizamos las subescalas del MARSÍ y el nivel de inglés para predecir los hábitos de los estudiantes en dos posibilidades: leer solo materiales obligatorios / leer otros materiales no obligatorios. Usando el método ‘hacia atrás’ para eliminar los predictores redundantes o no significativos, las contribuciones significativas finales vienen de la subescala de apoyo del MARSÍ, en concreto, del ítem que alude al uso de la ‘estrategia de la traducción’ y del nivel de inglés. Todos juntos clasificaron correctamente al 77,3% de los estudiantes en el tipo de lectura en inglés (solo textos obligatorios / no obligatorios).

TABLA IX. Subescala del marsi, estrategia de la traducción y nivel de inglés como predictores de los hábitos lectores: coeficientes de la regresión (B), su error típico (ET) y su significación (sig.) según el estadístico de Wald. Exp(B) es el valor del odds ratio que mide la importancia que tendría en la predicción el cambiar en una unidad el predictor correspondiente

DEPENDIENTE: TIPO DE TEXTOS LEÍDOS	COEFICIENTES				
	B	ET	Wald	Sig.	Exp (B)
Predictores					
Constante	-3,67	1,80	4,15	,040	,025
MARSI apoyo	1,42	,44	10,08	,001	4,119
Estrategia traducción	-,71	,23	9,83	,002	,492
Puntuación en el OOPT (nivel de inglés)	,04	,02	4,89	,027	1,043

La aportación de las subescalas global y resolución de problemas del MARSI queda subsumida en las aportaciones de las variables incluidas en la Tabla IX.

Estudio de casos: el marsi en estudiantes con los niveles de inglés más altos y más bajos

Decidimos estudiar en profundidad las diferencias en el uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes con los niveles de inglés más altos y más bajos. Pretendíamos explorar el modo en que los niveles de inglés altos afectan al procesamiento estratégico y, por tanto, a los niveles de comprensión de la información escrita. Analizamos los cinco estudiantes con la puntuación más alta de inglés en el OOPT (estudiantes PA) y los cinco estudiantes con la puntuación más baja (estudiantes PB).

Según los datos, las subescalas del MARSI correlacionaron con la puntuación del nivel de inglés en la muestra. Teniendo en cuenta solo los estudiantes PA y PB, estudiamos los ítems entre los que se aprecian mayores diferencias: seleccionamos aquellos que obtuvieron una diferencia de como mínimo 1,5 puntos en sus medias en la escala Likert de 5 puntos.

TABLA X. Ítems del MARSÍ que muestran las diferencias más grandes entre los cinco estudiantes con las mayores puntuaciones en el nivel de inglés y los cinco estudiantes con las puntuaciones más bajas

Ítem	Estrategia
GLOB 4	Realizo una vista previa del texto para ver de qué trata antes de leerlo.
GLOB 7	Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi objetivo/propósito de la lectura.
GLOB 17	Utilizo tablas, figuras/ilustraciones y dibujos/imágenes del texto para aumentar mi comprensión.
GLOB 25	Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.
SUP 31	Cuando leo en inglés, traduzco del inglés a mi lengua materna para comprender.

Las diferencias en el ítem 4 revelan que los estudiantes PA buscan la idea principal del texto con más frecuencia que los estudiantes PB, una estrategia asociada con el procesamiento macroestructural. El ítem 7 está relacionado con tener metas de lectura y su satisfacción. También se relaciona con representaciones mentales de orden superior, ya que involucra una mayor o menor activación consciente del conocimiento previo. Utilizar más/menos la estrategia 17 significa ser más/menos capaz de integrar los gráficos, las figuras y el texto y, por tanto, de construir una representación mental más rica de la información científica específicamente. El ítem 25 está relacionado con el control de la comprensión; por tanto, los estudiantes PA controlan su comprensión más que los estudiantes PB. Finalmente, el ítem 31 se refiere a la estrategia de traducción, usada menos por los estudiantes PA, como ya vimos antes.

Realizamos un estudio en profundidad ítem por ítem de las estrategias menos usadas por los estudiantes PA (por los estudiantes PB). Estas se correspondieron con los ítems 5, 6, 15, 28 y 31 (ítems 6, 7, 17, 23 y 28). Ambos grupos de estudiantes coincidieron en que las estrategias de los ítems 6 y 28 eran las menos usadas por ellos. Estas también eran dos de las menos empleadas en general. Sin embargo, este par de estrategias es de gran importancia para que un estudiante universitario pueda comprender la información que se proporciona en la universidad. La primera estrategia (ítem 6) está relacionada con la habilidad de resumir lo que se lee y reflexionar sobre la información importante del texto. La segunda estrategia tiene que ver con el hecho de hacerse a uno mismo preguntas sobre la información del texto. Ambas están relacionadas con el

procesamiento de la macroestructura del texto y la comprensión de las ideas principales.

La estrategia que más emplearon los estudiantes PB fue el ítem 31 (traducción del inglés a la lengua materna), mientras que los estudiantes PA utilizaron más la estrategia correspondiente al ítem 11 (restituir la coherencia temática cuando se pierde la concentración).

Conclusiones

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo y exploratorio con estudiantes universitarios españoles para averiguar cuáles son sus necesidades formativas en inglés para seguir un grado en esa lengua extranjera y ver cuál es la percepción que tienen estos estudiantes de estas necesidades. Como la lectura es uno de los medios más utilizados para aprender en la universidad, particularmente estudiamos la relación entre el nivel de inglés, los hábitos lectores en inglés y el uso percibido de estrategias metacognitivas cuando se lee en esa lengua. De este modo, podemos ver si los estudiantes universitarios poseen los requisitos necesarios para procesar adecuadamente y comprender la información específica y de alto nivel que se proporciona en la universidad.

La mayoría de los estudiantes universitarios de la muestra (78,5%) tenían un nivel A2 o B1 de inglés según los estándares europeos. Entre otras competencias, según el MCERL, en estos niveles los estudiantes deben ser capaces de producir y comprender las ideas principales de textos sencillos. Además, deben poder encontrar información en textos extensos para realizar tareas concretas. Este nivel bajo de dominio lingüístico que presentan los estudiantes de la muestra hace que presenten carencias en competencias que pertenecen a niveles superiores (B2 en adelante) y que son muy importantes para comprender los textos universitarios en inglés. Entre estas se cuentan la capacidad de comprender las ideas principales de textos complejos (artículos, informes, textos literarios, manuales...) de diferente tema, extensión y nivel de exigencia, así como la de reconocer en ellos los significados implícitos.

Cuando un sujeto tiene un nivel de dominio del idioma bajo tiende a procesar la información textual de forma local (palabra o *parsing*),

mientras que los sujetos con un alto dominio de la lengua procesan la información de manera global, orientándola al significado (Segalowitz, 2000; Walczyk, 2000; Koda, 1990, 1996). El sujeto que tiene un nivel de competencia lingüística bajo utilizará un procesamiento *bottom-up*. Su memoria de trabajo trata con *chunks* de bajo orden y procesa en el nivel de la palabra o la cláusula. Como el sujeto tiene problemas de vocabulario y sintácticos (reconocimiento de palabras, *parsing* sintáctico, formas gramaticales, etc.), no dispone de recursos cognitivos libres para procesar la lengua a un alto nivel (macroideas, activación del conocimiento previo, razonamiento, aplicación, etc.) (Yau, 2009; Koda, 2007; Walter, 2004, 2007; Young y Oxford, 1997). La dificultad en el ámbito de la palabra o *parsing* hace que la memoria de trabajo se sobrecargue con estos *chunks* de bajo orden y que el sujeto no pueda utilizar estrategias de procesamiento de alto nivel. Por tanto, mientras ciertos procesos de bajo orden no sean automáticos, es posible que los estudiantes presenten problemas de comprensión lectora al enfrentarse a textos de nivel universitario.

Algunos autores han encontrado que el bajo dominio de la lengua extranjera se suple con un uso eficiente de estrategias lectoras (Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2007; Stevenson, Schoonen y De Glopper, 2007; Young y Oxford, 1997; Chern, 1994; Carrell et ál., 1989). Los estudiantes de la muestra declaran utilizar más estrategias metacognitivas de resolución de problemas que globales o de apoyo cuando leen en inglés, lo que significa que leer en inglés les supone problemas que deben resolver para poder continuar y comprender la información.

Un análisis detallado muestra que las estrategias menos utilizadas por ellos están relacionadas con: a) el procesamiento de la macroestructura del texto, que es esencial para comprender las ideas complejas de los textos académicos largos; y b) el procesamiento activo para controlar su comprensión. Estrategias como «Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto»; o «Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo» implican principalmente la comprensión de las ideas principales del texto. Estrategias como «Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto» y «Análisis de manera crítica y evalúo la información presentada en el texto», por su parte, están relacionadas con la lectura orientada hacia una meta y con la interacción con el texto y con el contexto. Controlar las ideas principales del texto es esencial para construir la representación mental semántica a nivel macroestructural, lo cual a su vez es una condición

necesaria para construir la representación mental del modelo de la situación (Kintsch, 1998; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch y Van Dijk, 1978). Esta representación referencial incluye conectar el conocimiento previo con las ideas del texto. Sin embargo, no tener metas explícitas en la lectura implica una baja activación del conocimiento previo y un trabajo cognitivo pobre para hacerlo interactuar con las ideas del texto.

De acuerdo con los bajos niveles de procesamiento, los estudiantes declararon hacer un uso muy frecuente de la 'estrategia de la traducción'. Traducir significa tener en la mente las palabras en inglés y las palabras en español al mismo tiempo. Por tanto, la memoria de trabajo se sobrecarga, lo que hace más difícil realizar otras operaciones de procesamiento (aplicar macrooperadores, controlar la coherencia, etc.). Estas dificultades predichas en el procesamiento de la información compleja se han encontrado en otros trabajos. En un estudio empírico sobre el control de la comprensión de textos de ciencias en inglés de maestros en formación, Autores (2011) encontraron que incluso los estudiantes con niveles de inglés B1 o B2 tenían serias dificultades para procesar las macroideas de los textos.

Esta tarea cognitiva tan exigente de leer en inglés quizá puede explicar el alto porcentaje de estudiantes (84,5%) que declara no tener el hábito de leer en inglés. Es una cifra muy alta si consideramos que son futuros maestros. Además, muchos de los materiales que leen en esta lengua tienen una obligatoriedad puramente académica (aprobar la asignatura). Sin embargo, los datos mostraron que hay una fuerte correlación entre tener el hábito de leer en inglés o leer otros materiales no obligatorios y tener un nivel alto de inglés. Tener hábito de lectura ayuda a automatizar los procesos de bajo nivel (nivel de palabra, *parsing*), lo cual libera recursos cognitivos para procesos de alto nivel (construir macroideas, relacionar con el conocimiento previo, reestructurar esquemas conceptuales preexistentes, etc.).

Como prueba de que la automatización de procesos de bajo nivel permite abordar otros de alto nivel, se ha visto que los estudiantes que tenían el hábito de leer en inglés utilizaban más estrategias metacognitivas y con más frecuencia que los estudiantes que solo leían materiales académicos obligatorios. En particular, utilizaban estrategias metacognitivas de alto nivel como por ejemplo: «Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto»; «Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria»; o «Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi objetivo/propósito de la lectura».

Además, los datos del estudio de casos que llevamos a cabo con estudiantes que tenían los niveles más altos y más bajos de inglés, también revelaron que los que tenían los niveles más altos utilizaban más estrategias metacognitivas de alto nivel para crear representaciones mentales más ricas –como aquellas que los ayudan a procesar la macroestructura de los textos, a controlar su propia comprensión y a activar el conocimiento previo–. Del mismo modo, Harris y Grenfell (2004) concluyeron en su estudio que los estudiantes con niveles altos de dominio lingüístico tendían a usar más estrategias metacognitivas que los que tenían niveles más bajos, y también fueron capaces de transferir más estrategias metacognitivas desde su lengua materna al inglés.

Sin embargo, ambos grupos de estudiantes estuvieron de acuerdo en que las estrategias recogidas en los ítems 6 y 28 fueron las menos usadas por ellos. Resumir lo que se lee y hacerse a sí mismo preguntas sobre el texto son estrategias esenciales para un estudiante universitario, ya que están relacionadas con el procesamiento de la macroestructura del texto y la comprensión de las ideas principales.

En resumen, nuestros resultados muestran que los estudiantes universitarios tienen problemas para comprender los textos académicos en inglés típicos de la universidad. Parece que su bajo dominio lingüístico del idioma, junto con una falta de uso de estrategias metacognitivas de alto nivel para procesar la macroestructura y el hecho de estar habituados a leer en inglés, los lleva a tener problemas de comprensión profunda de los textos universitarios en inglés que tengan un contenido específico y cierta longitud. Por tanto, es posible que los estudiantes de nuestra muestra no estén preparados para estudiar un grado universitario en inglés.

Otros estudios han encontrado problemas similares a los de nuestros estudiantes, y algunos profesores e investigadores de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras han indicado que es necesario cambiar las metodologías de enseñanza del inglés para incluir enfoques macrotextuales (Stanley, 1984), en los que se vaya más allá de la enseñanza léxica o sintáctica y se favorezca el procesamiento global o semántico de la información textual (macroestructura). Esto es especialmente importante en el aprendizaje integrado de contenido en lengua extranjera (AICLE) en la universidad. En este contexto, la lengua no solo es objeto de estudio, sino el vehículo para acceder a la información de otras áreas de conocimiento (Consejo de Europa, 2001). Por tanto, haber desarrollado

adecuadamente las destrezas lingüísticas, especialmente las habilidades lectoras, resulta esencial para comprender ciertos contenidos universitarios expresados en otra lengua.

Este cambio hacia un procesamiento global de los textos debe permitir a los estudiantes transformar sus estrategias en otras –las que caracterizan a los lectores más competentes– y construir representaciones mentales más complejas. Para ello, Sánchez (1993) propuso las siguientes estrategias:

- Estrategias para operar con la estructura de los textos (estrategias estructurales).
- Estrategias para construir el significado global (macrorreglas).
- Estrategias para establecer coherencia entre ideas (progresión temática).

Además, sugiere que los profesores eviten la lectura como una mera actividad de decodificación y que la potencien como una interacción entre el texto y el lector, que usa su conocimiento previo para guiar su lectura e interpretación del texto. Al mismo tiempo, se debe fomentar en los estudiantes el control de la propia comprensión, no solo enseñándoles destrezas de autorregulación, sino también cuándo y por qué deben usarlas.

Block (1992) también recomendaba a los profesores de lenguas extranjeras que no centraran su atención en enseñar únicamente vocabulario y en favorecer el procesamiento de las palabras, sino en construir recursos cognitivos y metacognitivos. Es importante desarrollar destrezas de control de la comprensión macroestructural en los estudiantes para que identifiquen y solucionen sus propios problemas de lectura. Enseñar a los estudiantes que existen problemas en la lectura y que hay maneras de solucionarlos puede ser más importante que enseñarles el significado de palabras, frases y conceptos específicos.

Palincsar y Brown (1984) recomiendan la enseñanza efectiva de estrategias metacognitivas en el aula. Para ello, los profesores deben preocuparse por los procesos involucrados en la lectura y en el estudio, y dedicarle tiempo instructivo; hacer análisis de las tareas y ver qué estrategias es preciso enseñar; es decir, han de reflexionar sobre cómo se aplica mejor una estrategia en particular y en qué contextos. Los profesores deben presentar cómo las estrategias se pueden aplicar a los textos y tareas en más de un contexto para los alumnos puedan hacer uso de ellas en una

gran variedad de situaciones de lectura, y proporcionar a los estudiantes oportunidades para poner en práctica las estrategias que les han enseñado. Por último, tienen que permitir que la enseñanza de estrategias impregne todo el currículo.

La enseñanza de la comprensión lectora y de las estrategias metacognitivas no debería ser un asunto de la clase de inglés o de lengua en general, sino un trabajo en equipo de todas las áreas de conocimiento (Alonso, 2005), ya que la lectura es una de las destrezas más importantes, pues permite tener acceso a la información y fomenta el trabajo autónomo, especialmente en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alexander, P. y Jetton, T. (2000). Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (285-310). Mahwah (Nueva Jersey): LEA.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 63-93.
- Auerbach, E. y Paxton, D. (1997). 'It's not the English Thing': Bringing Reading Research into the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Autores (2011). Aprendizaje integrado de lengua extranjera y ciencias: una experiencia en la universidad dentro del EEES. *Libro de actas del Congreso Internacional de Innovación Docente*, 259-272. Cartagena, Murcia, España, 6-8 de julio.
- Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. Pearson, M. Kamil, R. Barr y P. Mosenthal (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 1 (353-394). White Plains (Nueva York): Longman.
- Block, E. (1992). See How they Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 319-343.
- Campanario, J. y Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18, 155-169.

- Carrell, P., Pharis, B. y Liberto, J. (1989). Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 23, 646-678.
- Chern, C. (1994). *Chinese Readers' Metacognitive Awareness in Reading Chinese and English*. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED3860609).
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf
- (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Harris, V. y Grenfell, M. (2004). Language Learning Strategies: A Case for Curricular Collaboration. *Language Awareness*, 13 (2), 116-130.
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's Metacognition about Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. y Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 779-804.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Towards a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Koda, K. (1990). The use of L1 reading strategies in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 293-410.
- (1996). FL Word Recognition Research: A Critical Review. *Modern Language Journal*, 80, 450-460.
- (2007). Reading and Language Learning; Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57 (1), 1-44.
- Kolic-Vehovec, S. y Bajanski, I. (2007). Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students. *Journal of Reading Research*, 30 (2), 198-211.
- Mclain, K., Griedley, B. y Macintosh, D. (1991). Value of a Scale Used to Measure Metacognitive Reading Processes. *Journal of Educational Research*, 85, 81-87.

- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing Student's Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Mokhtari, K. y Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), 2-10.
- Otero, J., Campanario, J. y Hopkins, K. (1992). The Relationship between Academic Achievement and Metacognitive Comprehension Monitoring Ability of Spanish Secondary School Students. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 419-430.
- Otero, J. y Campanario, J. (1990). Comprehension Evaluation and Regulation in Learning from Science Texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 447-460.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75.
- Pereira-Laird, J. y Deane, F. (1997). Development and Validation of a Self-Report Measure of Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 18 (3), 185-235.
- Pollitt, A. (2009). *The OOPT: The Meaning of OOPT Scores*. Recuperado de <http://www.oxfordenglishtesting.com>
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Purpura, J. (2010). *The OOPT: What Does it Measure and How? Language Focus: Use of English and Listening Ability*. Recuperado de <http://www.oxfordenglishtesting.com>
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Segalowitz, N. (2000). Automaticity and Attentional Skill in Fluent Performance. En H. Riggenbach (ed.), *Perspectives on Fluency* (200-219). Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press.
- Stanley, R. (1984). The Recognition of Macrostructure: A Pilot Study. *Reading in a Foreign Language*, 2, 156-168.
- Stevenson, M., Schoonen, R. y De Glopper, K. (2007). Inhibition or Compensation? A Multidimensional Comparison of Reading Processes in Dutch and English. *Language Learning*, 1, 115-154.

- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wagoner, S. (1983). Comprehension Monitoring: What It Is and What We Know about It. *Reading Research Quarterly*, 28, 328-346.
- Walczyk, J. (2000). The Interplay between Automatic and Control Processes in Reading. *Reading Research Quarterly*, 35, 554-566.
- Walter, C. (2004). Transfer of Reading Comprehension Skills to L2 is Linked to Mental Representations of Text and to L2 Working Memory. *Applied Linguistics*, 25 (3), 315-339.
- (2007). First- to Second-Language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 14-37.
- Wang, M., Haertel, G. y Walberg, H. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Yau, J. (2009). Reading Characteristics of Chinese-English Adolescents: Knowledge and Application of Strategic Reading. *Metacognition Learning*, 4, 217-235.
- Young, D. y Oxford, R. (1997). A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.
- Zabucky, K. y Ratner, H. (1986). Children's Comprehension Monitoring and Recall of Inconsistent Stories. *Child Development*, 57, 1401-1418.

Datos de contacto: Ángela Gómez López. Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Avda. Tarongers, 4; 46022 Valencia, España. E-mail: angela.gomez@uv.es

Anexo

ANEXO I. Inventario sobre la conciencia metacognitiva de las estrategias lectoras (marsí)

ESTRATEGIA	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1. Cuando leo tengo un objetivo/propósito en mente.	1	2	3	4	5
2. Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
3. Reflexiono sobre lo que sé para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
4. Realizo una vista previa del texto para ver de qué trata antes de leerlo.	1	2	3	4	5
5. Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
6. Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.	1	2	3	4	5
7. Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi objetivo/propósito de la lectura.	1	2	3	4	5
8. Leo lentamente pero con cuidado para asegurarme de que comprendo lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
9. Intercambio opiniones con otros sobre lo que leo para comprobar mi comprensión.	1	2	3	4	5
10. Primero realizo una lectura rápida del texto para fijarme en sus características, como la longitud y la organización.	1	2	3	4	5
11. Trato de retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	1	2	3	4	5
12. Subrayo o rodeo información en el texto para ayudarme a recordarla.	1	2	3	4	5
13. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
14. Decido qué leo con atención y qué ignoro.	1	2	3	4	5
15. Utilizo materiales de consulta, como diccionarios, para ayudarme a entender lo que leo.	1	2	3	4	5
16. Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
17. Utilizo tablas, figuras/ilustraciones y dibujos/imágenes del texto para aumentar mi comprensión.	1	2	3	4	5
18. Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5

19. Utilizo las pistas del contexto para ayudarme a comprender mejor lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
20. Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
21. Intento representar o visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo.	1	2	3	4	5
22. Utilizo ayudas o recursos tipográficos como la negrita y la cursiva para identificar la información clave/importante.	1	2	3	4	5
23. Analizo de manera crítica y evalúo la información presentada en el texto.	1	2	3	4	5
24. Voy hacia atrás y hacia delante en el texto para encontrar en él relaciones entre las ideas.	1	2	3	4	5
25. Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.	1	2	3	4	5
26. Intento adivinar de qué trata el material cuando lo leo.	1	2	3	4	5
27. Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión.	1	2	3	4	5
28. Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto.	1	2	3	4	5
29. Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o erróneas.	1	2	3	4	5
30. Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.	1	2	3	4	5
31. Cuando leo en inglés, traduzco del inglés a mi lengua materna para comprender.	1	2	3	4	5

ANEXO II. Cuestionario sobre hábitos lectores en inglés

Hablando en términos generales, podría decir que... (marca con una X solo UNA de las siguientes opciones):

- a) Tengo el hábito de leer en inglés: leo con cierta frecuencia.
- b) No tengo el hábito de leer en inglés: leo en muy pocas ocasiones.

Por favor, contesta a las siguientes preguntas sobre tus hábitos lectores en inglés (marca con una X solo UNA opción en cada pregunta):

1. Cuando leo en inglés...

- a) Leo solo materiales necesarios para aprobar las asignaturas de inglés.
- b) Leo también otros materiales.

Si has marcado la opción a), ya has acabado. ¡Gracias!

Si has marcado la opción b) contesta, por favor, estas dos preguntas que siguen:

2. Suelo leer en inglés... (marca lo que mejor se corresponde con tu caso):

- a) Casi a diario.
- b) Algunas veces a la semana.
- c) Algunas veces al mes.
- d) Algunas veces al año.

3. Suelo leer los siguientes materiales en inglés:

- a) Más bien libros o textos largos en general (de Internet, revistas o periódicos completos, etc.).
- b) Más bien textos cortos (menos de media página) (chats, Internet, revistas o periódicos, etc.).

Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida

Down on luck but will fight to the death: Poverty and school failure in a life history

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177

Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Málaga, España.

Resumen

El fracaso escolar ha sido poco explorado desde la experiencia. Las teorías estructuralistas ofrecen explicaciones deterministas y paralizantes, y los actuales análisis del fenómeno tienden a convertir en psicológicos problemas que son de naturaleza social. Por ello, acercar la investigación educativa a la experiencia escolar posibilita ver cómo el contexto condiciona a los chicos en desventaja, y cómo estos responden al sistema educativo y social en un proceso de negociación claramente desequilibrado.

Este es el principal valor del presente artículo. En él trato de ofrecer algunos de los principales resultados de una investigación biográfica que contiene la historia de vida de Medina –un adolescente recluso en un centro de menores infractores– y siete relatos de vida cruzados de chicos que comparten su situación actual. El protagonista –procedente de un contexto marginal– y los actores que conforman los contextos fundamentales del menor, ofrecen una visión bastante amplia del recorrido social y educativo que el chico ha atravesado a lo largo de su vida, con especial énfasis en su relación con la escuela.

Tras analizar el relato construido, puede observarse una ruptura social que tanto él como sus amigos y familiares evidencian, una diferenciación de clase que divide a la sociedad en dos partes: vosotros, los buenos; y nosotros, los malos. El fracaso escolar, fruto de esta división, deja lugar al fracaso social al desencadenar ‘guerrillas contra los buenos’ en chicos que aprendieron a desvalorarse como

personas y como grupo. Pero aceptar su condición de ‘malos’ les sirve para reafirmarse en sí mismos y luchar contra los que tratan de abocarlos a lo que no quieren ser y a una posición que no desean ocupar. Se convierten así en ‘guerreros’ que luchan contra un sistema social que los margina, aunque ello les suponga su propia destrucción.

Palabras clave: fracaso escolar, experiencia escolar, problemas de disciplina, clase social, pobreza, violencia, identidad, delincuencia juvenil, historia de vida, chicos en desventaja.

Abstract

The school failure has been little explored from the experience. Structuralist theories offer deterministic and crippling explanations, and current analysis of the phenomenon tend to turn social conflicts into psychological problems. Therefore, bringing educational research into school experience help us to see how the context affects the disadvantaged children, and how they respond to educational and social system in a negotiation process clearly unbalanced.

This is the main value of the present document. It is an abstract of a biographical research that inquires into the life of Medina, an adolescent who comes from a marginal context and narrates his experiences in and outside the school from the juvenile detention centre where he is locked. It offers a wide vision of the social route that he has crossed throughout his life.

The research shows a class differentiation that divides the society in two: you, the good ones; and we, the bad ones. The school failure, fruit of this division, leaves place to the social failure, provoking ‘guerrillas against the good ones’ of boys who have learned to devalue itself like people and group. But to accept their status as ‘bad’ serves to assert themselves and fight against those who seek to devote ourselves to what they do not want to be and a position they do not want to occupy. They become ‘warriors’ who struggle against a social system that marginalizes them, even if it means taking them to their own destruction.

Key words: academic failure, student experience, discipline problems, social class, poverty, violence, identity, juvenile delinquency, life history, disadvantaged children.

Desigualdad y educación

Analizar las diferencias como parte inequívoca de la diversidad humana corre el riesgo de alejarla de toda referencia a las desigualdades. En nuestra

opinión, las diferencias no pueden entenderse lejos de la desigualdad que las condiciona (Ball, 1989; Carr y Kemmis, 1986; Tyler, 1991). Gracias a estos desequilibrios de poder, las instituciones educativas mantienen un determinado orden social, relacionado con el sistema productivo, como mostraron las teorías de la reproducción y la correspondencia.

El sistema educativo encierra modos de intervención que justifican y legitiman un orden concreto y la asimilación de significados injustos en tanto que acaban determinando el éxito o el fracaso escolar de los alumnos en función de diferentes características. Entre ellas destaca la procedencia social o el clima sociocultural que rodea al niño, tal como demostraron diferentes sociólogos en la década de los sesenta: Bourdieu y Passeron, (1977) en Francia; Bernstein (1971), en el Reino Unido; Coleman (1969) y Jencks et ál. (1972), en los Estados Unidos, Husen (1975), en Suecia, etc.

Estas teorías postulan que la escuela reproduce la estructura social (con sus desequilibrios) eliminando el conflicto. Así, Althusser (2003) habla de cómo el aparato ideológico escolar tiene un papel destacado en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas existentes. Las teorías de la correspondencia (Baudelot y Establet, 1975, en Francia; Bowles y Gintis, 1976, en Estados Unidos) muestran la conexión que hay entre las relaciones sociales en la escuela y las relaciones de producción; Bourdieu y Passeron (1977) defendieron que la escuela está al servicio de la reproducción social, ya que –apoyándose en la ausencia de democracia en la institución, la violencia simbólica y el *habitus*–, naturaliza y convierte la desigualdad social en éxito o fracaso personal.

Finalmente, las teorías de la resistencia (Anyon, 1983; Willis, 1981; Apple, 2004; Giroux, 2001) han evidenciado que los alumnos están en continua negociación con los poderes que los someten, aunque el desequilibrio de poder de dichas relaciones hace que la lucha, a menudo, sea demasiado ineficaz. Todas estas teorías, desde concepciones diferentes, coinciden en mostrar la dificultad de participar realmente en la construcción de identidades, entendidas estas como sitios de esperanza y lucha (Freire, 1985).

En este sentido, Paul Willis (1981) argumentó cómo se generan culturas de resistencia entre los alumnos en el contexto escolar. Los chicos pertenecientes a colectivos desfavorecidos se resisten a la cultura que legitima la institución escolar, ya que no engarza con sus necesidades y posibilidades cotidianas. Por eso, muchos niños de clases desfavorecidas muestran su desatención y rechazo al proyecto que les propone la

institución escolar. Según Giroux (2001), la escuela tiene el poder de transformar un problema social en individual. Por ello, el discurso de la 'resistencia' rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y reconduce su análisis: del terreno de la desviación al de la indignación política y moral, de la psicología a la política y la sociología. Desde esta perspectiva, y a través de la vida de Medina, un chico procedente de un contexto en desventaja, trataremos de construir nuestro análisis.

La investigación analiza el fenómeno del fracaso escolar como experiencia. En este sentido, el presente estudio investiga la forma en que los chicos de clases marginales construyen sus identidades, lo que constituye la clave del trabajo. Porque, como afirma Brine (2006), los individuos no están en un proceso de reproducción precisa y pasiva, sino que resisten y contestan a las condiciones de su experiencia. De esta forma, se considera que el individuo es un participante activo y negociador (Hamilton, 2002) que construye su identidad con una lógica que nos permite entender mejor el espacio sociocultural del que forma parte.

Diseño y metodología de investigación

He escogido la metodología biográfica, ya que nos permite centrarnos en la construcción de la identidad en lugar de iniciar el análisis desde la estructura social. En la identidad está dicha estructura, pero mediada ya por la acción relativamente autónoma de la persona. La literatura previa muestra cómo esta metodología es especialmente apropiada para el análisis de la identidad (Atkinson, 1998) y ha sido usada históricamente para el estudio de personas y grupos en desventaja y de la delincuencia (Bolívar, 2002). Todo ello nos lleva a concluir que la investigación biográfica es ideal para comprender las experiencias personales en condiciones de pobreza, opresión y exclusión (Bertaux, 1981).

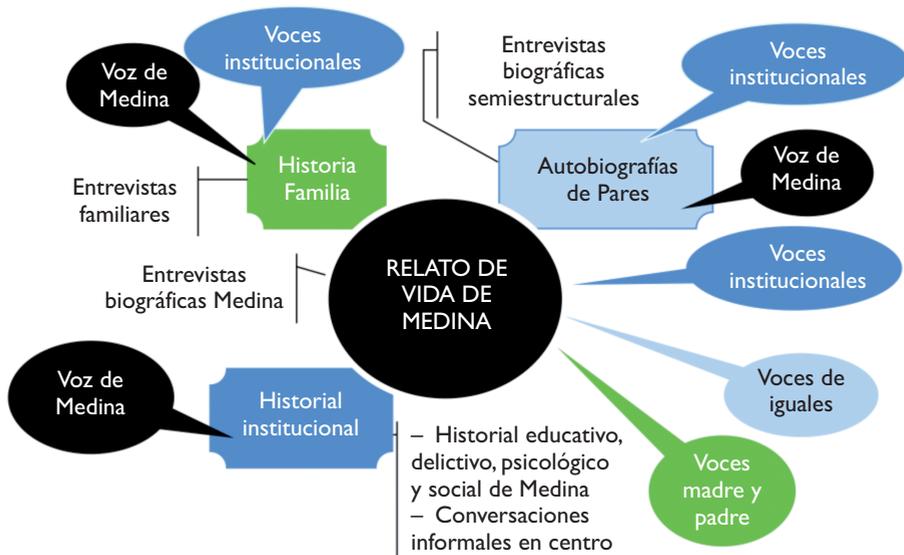
La elección del caso vino precedida por un estudio biográfico que me invitó a indagar en la relación entre el fracaso escolar y las conductas 'desviadas'. Por ello, busqué al chico objeto de estudio en un centro de reforma de menores, lo cual garantizaba que había quebrantado normas sociales más allá de las escolares. Así, el chico continuaba su relación con

los sistemas educativos formales (en una escuela dentro del reformatorio), estructurados socialmente (estudiaba la Enseñanza Secundaria Obligatoria) y estaba dentro de la edad de escolarización básica (17 años).

Para iniciar el trabajo de campo realicé una negociación en cascada en los siguientes niveles: el Servicio de Atención al Niño y el juzgado de menores; la dirección del centro; el chico en cuestión, su familia y sus amigos. Elegí a Medina, un muchacho procedente de un contexto marginal en una capital andaluza. El trabajo de campo duró siete meses.

He construido una historia de vida (Calderón, 2013) a través registros biográficos recabados mediante entrevistas y documentos personales (referidos a él, pero elaborados por diferentes agentes institucionales). De esta forma, la información ha sido ampliamente triangulada en métodos de recogida de información, personas y contextos.

FIGURA I. Textos y fuentes de la historia de vida de Medina

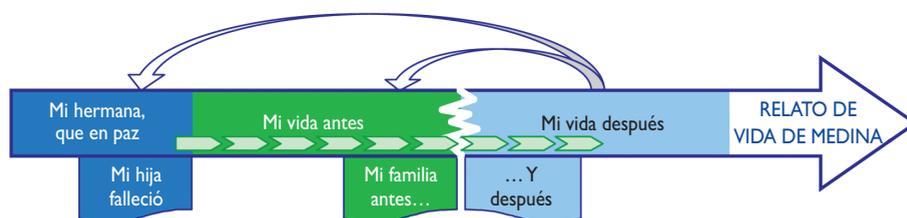


El caso se abordó fundamentalmente a través de entrevistas: seis entrevistas biográficas a Medina, en profundidad y semiestructuradas o abiertas (algunas rozaron las cuatro horas de duración a demanda del entrevistado); una entrevista semiestructurada en profundidad a la madre;

una entrevista abierta al padre; seis entrevistas semiestructuradas a siete amigos de Medina, dos de ellas grupales; 14 entrevistas a 11 profesionales de la institución; y un grupo focal con cuatro educadores de Medina. Todas las conversaciones se grabaron y, posteriormente, se transcribieron de forma literal. Además, se realizaron observaciones y varias entrevistas que no fueron grabadas, pero sí registradas en el cuaderno del investigador. Por otra parte, tuve acceso a una amplia información aportada por el centro, procedente del historial educativo, psicológico, social y delictivo del muchacho. Estos documentos fueron escaneados, reconocidos con un software OCR y ordenados cronológicamente. No se han hecho correcciones ortográficas del contenido de dichos documentos, en correspondencia con la literalidad de las transcripciones anteriores.

En una segunda fase, los datos se categorizaron por primera vez para la elaboración del texto biográfico. Se trata, por tanto, de una primera categorización narrativa, que contiene ya un análisis del investigador generado a partir de la lógica narrativa del discurso del protagonista. Así, el relato de vida del chico está continuamente reflejado en el relato de la historia familiar contada por la madre; en este relato, el tratamiento del tiempo tiene en cuenta discontinuidades y episodios vitales fundamentales, por lo que rompe con la linealidad cronológica, tal como se representa en la siguiente figura.

FIGURA II. El tiempo en la narración construida



En una tercera fase, realizamos una segunda categorización. Para este análisis pedagógico de la información he utilizado el software de tratamiento cualitativo de datos NVivo, que facilita la organización de la información por temas, el descubrimiento de tendencias y la construcción emergente de un árbol de categorías que contribuye a elaborar el análisis socioeducativo. Inicialmente, se hizo una lectura exhaustiva y profunda de

toda la información obtenida. Posteriormente, se enumeraron más de 700 temáticas abordadas en los datos, que más tarde se aglutinaron en categorías más amplias. Por último, se ordenaron en un árbol de categorías, que representa la estructura implícita existente en la información recabada y que se puede resumir en las siguientes: pobreza, características personales, diferenciación de clase, procesos de exclusión, imaginación y realidad, construcción de la identidad y naturalización de la realidad. Las principales claves que llevaron a la construcción de este armazón interpretativo fueron los patrones más repetidos en la información, el contraste con diversas fuentes, la localización de metáforas y los episodios narrados con un alto valor hermenéutico, así como el análisis interpretativo de la información aportada por varios de los entrevistados sobre una misma realidad.

Este sistema de categorías se contrastó a través de lo que Denzin (1978) denomina ‘triangulación del investigador’ en dos instancias diferentes: la primera, a través de la revisión de otros colegas de la facultad; la segunda, mediante un grupo focal con cuatro profesionales que habían ejercido su labor educativa con Medina. Todo ello ofrece una mayor credibilidad y validez a las interpretaciones que a continuación relatamos. Por otra parte, esta investigación ha sido germen de proyectos de investigación-acción participativa posteriores enfocados al cambio educativo (Sepúlveda-Ruiz, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2012).

Por tanto, la historia de vida creada y el análisis que presento en el artículo son fruto de un trabajo de investigación cualitativa sistemático, riguroso, metódico y éticamente guiado, y utiliza un enfoque metodológico original, muy apropiado para el objeto de estudio.

Algunas pinceladas sobre la historia de vida de Medina

José Medina es un adolescente que, durante el período de entrevistas, se encontraba recluso en un reformatorio. Su vida transcurre en un continuo entrar y salir de viviendas, ciudades y centros; un ir y venir con sus padres –juntos o separados–, sus tíos, sus abuelos... Su experiencia podría caracterizarse por el continuo cambio, por la inestabilidad del contexto. Dentro de estos cambios, el que más ha influido en su vida fue la pérdida de una de sus hermanas en un incendio de la vivienda. Medina se culpa

por no haber podido salvarla. Esa es una responsabilidad que le ha pesado mucho:

Yo tendría recién cumplidos los 15, hace casi tres, cuando se quemó mi casa. [...]. Mi madre la levanté yo, la saqué para afuera y me llevé a mi hermanillo chico [...]. Y a mi otra hermanilla no la encontraba, porque estaba debajo de la cama. [...] [C]uando la sacaron..., pues, la sacaron negra de humo. [...] Pero no tenía solución mi hermana, porque le andaba el corazón pero el cerebro no (Medina).

Él interpreta este hecho como el punto de inflexión a partir del cual aparecen (o se incrementan) sus conductas delictivas, el abuso de drogas, la relación con chicos que la madre define como 'mala gente', la pérdida de sus amistades, etc. Como consecuencia, se le abren siete causas por robos, alguno con intimidación, por las que estaba cumpliendo un año y medio de internamiento en régimen semiabierto.

Esta estancia, llena de fugas, castigos, autolesiones, peleas, motines y reflexiones, da fe de la definición que Medina hace de sí mismo y que comparte con muchos de sus compañeros en el centro a través de pintadas en las celdas: «Sin suerte pero guerrero hasta la muerte». Entre estos comportamientos cobran especial relevancia las autolesiones, que ponen en jaque a la institución:

Este fin de semana se ha intentado suicidar en dos ocasiones y se ha autolesionado: se intentó ahorcar y rompió el colchón de la habitación en la que se encuentra aislado, y con uno de los hierros se lesionó en un brazo, intentando cortarse las venas. Además, se dio un golpe contra la pared y se abrió una brecha en la cabeza (director del centro de menores).

Además de los conflictos, los amigos de Medina comparten con él sus experiencias de pobreza y marginalidad, su soledad debido a la desestructuración de las familias, su relación con las drogas (consumo y tráfico), las peleas, los delitos, la experiencia de fracaso en la escuela, etc. Todos menos uno viven en la marginalidad. Así definen sus entornos:

Yo de chico iba casi siempre en calzoncillos por ahí, porque en ese barrio no era un barrio así de señoritos; era un barrio más o menos de gente más baja (Medina).

Donde yo vivo [...] todo el mundo [...] está más espabilado de lo normal. [...] Gente no más espabilada en el sentido de más inteligente, sino que son más de calle, están más en la calle. Espabilada de calle, no de estudios; [de] allí no va a salir ningún abogado ni va a salir ningún maestro, ni ningún... De allí no van a salir nada más que maleantes (Ismael, amigo de Medina).

Esto nos lleva a preguntarnos por cómo era su vida antes de la muerte de su hermana, que fue para él y su familia el detonante de su situación actual. ¿Cómo era su vida, su contexto y su experiencia entonces? Se trataba de una vida muy marcada por esta marginalidad: los malos tratos persiguieron a su madre y a su abuela, el alcoholismo de su padre, la encarcelación de su progenitor por homicidio, la precariedad de las viviendas –“okupadas” en muchos casos, inexistentes en otros– y del trabajo, la necesidad de pedir limosna, el continuo fracaso en la escuela... Así, y a pesar de la sensación de culpa de Medina y de la atribución de su fracaso escolar y social a la muerte de su hermana, las drogas, las amistades, etc., existen otros condicionantes que han favorecido esta evolución y que fueron una constante en su vida.

En el caso concreto de la escuela, el chico narra su experiencia de desmotivación, incompreensión, aburrimiento y continuo conflicto con profesores y compañeros. Su paso por la escuela es definido por su madre como ‘un desastre’ y puede describirse en términos de escaso rendimiento, bajas calificaciones y alto nivel de conflicto.

Su vía de escape y su futuro se construían en el mundo laboral. Desde pequeño comenzó su andadura por trabajos precarios, con muy baja remuneración e ilegales. Sus destrezas y conocimientos sobre electricidad y electrónica, adquiridos de forma autodidacta y por descubrimiento, le facilitaban el acceso a ciertos trabajos, pero estos no podían dar una respuesta suficiente a las necesidades de su familia. Trabajó descargando barcos, ayudando en los mercados, arreglando juguetes en mal estado, haciendo venta ambulante... Y al llegar el fatídico suceso, se desataron los delitos y sobrevino el posterior internamiento. Su ilusión sigue siendo trabajar en la electricidad, pero las condiciones lo dificultan:

Tengo que estudiar dos años. [...] Pero es mucho tiempo estudiando. [...] Dos años sin hacer nada, sin ganar dinero. A costa de mi madre no puedo estar (Medina).

Otro sueño que se rompe en su vida. Así lo explica su madre, que comparte con él su frustración ante el trabajo y lo que se desprende de él, pero que ha aprendido a convivir con ello:

Tengo que estar todo el día limpiando [...]. Me hubiera gustado otra cosa, estar en otro sitio trabajando, no limpiando tanto toda la vida. Porque es un trabajo en el que me encuentro menos superior que ellos. Me gusta ser más. No me gusta que me manden, pero me tengo que estar aguantando (madre de Medina).

Medina, en cambio, no se ha adaptado aún:

Él no quiere ser menos que nadie, ni que nadie esté mejor que él. [...] Él se ve importante, no quiere que lo traten como un trapo. Es su problema (madre de Medina).

La vida en estas condiciones se devalúa, conduce al desprecio, a vivir al borde del precipicio. La última vez que supe de Medina estaba en prisión. Todo esto nos hace comprender que vivir en la pobreza va mucho más allá de las necesidades económicas. Acabaremos, pues, esta escueta inmersión en su vida con su propia presentación:

Yo he vivido demasiado para la edad que tengo. Tengo 17 años y me llamo José (Medina).

Resultados

El 'vivir demasiado' de las familias pobres o la 'vida perra'

Las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla la experiencia de Medina están caracterizadas por la pobreza y la marginalidad en todos los contextos en los que se mueve: familias, barrios, escuelas, pares... Medina vive en uno de los núcleos de gran concentración de población marginal del distrito al que pertenece, con un «muy alto

índice de paro», «importante economía sumergida, toxicomanías y familias con problemas de desestructuración» (datos del último informe publicado por el ayuntamiento de la localidad).

Son barrios ‘pobres’, ‘chungos’, ‘bajos’, ‘no de señoritos’, etc. Ante estas condiciones, las expectativas tienden a instaurarse en las mismas coordenadas que los contextos de pertenencia, como muestran sus familiares y amigos. La escuela deja de tener sentido en la búsqueda de expectativas más allá de lo que rodea a los chicos.

«El coche montado pero le falta la gasolina». Las características para el éxito no son suficientes

El análisis de las características personales de Medina muestra que lo han hecho rico en el lenguaje (muy limitado en otros casos analizados en esta investigación por el código restringido de Bernstein, 1971), pero que, a la vez, no han terminado por permitirle tener éxito en la escuela y en la vida. A pesar de contar con la mayoría de los requisitos explícitos de la escuela (inteligencia, habilidades y destrezas, sociabilidad, interés por aprender y ‘buen fondo’), de algún modo, Medina choca con la institución, que no le permite tener éxito en ella.

Me he hecho hasta una radio con piezas. Yo solo. Se ve que no tiene [...] plástico ni nada, pero le pones la cinta [...] y canta, con unas piezas que yo me ha ido poniendo. [...] Y un termómetro, que marca las cosas pero dos o tres centímetros de más. No marca bien. Paranoias que me [...] invento. Pues me dicen aquí que soy el manitas (Medina).

Los principales aprendizajes del chico los ha realizado de forma autodidacta, guiado por su curiosidad y necesidad. Medina cuenta cómo arreglaba aparatos que encontraba en la basura: un televisor, un *walkman*, muñecos en una tienda para venderlos... Y a pesar de ello, chocaba con la escuela.

La mayoría de los niños vienen [al centro de menores] sin saber leer ni escribir. Sin embargo, Medina tenía cosas que la escuela no le pudo arrebatar. Esa habilidad [la de ser un manitas], cuando no

estaba en guerra con el mundo, le ayudaba a mostrar su ternura. Es una inteligencia que la escuela no reconoce. Para la escuela, la inteligencia es de quien sabe adaptarse (educador 1).

Nosotros y vosotros: separados por la clase social

Medina y sus iguales, así como sus padres, no tienen el control de los medios de producción, ni pertenecen a la cultura hegemónica, ni tienen bienes materiales, ni pueden influir significativamente en la política y la sociedad, excepto por las estrategias alternativas que generan. Varias evidencias empíricas ponen de manifiesto esta ruptura de forma evidente, que culmina en el sentimiento de pertenencia manifestado en el ‘nosotros’ y la oposición al ‘vosotros’.

Medina: Así era mi casa: sin luz y sin agua, mi madre tenía que ir a por el agua y eso. [...] Pero era de esas antiguas que vamos, tampoco estaba para caerse, pero tampoco estaba muy bien. [...] Y no teníamos contrato ni nada. Después cuando se cayó la... Nos teníamos que ir porque la iban a echar abajo...

Investigador: Contrato, ¿a qué te refieres? ¿A que la casa no era vuestra o cómo era eso?

Medina: Que ni teníamos contrato, ni era vuestra. Estaba abandonada y no había otro sitio donde... Pff (suspirando)... (1.^a entrevista a Medina).

[T]oda la vida queriendo hablar con un alcalde, con alguien importante para hablar [...] de las casas de los pobres, que no tienen casa, viven muy malamente... Cosas del barrio, pero nunca me han dado cita, y me he visto negra en la puerta del Ayuntamiento (madre de Medina).

A la diferenciación que Medina hace entre el investigador y él, y la escasa posibilidad de participación política de estos grupos puesta de manifiesto por la madre, se unen la carencia de trabajo de todos sus iguales, a excepción de un chico de clase media con familia empresaria; las diferencias de inquietudes y necesidades entre este y los demás; el olvido de su cultura en las diferentes instituciones; las condiciones de vida infrahumanas, etc.

Son chavales que son niños de papá y mamá. Bien criados. [...] No han vivido en la calle ni saben lo que es estar en la calle tirados, que ahí es donde se va cogiendo la maldad (Medina hablando sobre niños como Andrés).

Ninguno de los que hay ahí arriba son nadie. [...] Ellos se creen que yo soy tonto, pero tengo otra manera de pensar. Yo no soy como ellos. Me toman por tonto porque soy muy bueno [...]. Tienen una maldad [...]. Salen a la calle [...] [y] van al talego fijo. Sin embargo, yo [...] no piso más esto, porque [...] a mí no me ha hecho falta nunca robar (Andrés, compañero de Medina, hablando de niños como Medina).

Sin embargo, la Evaluación de los Servicios Sociales de Andalucía (Fernández-Enguita, Calderón-Almendros y Pérez-Gómez, 2005) muestra que se trata de una ruptura del contrato social a la que ellos ponen la última pieza. El contrato que ellos rompen al delinquir, no estudiar, etc., estaba roto de antemano, puesto que los servicios sociales no logran sacarlos de su situación de continua dependencia: son los llamados usuarios 'crónicos'. Así, en las viviendas sociales en las que habita Medina, los técnicos del distrito observan «una tendencia [...] hacia la formación de una 'subcultura de la marginación' [...] que se define por contraposición a la normalidad» y que se alimenta de bajos niveles de instrucción y culturales, ausencia de cualificación laboral y absentismo escolar (último informe del ayuntamiento de la localidad). Por tanto, la escuela cumple también su función de selección y segregación: unas clases sociales obtienen mayoritariamente el éxito y otras se ven abocadas al fracaso (Calero, 2008).

Finalmente, estas experiencias de fracaso y exclusión llevan aparejado un rechazo de la dignidad y respeto de la persona, cualidades que, tanto en la escuela como en la sociedad, son distribuidas injusta y desigualmente.

Lo único que quería era que me sacaran de ahí porque llevo 15 días metido en un cuarto [de aislamiento] y no veas, viejo: «Esto es imposible para mí, esto me salgo yo de aquí», y al final te pegas un cabezazo contra la pared y coges lo que sea y te haces así sin mirar, ifa! [...] Pff. La mano la tengo llena de cicatrices (Medina ante el aislamiento de su celda).

Nos encontramos a José Medina tirado en el suelo y sangrando por la boca. Parece ser que se había estado golpeando la cabeza contra la pared de la sala de aislamiento para provocarse un posible ataque epiléptico (educadora 4, parte de incidencias).

Separados también por la escuela. Los procesos de exclusión escolar

Una vez identificada la ruptura social y el papel de la escuela en esta, es necesario adentrarse en los mecanismos de exclusión generados por la sociedad y especialmente por la institución escolar. Desde el punto de vista del alumnado, hemos podido observar dos tipos:

- *Los procesos de exclusión pasiva*, que la escuela pone en marcha sin la participación de los alumnos, como las metodologías didácticas empleadas, los modelos de organización, las actuaciones del profesorado, el sesgo del currículo escolar, etc. Todo ello favorece que se establezcan dos currículos paralelos en la escuela: uno para los alumnos normales, en el que se aprende el contenido curricular expreso; y otro para los chicos fracasados, dominado por todo aquello que oficialmente está oculto, pero que se hace explícito en las experiencias de estos chicos. En este currículo oculto, la disciplina desplaza a todo lo demás. Esta sería la razón por la que destacan casi exclusivamente las experiencias de castigo en la escuela.

En 2.º, 3.º y 4.º (ESO) yo de estudiar no recuerdo casi nada. Si digo la verdad, recuerdo que estaba allí, pero siempre he tenido muchos problemas con los maestros, de peleas, de esto, lo otro... De estudiar no recuerdo nada, nada más que de problemas, de maestros, de castigos... Para arriba con el director, siempre estaba con el director. En ese tiempo casi siempre estaba castigado. Todos los días. Era raro que no estuviera castigado contra la pared o en el despacho del director, o lo que sea (Medina).

No tener apenas recuerdos de sus aprendizajes académicos es algo que hemos constatado en otros chicos de esta investigación y dice mucho acerca de la escasa significatividad de los aprendizajes. Pero también es un claro ejemplo de cómo ellos descodifican el contexto escolar,

especialmente en lo que se refiere a las relaciones interpersonales, que suelen estar dominadas por una lucha constante con los docentes. Un breve recorrido por los diferentes cursos nos puede acercar a la experiencia de Medina en la escuela:

En 1.º (Primaria) estuve con un maestro [con el] que me llevaba más o menos bien. [...] No me acuerdo de cómo se llamaba.

En 2.º (Primaria) [...] estaba con otro profe, pero de ese no me acuerdo ni de la cara, porque yo creo que estaba más fuera que dentro en esa clase: casi siempre estaba castigado fuera contra la pared. Ahí ya me portaba peor.

Del profesor de 3.º (Primaria) no me acuerdo.

Del Ramiro de Maeztu (5.º Primaria) yo que haya estudiado no me acuerdo.

De los nombres de los profesores del Quevedo (5.º Primaria) no me acuerdo. Eran buenos, no eran... De la maestra de Educación Física no me acuerdo nada más que de que tenía una vespa. De los demás no me acuerdo ni de su cara.

Nos fuimos a Olivar. [...] Allí pasé yo 6.º (Primaria), 1.º de eso, 2.º de eso y la mitad de 3.º. [...] En verdad, no me acuerdo de nada. Nada más de las niñas y eso.

Su paso por la escuela apenas tiene que ver con el currículo explícito, puesto que los aprendizajes sobre las materias escolares o no se produjeron o fueron completamente irrelevantes. Sus intereses, necesidades y cultura de procedencia no tienen cabida en el proyecto cultural de las diferentes escuelas por las que ha pasado, y los objetivos de los cursos escolares no parecen enlazar con sus experiencias. Por tanto, no tienen utilidad para su vida, como algunos educadores ponen de manifiesto:

Educadora 2: Yo creo que [el motivo de su fracaso escolar] es la ilusión. Medina es un niño que no tiene ilusión y yo creo que para

mover todo ese motor, falta la gasolina. [...].

Investigador: ¿Y tú crees que fracasa en la escuela por la falta de ilusión?

Educador 1 y educadora 3: No.

Educadora 3: La escuela no supo darle lo que Medina necesitaba. Medina [...] no encontró en la escuela nada... (grupo focal de educadores de Medina).

Así pues, las metodologías, guiadas en buena medida por la utilización de libros de texto que imponen un ritmo homogéneo para todos los alumnos, no parecen haber sido de utilidad para que Medina construyera aprendizajes sobre los contenidos escolares. La ilusión por aprender, tan vívida en otros temas como la electricidad, apenas existe en su memoria escolar. Y los objetivos explícitos del currículo no le ofrecían herramientas para mejorar su vida. Así, las asignaturas nunca fueron importantes para el muchacho, los aprendizajes carecían de relevancia y, mientras su vida se iba deteriorando, la institución se desgastaba en tratar de dominar su conducta.

Educadora 2: ¿Ese niño qué necesitaba de la escuela? Es lo que yo me planteo. Medina llega a la escuela con unas necesidades, que las trae de la realidad que está viviendo, y no le dan la respuesta. Ese niño estaba en un contexto que no era el suyo. Le habían puesto un traje que no era el suyo.

Educador 5: Él lo que necesitaba era un maestro que lo escuchara, que supiera de su situación... (grupo focal de educadores de Medina).

Sin embargo, la escuela como institución no trata de cuestionar su función, su organización, sus métodos las materias que imparte, sino que intenta insistentemente hacer entrar al alumno en razón en un proceso de doma conductual. Así, se pasa de tener como objetivos de aprendizaje las matemáticas, el lenguaje, etc., a un proceso de domesticación, en el que se intenta acallar cualquier disidencia a través del castigo y cuya máxima expresión es el tratamiento educativo del reformatorio.

Me está diciendo la maestra: «Haz eso». Si yo no entiendo eso, ¿cómo lo voy a hacer? Explícamelo [...] porque yo a lo mejor no sabía ni

leer, porque ellos sí, los otros por lo menos algo sabían... En que sea el aeiou, pero es que yo no sabía ni aeiou. Y ella decía que sí, que yo me hacía el tonto y que me estaba riendo de ella. ¡Y no lo sabía! [...] Y los maestros decían que sí. [...] Si es que yo no sé dicértelo, ¿cómo te lo voy a decir? Pues ya tenía que dicérselo y al final me mosqueaba y acababa tirándolo todo y otra vez para abajo a hablar con el director, y el director me ponía de pie a aguantar los libros en las manos ahí un rato [...] hasta que se cansaba. Me mandaba otra vez para arriba y así todo el rato hasta que me pasaron a 2.º [de Primaria] (Medina).

Llegados a este punto nos preguntamos por la función educativa de la escuela en la vida de nuestro protagonista: ¿qué ha hecho por Medina una institución como la escolar, con una clara función compensadora de desigualdades?

Educador 1: La escuela, en términos de justicia social, no ha hecho nada. ¿En su beneficio? Nada. Absolutamente nada. Ha legitimado su situación. Medina llega aquí [al centro de menores] atormentado por la escuela y por su entorno.

Investigador: ¿Y qué piensan los docentes?

Educador 1: Que han hecho todo lo posible técnica y humanamente: el sistema le ha dado la oportunidad de asistir a la escuela, libros, crea escuelas compensatorias...

- Los *procesos de exclusión activa*, en los que los alumnos toman la iniciativa de salir por sus propios méritos de un espacio en el que no tienen cabida. Estas estrategias son muy diversas y van incrementándose con el paso del tiempo en la institución (o en la sociedad). En la escuela algunos son el enfrentamiento, el absentismo, la desvaloración de las calificaciones y los espacios, la insumisión a la autoridad del profesorado, etc. Es lo que se ha llegado a denominar en el argot del profesorado como ‘sabotaje de las clases’, llevado a cabo por «los objetores escolares, que van sin libros y están allí como muebles o molestando» (Navarro, 2006, 24 y 28).

Éramos como malillos, [...] cuando salíamos a los recreos [...] nos sentábamos nosotros solos aparte [...] –en ese lado [...] no se podía

estar-, y los demás estaban en el otro lado. No queríamos estudiar, nos mandaban ejercicios y no hacíamos eso, [...] pasaba [...] de escribir, me expulsaban del colegio [...] porque les pegaba a las maestras (Medina, 2.º y 3.º de Primaria).

Se trata de un paso adelante. Una respuesta a la situación que el chico vive en una institución en la que siente que no puede participar. En palabras de su madre: «Decía que se hacía viejo, y se moría y se perdía el tiempo». Y al verse excluido, decide salir de su lógica y poner a la institución contra la cuerda.

La actitud del menor parece no aceptar ninguna sanción. [...] Antes de ser conducido a la habitación de aislamiento y en tono jocoso, manifestó: «Yo hoy no estoy en aislamiento, aunque tenga que terminar en el hospital». Y efectivamente así ha ocurrido. No es la primera vez que este chico se ha provocado ataques de tipo epiléptico [...] provocando un incremento de su tensión e incluso golpeándose en la cabeza [...]. El caso es que últimamente como medida de protesta, o incluso rechazo, a cualquier norma no duda en adoptar medidas autolesivas graves (director del reformatorio, informe de incidencias).

El planeta imaginario: deseos, anhelos y frustración

La experiencia del chico se debate entre dos mundos, tal como lo manifiestan él y su familia: el real y un mundo idealizado e imaginario que ha creado desde su infancia. Sus juegos se sitúan en este último contexto simbólico. Por su capacidad de imaginar, su madre dice que es «especial», que «tiene un don»:

Se subía en los tejados, estaba allí pensando... Unas cosas que hacía... No es un niño malo, pero hacía estas clases de problemas, hacía estas cosas. Es que es diferente él a los otros (madre de Medina).

Su imaginación y su ilusión muestran su capacidad para resistirse a los dictámenes sociales y seguir esperanzado, pero esto se convierte en problema cuando se pertenece a la base de la pirámide social:

Ha llevado un poco una vida muy difícil. No ha tenido lo que él ha querido. [...] Quería ser montones de cosas. [...] Muchas ilusiones [...]. Él ha querido hacer muchas cosas y no se le han cumplido, y luego ya al final, ya le ha dado igual todo (madre de Medina).

Así, lo que él ha querido ser ha chocado con las condiciones reales de su experiencia; para su fracaso escolar y social, su madre y él han construido diversas explicaciones. Estas van desde la muerte de la hermana y tener los amigos indebidos hasta el consumo de drogas y el alcoholismo del padre, pasando por un accidente que le provocó el inicio de ataques epilépticos y la coeducación. Medina llega incluso a atribuirse su fracaso a sí mismo debido a un escaso interés por aprender. Esto lo lleva a juzgase:

He perdido todo por la mierda de los porros, ¿qué voy a pensar? Soy tonto. La oportunidad que me ha ganado (por buen comportamiento en el reformatorio), que me ha costado a lo mejor ganarlo, desde octubre hasta después de Navidad, y lo he perdido todo en una semana. ¿Qué me voy a sentir? Digo: «Soy un gilipollas» (Medina, al ser expulsado de un curso).

Esta confusión acaba por derivar en una atribución personal de su fracaso. Y la escuela, a través de la meritocracia en la que se asienta, ejerce una importante presión en enseñar que todo depende de uno (Young, 1961): Medina se convierte así en el único responsable de su vida.

Dar sentido a la vida: romper para ser

Hasta ahora hemos visto el modo en que la sociedad va socializando al chico en su condición de pobre, pero esta socialización no llega ante la mirada atónita y conformista de Medina. El muchacho desde su infancia ha luchado para resistirse a las reglas del sistema social hegemónico, en un acto de respuesta cultural (Willis, 1988; McLaren, 1998; Weis, 1990; Haenfler, 2004), a pesar de que las estrategias empleadas no lograran salir realmente de él. Como afirma Giroux (2001), estas conductas de oposición no surgen como una crítica a la escuela, sino como una expresión de la ideología dominante. En este caso, parecen obedecer a esquemas de dominación basados en códigos de fuerza.

En cualquier caso, a medida que van pasando los años, la actividad delictiva se incrementa y las conductas de oposición de Medina se magnifican, al igual que las medidas represivas que el sistema social impone. El chico se va socializando en los castigos, aprende a vivir con ellos, puesto que forman parte importante de su vida. Sin ellos, su vida perdería uno de los pilares que sustentan sus conductas y pensamientos. Ha aprendido a vivir con la presencia constante del control punitivo, que va haciéndose cada vez más contundente: primero los castigos en clase y en la familia; después los castigos fuera de clase y con el director; más tarde las expulsiones del centro, las noches en el calabozo, la estancia en el centro de menores con sus períodos de aislamiento; y, finalmente, la cárcel. A pesar de sus oposiciones, ha aprendido a aceptar su lógica:

[Con mi actitud] algo he conseguido también, pero si no hubiera hecho nada, hoy hubiera estado fuera del cuarto (Medina).

El tiempo prolongado de castigo acaba suponiendo un proceso de domesticación a través del cual se persigue extinguir las conductas de oposición y disentimiento. Pero a la vez, resulta extremadamente difícil generar una identidad alejada del castigo: las heridas de fugas, autolesiones, etc., así como las 'hazañas' delictivas realizadas, son marcas de guerra (físicas y simbólicas) para toda la vida. Se han convertido en trofeos valorados en la cultura de pertenencia y que a la vez lo sitúan en un lugar delicado en la sociedad: la inclusión en su grupo significa, por tanto, estar estigmatizado en el grupo hegemónico (Goffman, 1970).

Si a lo mejor tienes que ir de camarero y tienes que poner la mano así, y dirán: «¿Ese de dónde vendrá?». Con las cicatrices y quemado eso, dirán: «¿Este qué se ha hecho ahí?» (Medina).

Someterse al castigo supone, por tanto, una desvaloración de la persona y del grupo al que pertenece: el castigo convierte a los chicos como Medina, a través de la dominación, en 'los malos'. Como Boaler, William y Brown (2000, 645) señalan, el sistema escolar crea el éxito académico y el fracaso al establecer una clasificación según la cual los estudiantes 'tienen que ser buenos' o 'tienen que ser malos'. Y en esta línea se generan metáforas en sus discursos que guían sus pensamientos y conductas, como construcciones culturales y cosmovisiones compartidas con otros

miembros del grupo de pertenencia que pasan a formar parte de la identidad:

- La calle como libertad, en una clara reducción del concepto a la libertad física, de la que son privados.
- La 'bondad' como el no saber pelear, la cercanía a los maestros, el ser callado; justo lo que ellos no hacen.
- La inteligencia que da la calle como 'maldad', de la que ellos son el máximo exponente; muy alejada del 'entender' de los que estudian, en contraposición a ellos, considerados como 'los brutos'.
- Las ilusiones laborales como manías, ya que es algo enfermizo y problemático que hay que curar en su clase social.

Todas estas metáforas nos muestran cómo Medina aprende a naturalizar la realidad, buscando explicaciones que reafirman algunos de los argumentos sociales que los excluyen a él y a los suyos. Aceptar formar parte de 'los malos', 'los brutos', los violentos, etc., implica dar la razón a la interpretación que la hegemonía hace de la marginalidad, e incluso los hace legitimar la exclusión de la que son víctimas. Ni siquiera se permiten soñar, sino que aceptan su condición de pobres.

Sin embargo, este sometimiento al dictamen social no implica una domesticación en un sentido amplio. Es cierto que se someten a los argumentos hegemónicos, pero vivir diariamente la injusticia les lleva a reafirmarse en el castigo y la represión, cuando tratan de romperla: nosotros contra vosotros, 'los malos' contra 'los buenos' (maestros, vigilantes, policías, jueces, etc.). Se trata de una 'guerrilla informal', puesto que, de modo inconsciente y desorganizado, Medina y sus iguales luchan como bando contra los demás mediante los delitos, las huidas, los enfrentamientos, etc. Desde tempranas edades comienzan a encontrarse en 'espacios marginales' (Shields, 1991) y a aliarse con otros chicos 'malos' en la institución escolar, rompen con los espacios concebidos para la relación y establecen sus vínculos fuera de las clases y de las escuelas, se hacinan en los mismos barrios, utilizan los mismos camellos, coinciden en los mismos reformatorios, se conocerán en las mismas cárceles... Estas guerrillas forman culturas que tratan de resistir al control externo que domina sus vidas: establecen jerarquías lejanas a las que hace la institución, instauran códigos de fuerza, construyen rituales secretos que solo comprenden los chicos de clases bajas... Viven en la clandestinidad incluso dentro de los centros de menores.

Tú ves, escuchas y te callas. Te vas para allá [al baño para resolver un problema] y si vienen [los educadores] te dan el agua –chiflan o dan en la puerta–, paramos de pelearnos aunque estemos matándonos ahí [...] y no ha pasado nada. Salimos del servicio y seguimos tan amigos. Se ha resuelto el problema que teníamos. Nos hemos calentado ahí a puñetazos [...]. Lo que ha pasado, pasó y pasado está (Medina).

Sus voces denuncian constantemente un posicionamiento injusto del otro bando, que les acosa, por lo que reconocen que se trata de una lucha en la que llevan las de perder: acaban por naturalizar la realidad, por aceptar trabajos precarios y por desvalorar sus vidas. Hablan a menudo como soldados en una trinchera, con el enemigo acechando:

Para saber colocar los cables [...] tengo que estudiar dos años. [...] Tendría ya 19 años. Pero es mucho tiempo [...]. ¿Quién sabe lo que voy a vivir yo? (Medina).

Pero el mero hecho de identificar el conflicto como lucha se convierte en la piedra de toque de sus condicionadas situaciones. Por ello, se identifican como ‘los malos’ y se hacen embajadores de lo físico, de la fuerza, la cual reemplaza los códigos meritocráticos impuestos por la sociedad a través de la escuela. De esta manera, se facilita la identificación de las diferencias entre ambos grupos como una lucha *in extremis* de clases.

Les hablo [a los educadores], pero no confío en ellos, ni les cuento mis cosas. Hay que confiar en uno mismo. No me fío ni de los pasos que doy, miro para atrás (Medina).

Conclusiones

La biografía de Medina muestra cómo las vidas abocadas a la marginalidad tienen grandes dificultades para ser incluidas en el sistema social (y escolar), por las diferencias culturales y sociales que presentan respecto a

las directrices hegemónicas de relación e interpretación. Así, el fracaso social (y escolar) responde a estas cuestiones más allá de las dificultades concretas que Medina y sus iguales han tenido que padecer. Ese fracaso alude a los impedimentos que experimentan las personas y grupos estudiados para participar en los contextos dominados por la cultura hegemónica y no solo situarse en ellos como cosificación de esta (Wenger, 2001); se refiere a la diferencia de clase y a la dominación que se establece entre unos contextos y otros, unas clases sociales y otras, unas culturas y otras. Esta sería la explicación que atendería al constante fracaso de Medina, que comienza mucho antes que las causas argumentadas por él y su familia, y que comparte con el resto de sus iguales. El peso de la clase social parece tan abrumador que ni siquiera disfrutar de las características más requeridas explícitamente por la institución escolar habría sido suficiente para trascenderlo.

Toda la situación en que vive el chico, su familia y la mayoría de sus iguales arroja luz sobre una división social arbitrada por la cuestión de clase. De este modo, Medina se identifica con los suyos por oposición a los demás. Así comienza este enfrentamiento al que él y los suyos ponen la última pieza, ya que se trata de un contrato social roto por una sociedad que descuida su estado de bienestar y que parece dominada por la injusticia de la que Medina y sus iguales son víctimas. A esta oposición parece ofrecer su amparo la escuela, que legitima con su función clasificadora esta división.

Como consecuencia del contexto tan condicionante que constituye la pobreza, la identidad se construye encorsetada dentro de unos estrechos límites que marcan tanto la precariedad material como las barreras simbólicas. Los chicos son cosificados como ‘los malos’ cuando no son capaces de adaptarse al sistema social hegemónico sin oponer resistencia, por lo que los sueños e ilusiones se convierten en problemas. La experiencia les dice que dejarse domar es la forma menos conflictiva de sobrevivir, pero eso los conduce al fracaso (Willis, 1981; Ruiz-Román, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2011). Y como sus voces son silenciadas y no tienen presencia en las políticas oficiales (Smyth, 2005), ellos buscan otras vías de participación. De esta forma, aceptar su condición de ‘malos’ les sirve para reafirmarse en sí mismos y luchar contra los que tratan de abocarlos a lo que no quieren ser. De alguna manera, romper con las directrices sociales es abogar por una libertad que vaya más allá de la libertad física de la que son privados. Romper significa ser algo

más libres. Es un movimiento de distinción generado por ellos que no cambia las situaciones, pero que les permite, al menos temporalmente, continuar siendo ellos mismos.

No me tomo las pastillas porque no me da la gana, en mi cuerpo mando yo. Aquí [en el reformatorio] hoy no duerme nadie. Yo a [la sección de] observación no vuelvo, cada vez que me lleven volveré al cuarto de aislamiento (Medina, informe de instrucción previo a una fuga).

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anyon, J. (1983). Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies. En S. Walker y L. Barton (eds.), *Gender, Class, and Education*. Barcombe (Reino Unido): Falmer.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Atkinson, P. (1998). *The Life Story Interview*. Londres: Sage.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control I*. Londres: Routledge, Kegan Paul.
- Bertaux, D. (ed.) (1981). *Biography and Society. The Life-History Approach*. Londres: Sage.
- Boaler, J., William, D. y Brown, M. (2000). 'Students' Experiences of Ability Grouping – Disaffection, Polarisation and the Construction of Failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 631-648.
- Bolívar, A. (2002). '¿De nobis ipsis silemus?': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Brine, J. (2006). The Everyday Classificatory Practices of Selective Schooling: A Fifty-Year Retrospective. *International Studies in Sociology of Education*, 16 (1), 37-55.
- Calderón-Almendros, I. (2013). *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de Medina*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Calero, J. (Dir.) (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coleman, J. (1969). *Equal Educational Opportunity*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fernández-Enguita, M., Calderón-Almendros, I. y Pérez-Gómez, A. (2005). *Evaluación de los servicios sociales de Atención Primaria en Andalucía. Estudio múltiple de casos*. Málaga: Universidad Internacional de Andalucía y Junta de Andalucía.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. South Hadley (Massachusetts): Bergin & Garvey.
- Goffman, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haenfler, R. (2004). Rethinking Subcultural Resistance: Core Values of the Straight Edge Movement. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33 (4), 406-436.
- Hamilton, L. (2002). Constructing Pupil Identity: Personhood and Ability. *British Educational Research Journal*, 28 (4), 591-602.
- Husen, T. (1975). Strategies for Educational Equality. En OCDE, *Education, Inequalities and Life Chances*, vol. 1. París: OCDE.

- Jencks, C., Smith, M., Acland, H. y Bane M. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (41-78). Madrid: Miño y Dávila.
- Navarro, I. (2006). La rebelión de los profes, *xl semanal*, 970, 22-32.
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F. J. (2011). *Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje*. *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.
- Sepúlveda-Ruiz, M.P., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F.J. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, 359, 456-480.
- Shields, R. (1991). *Places on the Margin: Alternative Geographies of Modernity*. Londres: Routledge.
- Smyth, J. (2005). Modernizing the Australian Education Workplace: A Case of Failure to Deliver for Teachers of Young Disadvantaged Adolescents. *Educational Review*, 57 (2), 221-233.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- Weis, L. (1990). *Working Class without Work: High School Students in a De-Industrializing Economy*. Nueva York: Routledge.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Young, M. (1961). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033*. Harmondsworth (Reino Unido): Penguin.

Datos de contacto: Ignacio Calderón Almendros. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos s/n; 29071 Málaga, España. E-mail: ica@uma.es

Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales¹

Ethics of family life and transmission of moral values

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178

Ramón Mínguez Vallejos

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Murcia, España.

Resumen

Este trabajo aborda la cuestión siempre pendiente de la tarea educativa de las familias en la sociedad actual. Esta tarea se justifica por la necesidad de establecer nuevos criterios y orientaciones educativas en función de los actuales acontecimientos que atraviesan la vida familiar. Después de una breve descripción sociológica de la realidad familiar en España, se establece que la familia es una comunidad ética de personas en cuyo seno se vive la hospitalidad como criterio para edificar la moralidad de la persona. La familia es el espacio social en que se hace efectiva la responsabilidad de los padres hacia el cuidado de sus hijos. Si las relaciones familiares son una praxis de la hospitalidad, entonces la vida familiar es espacio privilegiado para el aprendizaje de valores que se experimenta como cuidado responsable del otro. Así pues, los valores se aprenden en y desde la experiencia de la acogida, de la donación y del acompañamiento de los adultos como narración y testimonio ante niños y adolescentes. La experiencia de la acogida se convierte en cuidado responsable de los padres hacia sus hijos; el cuidado responsable es la actitud ética fundamental de los padres para que los hijos puedan aprender valores morales dentro de la vida familiar. De esa actitud se derivan cuatro criterios básicos: el tacto o sensibilidad pedagógica, la escucha atenta, el humor y la comunicación interpersonal. Se establece que el tacto es un modo adecuado para que padres e hijos establezcan relaciones. Junto al tacto, se indica que la escucha atenta es otro ingrediente importante de la educación en valores. El diálogo y el humor, por su parte, se convierten en elementos dinámicos

⁽¹⁾ Este estudio ha recibido ayuda económica de la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, a través del proyecto de investigación 05718/PHCS/07, financiado con cargo al Programa de Generación de Conocimiento Científico de Excelencia.

de las relaciones interpersonales. Por último, la comunicación interpersonal se desenvuelve en relatos personales entre padres e hijos en la vida familiar.

Palabras claves: ética, familia, valor, responsabilidad, cuidado, experiencia, aprendizaje.

Abstract

This work approaches the ever-unresolved question about the families' educative task in the current society. This task is justified by the need of establishing new criteria and educative orientations on the bases of the current events that family life is going through. After a brief description of the reality sociological family in Spain, it is laid down that family is an ethnic community of people where hospitality lives as a criterion to build the morality of the individual. The family is the social space where it is effectively the responsibility of parents caring for their children. If family relations are hospitality praxis, then family life is a privileged space for the teaching of value that is experienced by the other as a responsible citizen. Therefore, values are learned in and from host experience, donation as well as the accompaniment of the adults in the shape of narration and testimony of both children and teenagers. The experience of receiving care becomes responsible for the fathers to their children; the Responsible Care Ethic is the fundamental attitude that the children can learn moral values in family life. From this attitude are derived three basic criteria for relationships between family members can promote the learning of values. On the one hand, states that pedagogical thoughtfulness is an appropriate way establishing relationships between parents and children. Next to this tact, indicates that careful listening is another important ingredient of education in values, in which dialogue and humor become dynamic elements of interpersonal communication between parents and children in family life.

Key words: ethics, family relationships, value judgment, parent responsibility, caring, experience, learning processes.

Introducción

Es frecuente escuchar entre expertos de las ciencias sociales que hay una profunda fractura de los criterios y referencias fundamentales de la convivencia social, cuya manifestación más evidente es la situación de fragilidad en la que están inmersas las relaciones interpersonales. Dicha

situación no es una crisis más, sino que, en su raíz, es una crisis del modo de vida de los seres humanos a comienzos de este siglo. Sería apresurado y un tanto imprudente pensar que esto no tiene serias implicaciones en el ámbito de la educación, especialmente desde el supuesto de que nuestro espacio y tiempo vital reclama desde sí mismo nuevas reformulaciones.

De este modo, la pedagogía –como praxis de dominación de la contingencia (Duch, 2002)– debería ofrecer ayuda a los seres humanos de hoy para la creación de ámbitos humanizadores de la vida cotidiana. Así pues, saber a qué atenerse y hacer habitable nuestra vida son dos de las cuestiones de mayor interés pedagógico que llevan a la necesidad de un replanteamiento de la tarea de educar para abrir horizontes que eviten la descolocación y la desestructuración de los seres humanos en el interior de esta sociedad.

Precisamente, las coordenadas por las que discurren hoy las relaciones interpersonales no son favorables a una vida más cordial y atenta a la demanda del otro, porque las distintas esferas en las que discurre la vida humana son escenarios de un fuerte individualismo y sin interés por todo lo que no sea la afirmación de uno mismo. El otro es visto como un extraño, alguien que aparece fuera del ámbito propio poniendo en cuestión nuestro equilibrio personal, lo cual favorece un clima de desencuentro e indiferencia creciente en todos los ámbitos sociales. A consecuencia de esta situación, no resulta extraño que se afirme hoy día que uno de los rasgos más negativos de nuestra sociedad sea la pérdida de confianza, es decir, la creciente invisibilidad de la otra persona y, como tal, un distanciamiento cada vez mayor de ella (Schütz, 1993). Y, sin embargo, se añora una guía fiable que oriente nuestras elecciones, alguien a quien le podamos reconocer autoridad porque nos ayuda a vivir de modo humano. Pero, como afirma Bauman:

Las autoridades están en pugna y ninguna de ellas parece tener el poder suficiente para darnos el grado de seguridad que buscamos. En último término, no confiamos en ninguna autoridad, al menos no por demasiado tiempo, y nos resulta inevitable sentir desconfianza de cualquiera que proclama su infalibilidad (2009, p. 28).

Tal vez, en un momento de desencanto cultural tan profundo como el actual, no habría que olvidar que la desconfianza afecta directamente a la credibilidad de las transmisiones, al qué y cómo educar hoy día, porque

se percibe una tendencia cada vez más acusada de que las agencias educadoras a las nuevas generaciones ya no transmiten, como hacían antes, los puntos de referencia obligados de la vida de las personas, sino que se han convertido nada más en el vehículo de una opinión susceptible de revisarse.

Especial atención merece lo que ocurre en la vida familiar, porque se advierte otro obstáculo –además de los mencionados– que está impidiendo que los niños y adolescentes se adueñen de su vida cotidiana. Los cambios tan frecuentes y, en ocasiones, tan traumáticos que están ocurriendo en la convivencia familiar repercuten negativamente en la tarea educadora de madres y de padres. Tales cambios generan una proliferación de comportamientos contradictorios, una escasa implicación personal en el cuidado familiar o un tiempo de dedicación a los hijos escaso que, a fin de cuentas, suele acarrear un peligroso aumento de su irresponsabilidad como educadores. A pesar de estas y otras situaciones problemáticas de las familias, hoy se piensa que la vida familiar es un espacio privilegiado en el que niños y adolescentes aprenden a priorizar valores morales que los ayudarán a crecer como personas. La familia, con toda su diversidad y pluralidad de convivencia, constituye la primera instalación de las nuevas generaciones en su tiempo y en su espacio. Como escenario de acogida y de reconocimiento (Duch y Mèlich, 2009), es el primer lugar donde se producen las transmisiones más influyentes, significativas y, probablemente, duraderas a lo largo de la vida de las personas.

Por ello, es necesario que se haga un replanteamiento educativo de la familia de hoy como institución encargada de transmitir normas y modos de comportamiento a la luz de los acontecimientos actuales. Si hay un deseo latente de que la familia siga siendo un lugar de permanencia, de ‘arquitectura’ para la edificación de las nuevas generaciones, también se intenta que la convivencia familiar sea un espacio agradable en el que estar, en el que entrar y del que salir, en el que los individuos encuentren la acogida necesaria como reconocimiento de su persona para afrontar las dificultades del presente y del futuro. Así pues, creemos pertinente el planteamiento de las siguientes cuestiones: ¿es posible apostar por una educación ética en un espacio sometido a tan fuertes contrastes como es la vida familiar?, ¿es posible contribuir desde la pedagogía a que la familia se comprenda como una estructura que permite la integración de cada individuo en esta cultura?, ¿no es en el espacio familiar donde cada individuo comienza su trayectoria personal?

La familia, comunidad ética de personas

A menudo la familia se ha interpretado como un espacio de estabilidad y de organización jerárquica entre sus miembros; esta característica ha permanecido como uno de los elementos comunes de la vida familiar. Además, familia alude a arraigo, a vínculos sólidos entre varias generaciones que aseguran la socialización primaria y la unidad económica de sus miembros (Dubet y Martucelli, 2000). De este modo, es frecuente describir a la familia tradicional o burguesa como una agrupación humana «cuyas relaciones internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco» (Pastor, 2002, p. 23). Sin embargo, en los últimos años han aparecido y se han consolidado diversos modos de vida familiar (Pichardo, 2009). Admitida la existencia de nuevos modelos familiares y reconocida la crisis de la familia tradicional (Beck-Gernsheim, 2003), lo que aparece con mayor nitidez es un cambio profundo en las formas de convivencia familiar, que reconocen que en la familia se hace efectiva la articulación de la vida personal, no solo por mera cuestión de vínculos, sino también y especialmente por el modo en que esos vínculos hacen posible la construcción de identidades, de diferencias y de pluralidades.

El carácter de ‘laboratorio’ que se le atribuye a la vida familiar no puede obviar el hecho de que cualquier individuo piensa y actúa en el seno de una determinada tradición cultural en la que se inscriben un fondo y unas formas de vida familiar. Desde ahí se desarrollan un conjunto de experiencias concretas que representan ‘mi’ entorno vital más significativo y compartido con otros, no como réplica individualista sino como *espacio de alteridad*, esto es, «un existir familiar que no es el de la reciprocidad de libertades separadas, sino una reciprocidad más original que puede ser planteada como verdadera comunidad» (Domingo, 2006, p. 23). Así pues, no es difícil comprender que para encontrar sentido a la familia es preciso remitirse a hechos que la caracterizan como realidad peculiar.

Los motivos para fundar una familia han cambiado en las últimas décadas. Mientras que antes lo constitutivo de la familia era la alianza interpersonal entre un hombre y una mujer y que se proyecta en unos hijos (Blanco, 2010), en los últimos tiempos ocupa un lugar prevalente la relación sentimental y de compromiso de la pareja para constituir una familia. Aunque ha dejado de saberse con claridad qué o quién constituye una familia, son bastantes las familias que hoy se fundan en elecciones subjetivas. Lo que ahora se busca en cualquier familia es la proximidad

afectiva, el cuidado personal o la vivencia cordial. A consecuencia de esta preferencia (Marí-Klose, Marí-Klose, Vaquera y Cunningham, 2010), una de las prioridades de las relaciones familiares ya no es ‘tener hijos’ y educarlos, al menos en un alto porcentaje de parejas jóvenes (Iglesias de Ussel, 2009). Eso no significa que la función educadora de los hijos no sea importante en la vida familiar, pero resulta problemática una convivencia en la que se puedan compatibilizar las aspiraciones individuales de la pareja con la aceptación del otro, del hijo que necesita de bastante tiempo compartido para llegar a ser alguien. A nuestro juicio, familia es anhelo de estabilidad, de vínculos y de responsabilidad; pero también es disponer de tiempo para crear oportunidades vitales que hagan visible un estilo de vida compartido. La posibilidad de edificar una comunidad familiar nos remite a una estructura que vaya más allá de la centralidad de la vida en pareja, lo que supone abrirse a crear experiencias para preservar lo valioso de la vida en familia.

De un modo u otro, la comunidad familiar no es solo un intercambio gratificante entre sus miembros, sino que también se necesita renovar y ratificar un proyecto de vida en común. Y este proyecto encuentra su justificación en una estructura superior a la individualidad de cada uno. Hay familia cuando el proyecto de vivir juntos se desenvuelve en una *relación ética*. Lo ético es, a nuestro juicio, lo que define a la familia como comunidad de personas, «porque expresa una relación [...] que tiene lugar *hic et nunc* y que no ha sucedido antes ni tampoco podrá volver a suceder» (Mèlich, 2010, p. 49). También cabe expresar el carácter ético de la vida familiar como *ethos*, como espacio de reconocimiento moral y acogida sin condiciones. «Familia es, sobre toda otra consideración, comunidad de acogida incondicional, y cualquier definición es, por naturaleza, imperfecta» (García Carrasco, 2007, p. 199).

Resulta imposible pensar un hogar en donde el otro no pueda ser acogido. Para el hijo, la experiencia de ser acogido significa receptividad, apoyo y confianza; es sentir la presencia real de los adultos en la condición de padres que se convierten en orientación, acompañamiento y guía. En una palabra: cuidado. De extraordinaria densidad antropológica y moral, el cuidado es una actitud de consideración y de acción hacia el otro, que no actúa de modo tiránico, sino que incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto para atender a sus demandas. Es un sentimiento ‘cargado de razón’ que se resuelve en comportamientos de atención y solicitud. En el espacio familiar en el que vivimos con un

cierto grado de incertidumbre, donde las consecuencias de lo que hacemos o dejamos de hacer están más allá de lo previsible, no tenemos más remedio que promover una conciencia que nos enseñe a vivir en la novedad y en la sorpresa para hacer un proyecto habitable de vida familiar. Y en tanto que no somos autosuficientes, la vida familiar se constituye en una relación de reciprocidad asimétrica, en un intercambio no calculado de dar y de recibir. Por eso, la familia es un espacio privilegiado en donde se hospeda el ser de la persona. Si la hospitalidad «responde a las características de esas experiencias éticas fundamentales que tejen la vida de los hombres» (Innerarity, 2001, p. 13), entonces la familia puede interpretarse como la estructura de la recepción y del encuentro, de la acogida de nuestra condición humana como seres vulnerables, dependientes de cosas que no están a nuestra absoluta disposición, y por lo que sufrimos y necesitamos de los demás en medio de la contingencia y la casualidad. En rigor, acoger es cuidar del otro para que se enfrente a la tarea de ejercer el oficio de ser persona en la sociedad (Duch, 2004). Por eso, la acogida en la familia no se da por supuesta desde unos principios de obligación moral, sino que es tarea de recibir a dicha persona como es renunciando a cualquier intento de que los padres la instrumentalicen.

Por eso hay una obligación más profunda que la del deber, aunque por desgracia se nos haya educado en la cultura del deber. Hay una ‘obligación’ que nace cuando descubrimos que estamos ligados unos a otros y estamos mutuamente obligados [...], y por eso nuestra vida no puede ser buena sin compartir la ternura y el consuelo, la esperanza y el sentido (Cortina, 2005, p. 171).

Ser atento al otro y dar una respuesta a su llamada es el modo en que la familia vive la comunidad como espacio de alteridad. Vivir fuera de uno mismo, ‘dar-se’, se convierte en el criterio central de la educación familiar como responsabilidad. Pero la apertura al otro no es algo extraño al modo de ser personal de los padres; es una característica específica de ser y vivir como ser humano, porque «la persona se descubre en sí como remitida a otros con los que está en conexión, en cuanto personas concretas que realizan posibilidades que yo solo no realizo» (Domínguez, 2007, pp. 58-59). Por tanto, partimos del supuesto de que el padre es alguien con la posibilidad de proyectar *al lado del otro* otra forma de ser yo. Y esta

posibilidad abre el espacio para el otro yo. El acontecimiento que sustenta a todos como miembros de una comunidad familiar es el hecho de compartir unos valores y construir un modo de ser persona. La familia es una comunidad abierta en su interior para el exterior y cada uno aprende a ser persona en el seno de tal comunidad.

Pero este aprendizaje ocurre según la calidad de las relaciones interpersonales. En las relaciones familiares, que se constituyen como una estructura de encuentro continuo, el otro se presenta como alguien distinto y disimétrico. Por ello, la trama de la relación familiar es de interpelación-respuesta. La familia es estructura de donación y de acogida mutua, orientada a superar cualquier egoísmo. Y al acoger, la convivencia familiar se convierte en apoyo incondicional, expresión de gratuidad. Así pues, el otro en la vida familiar tiene primacía sobre el yo y me interpela. Siempre hay una demanda que hace que mi vida en familia responda a su petición inapelable. La demanda del otro se antepone a mi voluntad, de manera que no estoy obligado a actuar de modo moral porque me lo imponga mi voluntad, sino por la aparición repentina del otro; en otros términos: la presencia del otro que me interpela es la experiencia ética (Mèlich, 2010). Ante el otro, distinto y asimétrico, solo cabe una respuesta moral: el otro no puede serme indiferente, sino que me impulsa y me dinamiza *hacia él y para él*. Así pues, el otro me obliga a hacerme cargo de él, a ser responsable. Y esta responsabilidad se hace efectiva en la vida familiar como donación. Dar de sí, ser don para otro es fundamento de la relación interpersonal, brújula que marca el sentido de la comunidad familiar. Por eso, la donación no puede interpretarse como una acción enajenadora del yo en la que el otro inunda mi ser y me priva de mi identidad personal, sino que es moral porque se trata de una «donación del ser personal en su hacerse existencial, como opción personal constituyente» (Domínguez, 2007, p. 98). Yo me hago persona en cuanto doy de mí al otro que también se hace persona. Así pues, el sentido de donación moral, responsable, se corresponde con lo que se experimenta en la vida cotidiana de la familia como *cuidado responsable* de lo que el otro necesita para ayudarlo a 'salir' de sus situaciones de vulnerabilidad (dolor, sufrimiento, fragilidad, etc.).

La praxis del cuidado de la que hablamos aquí no es deudora de una ética del cuidado, promulgada por autores como Gilligan (1995) y Noddings (2002). La fundamentación de esta praxis se ubica en y desde la ética de la alteridad, deudora de la filosofía de Emmanuel Lévinas (1998).

Algunos autores (Lavoie, Konnick y Blondeau, 2006) argumentan que el discurso del cuidado, ampliamente admitido en el ámbito de la salud, se acerca más al pensamiento de Lévinas. En efecto, si la relación con el otro es algo que se me impone sin que pueda ignorarlo, puesto que el otro se me presenta como indefenso y vulnerable, el cuidado es la respuesta 'responsable' a la llamada del otro que me precede y de la que nadie puede responder en mi lugar (no indiferencia frente al otro). La presencia del otro vulnerable, precisamente porque es frágil y sufre, me hace sentirme responsable de él, me debo a él, cuido de él en su singularidad. El cuidado del que aquí hablamos no deriva de lo que yo me imponga a mí mismo, sino de la presencia del otro en mi vida. Y esta aparición repentina es la que rompe mis planes y me obliga a orientarme hacia el otro y preocuparme por él por lo que respecta a aquello que lo humaniza desde su condición de vulnerabilidad. Por eso, las consecuencias de esta opción ética exigen una atención educativa no solo respecto a los valores que tienen que realizarse individualmente para actuar de modo humano, sino también respecto a lo que hay que hacer para humanizar las relaciones familiares (Mínguez, Jordán, González y Hernández, 2011).

Los valores, contenido educativo de la familia

Es evidente que cuando uno se pone a educar lo hace desde la circunstancia en la que vive. Se trata de un comienzo antropológico en la faena educativa sometido a la categoría de espacio y tiempo concreto. Pero no hay modo de sustraerse de esta condición: cada ser humano existe desde un contexto histórico. Precisamente, esta condición es la que hace inteligible la existencia del hombre, porque su vida está configurada por un universo cultural 'concreto' (símbolos, creencias, valores, etc.). Este universo resulta decisivo a la hora de educar, porque no se educa al hombre universal, sino a unos individuos situados, inmersos en su tiempo y en su espacio.

Una de las características que describen nuestro contexto, singularmente el de las familias actuales, es la creciente anomia en la que se desarrollan nuestras relaciones personales en distintos espacios. Vivimos inmersos en una época en la que los referentes culturales ya no son puntos

fijos o, desde las últimas décadas, han adoptado una perspectiva de pronta caducidad, que deja a los miembros de las familias en una situación de frecuente provisionalidad, inmersos en un sentimiento de que ‘algo se escapa’ sin posibilidad de comprender completamente lo que está pasando. Pero lo dramático de esta situación es que esos referentes, en palabras de Mèlich (2010, p. 258), «ya no sirven para lo que resulta verdaderamente importante: *el sentido de la vida*». Ante esta paulatina desaparición de criterios fundamentales, no queda otra opción que aceptar la afirmación de que la acción educativa en la vida familiar se desenvuelve en unas circunstancias de incertidumbre. Y a pesar de ello, es posible educar a las jóvenes generaciones para que interpreten su realidad, es posible ayudarlas a situarse en este mundo y a que aprendan a afrontar los desafíos que el presente les depara. Es muy probable que madres y padres encuentren en esta tarea de interpretar ‘lo que está pasando’ y de descubrir en qué consiste vivir de modo humano su condición educadora más importante. «La base de la educación, desarrollada por la familia, consiste en transmitir al niño las normas y los valores que le permitirán entender cómo funciona el mundo que le rodea» (Esteve, 2010, p. 71). Por eso creemos que la familia es la piedra angular de la ‘edificación’ del ser humano que requiere fundamentalmente, por parte de los adultos responsables de la educación de niños y adolescentes, el ofrecimiento respetuoso de un modo de vida coherente entre lo que se dice y lo que se hace en un ejercicio equilibrado de autoridad. Madres y padres se convierten así en testimonios cuando estos, desde la experiencia de un estilo ético de vida, contribuyen a hacer crecer a sus hijos, a impulsarlos hacia un modo de vida ético y a educarlos en valores morales (Ortega, 2004).

No hay vida humana sin la realización de valores, porque en ella se manifiestan puntos de vista que hacen posible que la vida sea vivida como si fuera un ejercicio de responsabilidad, de solidaridad y de otros valores que la habilitan de modo humano (Mínguez, 2011). Por ello, transmitir valores es algo así como promocionar la misma vida. De ahí que la transmisión de valores sea una tarea de esclarecer y *aportar perspectivas* para vivir de modo humano.

Si realmente se pretende que los valores den sentido al modo de obrar humano en la vida familiar, resulta bastante insuficiente que solo sean percibidos por la razón o que se limiten a ser expresados en ideas. Los conceptos que expresan valores no hablan ni dirigen ninguna llamada a

nadie. Siendo necesario el conocimiento del valor, este no se da solo en el acto de conocerlo; es imprescindible que sea vivido, de modo que, más que pensar el valor, antes lo padecemos. «El valor se descubre en un acontecer patético» (Innerarity, 2001, p. 25). El valor surge cuando nos ocurre una experiencia que nos interpela, nos invita a dar una respuesta porque no nos deja indiferentes. Más que hacer, padecemos una experiencia que nos atraviesa, nos forma o nos transforma, como si fuera algo parecido a iniciar un viaje que consiste en salir de sí mismo e ir hacia el otro y lo otro. «La experiencia supone hacer un trayecto hacia fuera, un trayecto en el que uno se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que es responsable del otro y tiene cuidado de él» (Mèlich, 2002, p. 80). Así, desde esta perspectiva, la experiencia es la fuente de un aprendizaje ético a partir del cual decidimos qué aceptamos o qué rechazamos para dar una ‘respuesta adecuada’ a nuestro modo de vida humana. Si resulta ineludible que nuestra vida acontece en medio del azar y de la casualidad, los valores surgen como el ‘equipaje’ que necesitamos para viajar en ella. O por decirlo de otro modo: los valores son las respuestas que hacen posible que nuestra vida familiar se desenvuelva en unas relaciones cordiales y humanizadoras.

Pero los valores valen y se imponen en mi vida en tanto que el otro, desde su condición de ser vulnerable, me dirige una llamada a la que debo responder. Nuestra existencia humana no es una actividad orientada a cumplir un deber moral abstracto (Kant), ni tampoco es una fuerza natural que nos arrastra a actuar de un modo determinado. En tanto que cada ser humano vive a través de proyectos, su existencia es vivida como una tarea que le impide descansar para dar respuesta a la llamada que proviene del otro. Nuestra existencia se encuentra pendiente de la llamada del otro que pide ser reconocido como alguien. Y desde esa llamada, nuestra vida se configura como la posibilidad de dar la respuesta que se precisa para cada momento y para cada lugar. Así pues, vivir de modo humano se convierte en un compromiso por hacer realidad los valores a través de mi conducta y promoverlos en la convivencia con los demás.

Los valores, además, son creencias prescriptivas que orientan nuestra conducta, convicciones profundas que justifican nuestra existencia; y estas creencias tienden a plasmarse a lo largo de nuestra vida en lo que podríamos denominar un estilo ético de vida. Los valores morales son nuestras creencias más arraigadas, como el ‘alma’ de nuestra vida, de modo que configuran nuestra personalidad: son como el armazón o la

arquitectura que dan sentido a nuestra vida. En último término, los valores dicen lo que somos (Ortega y Mínguez, 2001), porque están destinados a acompañarnos durante toda nuestra vida. Ello implica que lo que se admite como valor nace no solo de lo que pensemos como valioso, sino también de lo que nos afecta dentro de nuestra existencia concreta.

A consecuencia de las acotaciones anteriores, la educación de los valores en el ámbito familiar se sitúa en unas coordenadas pedagógicas que requieren cierta comprensión para que el resultado sea el pretendido. Así, educar en valores no se desenvuelve solo en un proceso estrictamente instructivo que consiste en aprender unos comportamientos que puedan ejecutarse de modo automático. Tampoco basta con capacitar a niños y adolescentes en el uso de habilidades para la resolución de problemas que les lleven a dominar una capacidades que implican la expresión de un valor en las relaciones familiares. Si los valores son formas deseables de realización personal, estos se aprenden por experiencia. Y la familia constituye un espacio privilegiado para la exposición a los valores y su experiencia (Ortega y Mínguez, 2003). Pero ¿de qué experiencia estamos hablando? La experiencia a la que aquí nos referimos no es un tipo de conocimiento seguro e inmutable, sino un lenguaje de lo singular, de lo que acontece o ha acontecido en la vida personal, de ‘mis’ circunstancias. Está vinculada a sentimientos y pensamientos fragmentarios, provisionales y finitos. Esta experiencia, como contenido transmisible, va estrechamente ligada a la educación como un proceso en el que alguien ‘entrega’ a otro un bagaje que le permita «vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la diversidad de puntos de vista, los desacuerdos y la inexistencia de autoridades infalibles y fiables» (Bárcena, 2005, p. 37). Es, en definitiva, la donación de unas formas valiosas de vida a otros para que las comprendan y las recreen. Esas formas, expresadas como algo vivido personalmente, aportan un ‘material’ indispensable para el aprendizaje de los valores, material hecho a lo largo del tiempo vivido. Además, tales vivencias, tanto del pasado como del presente, son auténticas generadoras de confianza en la transmisión de los valores. «Una pedagogía que no se base y, al propio tiempo, no genere confianza es una *contradictio in terminis*» (Duch, 2004, p. 187). La confianza es elemento imprescindible en la familia como estructura de acogida, porque contribuye a evitar que los procesos de transmisión se vuelvan irrelevantes y superfluos. En donde hay confianza es posible que cada persona pueda darse ella misma como testimonio, como narración. En este contexto, la narración deja de ser un

‘hecho’ (tarea propia de la información) y pasa a convertirse en un lenguaje de la experiencia.

Al situar la educación en valores en el terreno de la experiencia, conviene señalar de modo breve algunas precisiones respecto al término. La experiencia no es un tipo de saber científico o técnico cerrado, y es posible porque el saber que ella transmite no es un ‘algo ya dado’ sino un descubrimiento de facetas nuevas en un proceso de transmisión nunca definitivo. Eso implica que cualquier experiencia está condicionada en un principio por su apertura a lo real. El carácter abierto de la experiencia evita cualquier intento de calificar el conocimiento de las cosas y del mundo como objeto intelectual, por lo que al valor se accede antes por el mundo de la vida que por la mera especulación racional. Así pues, cualquier experiencia se refiere siempre a otra experiencia, a permanecer siempre abierto a nuevas experiencias y aprender de ellas. Por eso, quien transmite experiencias no es el que ‘se las sabe todas’, sino aquel que es consciente de que cada experiencia es única e irrepetible. En coherencia con esta visión, el tratamiento de la experiencia en la educación en valores tiene unas consecuencias claras. A saber: que se educa en valores en y desde la experiencia, pero que la experiencia de alguien concreto puede ser negativa o positiva y siempre está en un contexto determinado; el carácter dual de la experiencia permite el aprendizaje de los valores en referencia tanto a personas en situación de vulnerabilidad como a personas acogedoras, que muestran en su conducta el compromiso concreto con el valor. Por último, el aprendizaje del valor no depende solo de lo que se piensa sobre él, de su lógica o su razón, sino también y especialmente del sentimiento que mueve a la persona concreta a realizarlo. Una educación en valores no puede ser solo cognitiva, sin el necesario componente afectivo. Con ello estamos contribuyendo a impulsar una pedagogía lejana de un idealismo en el que los valores han estado secuestrados durante mucho tiempo.

Una propuesta de educación en valores en la vida familiar

Centrar la atención en la familia como agencia educadora de valores se hace desde la convicción de que la familia es una estructura de acogida

(Duch y Mèlich, 2009), que cumple la función de transmitir aquella configuración humana imprescindible para que las nuevas generaciones vayan convirtiéndose en seres culturales y responsables. No obstante, en la actualidad, la familia presenta serias dificultades para llevar a cabo su misión transmisora de valores porque se manifiesta incapaz de discernir sobre lo que debe transmitir a las generaciones más jóvenes. Es frecuente encontrar multitud de familias que ponen en cuestión los valores que, en el pasado, han dado consistencia a un modo de ser humano. De ahí que, en el presente, se tenga la sensación de que no se sabe bien qué valores conservar y qué otros nuevos exigen la atención de madres y padres en la educación de sus hijos.

Así pues, ante la pregunta ‘¿Qué valores deben enseñar hoy las familias?’, no hay respuesta unánime. Vivimos en una sociedad tan plural como diversa, en la que existen también plurales concepciones del mundo y del hombre, lo que hace superfluo cualquier propuesta homogénea y uniforme de valores. Los datos obtenidos en recientes investigaciones sobre los valores que los padres prefieren a la hora de educar a sus hijos reflejan resultados similares tanto en el ámbito nacional (Meil, 2006; Elzo, 2010), como en el internacional (wvs, 2005). Se constata una tendencia a transmitir valores relacionados con la convivencia (responsabilidad, respeto-tolerancia y buenos modales), con la identidad personal (autoestima, obediencia, fuerza de voluntad y vida saludable) y con una formación apropiada para una integración en la vida sociolaboral. En contrapartida, se concede poco valor a la fe religiosa y al espíritu de sacrificio como valores. Con todo, los padres conceden bastante importancia a la familia como espacio vital común, a la calidad de las relaciones interpersonales (confianza, diálogo y autorrealización) y a valores de convivencia familiar (responsabilidad y solidaridad). Así pues, es posible plantear una educación de los hijos en valores porque con ella la familia va creciendo, fortaleciendo la identidad personal de cada uno de sus miembros y el sentido de pertenencia a una comunidad. En definitiva, educar en valores en la familia es un proceso de personalización y de creación de comunidad. Se trata, por tanto, de promover aquellos valores que permitan a cada uno descubrirse a sí mismo y verse abierto al encuentro con otros.

Si la familia es el lugar natural de la acogida, esta acogida surge precisamente del afecto y de la admiración por el otro. Pero esta admiración no es tan solo una fascinación ante el nuevo ser, ni tampoco

un mero sentirse seducido y movido por su presencia. Acoger siempre es un acto responsable inherente a la misma condición de educar. Para que la acogida en la familia sea una praxis educativa, debe ser una praxis responsable, una acción ética. A diferencia de otras acciones que se limitan a una coordinación efectiva en el ámbito familiar, la acción ética implica aceptar responsabilidades que se traducen en tareas de cuidado del otro como un modo de ser. Así pues, cuidar requiere de la comunicación interpersonal, del encuentro, del diálogo y, al fin y al cabo, es un ejercicio real de la compasión (Ortega y Mínguez, 2007).

¿En qué consisten las tareas de cuidado como acciones éticas en la vida familiar? A juicio de Torralba (2006), tres elementos constituyen la naturaleza ética del cuidado: el tacto, la escucha atenta y el sentido del humor. La cuestión del tacto es fundamental para el ejercicio del cuidado en la vida familiar, puesto que cuidar jamás es una simple declaración formal, sino que siempre es una acción presencial y próxima. Y la educación en valores dentro de la familia no puede hacerse a distancia ni de modo virtual, sino que siempre es circunstancial. Por eso, el tacto revela la proximidad con el otro desde el respeto y la atención. Pero este tacto no se reduce a que los padres manifiesten conductas demasiado 'blandas' porque pueden ser contraproducentes en la vida familiar, cuando lo que se requiere es ser más directo y resolutivo. El tacto puede ser firme y adecuado en una situación concreta, pero no se entremete ni es agresivo, es decir, no supone una dominación explotadora y de control del otro. Por lo mismo, actuar con tacto es mostrar una consideración afectuosa hacia lo singular, hacia la peculiaridad de cada situación y de cada vida individual. En el ejercicio ético del cuidado, tener tacto no solo se relaciona con la sensibilidad humana, sino también con la capacidad de 'saber estar' con el otro, con ese otro concreto en su circunstancia particular. Se corre el peligro de actuar de modo insensible cuando predomina un comportamiento poco atento a la situación concreta en la que se halla el niño o el adolescente. El tacto pedagógico se asienta en una forma de ver, de escuchar y de reaccionar ante alguien concreto y en una situación también concreta. En el ámbito de las relaciones interpersonales que tanta importancia tienen para la vida familiar, el saber estar en familia significa saber mostrar y saber callar, saber retirarse en el momento adecuado y saber adoptar la posición física adecuada a la situación que se está viviendo. Es saber lo que hay que hacer y lo que no en cada momento (Manen, 1998).

La escucha atenta es un modo de ‘saber estar’ ante el otro de forma ética. Estar atento al hijo no es solo cuestión de tacto, sino también reflejo de nuestra capacidad de escucha. No resulta fácil el ejercicio de la escucha atenta en la vida familiar cuando, al menos, los progenitores están más atentos a sus propias argumentaciones y fijaciones personales. Escuchar al hijo requiere una disposición de ‘vaciamiento personal’ para recibir lo que viene de fuera de mí. Aunque parezca extraño, tal vaciamiento no se corresponde con una actitud ausente de mí ante él, sino de atender a su demanda, a su relato autobiográfico, a lo que le ocurre aquí y ahora. Y para eso el hijo necesita de un ‘oyente atento’, porque escuchar es un modo de ser que compromete por completo. Antes que ser ‘habladores’, los padres deben ‘escuchar’ en la medida que se abren al otro y se dejan interrogar por lo que está fuera de ellos. No es posible evitar la cerrazón y el solipsismo de muchos padres si no tienen respeto frente a la voz que los llama, si no dan espacio a su hijo. Así pues, la escucha atenta es estar a su entera disposición, ayudar al hijo a superar sus situaciones personales, velar por él y considerarlo como sujeto de preocupación. Así como la escucha atenta requiere de espacio para que el hijo sea, también reclama de tiempo para expresar sentimientos e ideas. Uno de los problemas que viven con mayor preocupación los padres es el tiempo dedicado a la conversación tranquila y sosegada en la familia. Cuando no se dispone de tiempo para escuchar al otro, entonces no existe la vida familiar. Desafortunadamente, la ‘gestión’ del tiempo familiar en nuestra cultura se ha reducido a realizar rutinas y tareas domésticas, mientras que el tiempo de escuchar y de hablar, de mostrar disponibilidad hacia el otro, generador de la relación familiar, se ha relegado a un plano de menor importancia en favor de otros objetivos que pretenden la rentabilidad económica como principal valor de la familia. En ocasiones, el diálogo generador de la confianza y de la comunicación interpersonal queda bastante mermado por un deficitario estilo dialogante que se reduce al esquema ‘pregunta-respuesta’. Así, resulta habitual que ante las preguntas que lanzan los hijos a sus padres, estos tiendan a responder de forma rápida y sencilla sin dar tiempo a que surja la experiencia de la curiosidad y el asombro que ha motivado a los hijos a formular tales preguntas. Inmersos en una mentalidad científico-tecnológica, madres y padres se apresuran en dar explicaciones razonables a las preguntas de sus hijos y no queda espacio para ‘vivir’ la pregunta. Hay respuestas ‘científicas’, en las que los adultos mantienen una distancia entre ellos mismos y la explicación aportada; pero

también hay otras respuestas ‘no científicas’, en las que hay implicación personal, con un contenido que tiene bastante que ver con los sentimientos, con la simpatía y la antipatía, con la necesidad de establecer nexos comunicativos.

Por su parte, el sentido del humor abre posibilidades personales para desarrollar acciones de cuidado ante situaciones tensas, desagradables o delicadas. Hay momentos en la vida familiar en que surgen situaciones en las que las relaciones entre madres, padres e hijos se atascan y parecen irreversibles, incómodas e inseguras. Por eso, no resulta difícil admitir que la convivencia con niños y adolescentes no está libre de momentos agotadores o desesperantes. Pero el humor puede suavizar dichas situaciones, es especialmente eficaz cuando alguien tiene que hacer frente a sus propias debilidades, deficiencias, fallos o fracasos. Realizar acciones de cuidado con sentido del humor no se identifica necesariamente con la ridiculización, la broma pesada, el desprecio, la ironía o la burla provocadora. El humor está estrechamente relacionado con la capacidad de poner distancia. Se trata de un sentido más sutil que se corresponde con la habilidad para liberar tensiones, restablecer las relaciones interpersonales y favorecer un clima acogedor y abierto. Este aumenta la atención hacia comportamientos valiosos de respeto-tolerancia, permite ver la relatividad de los problemas sin perder el sentido de los valores. Más que algo espontáneo o genético, el humor es una disposición aprendida a cuidar del otro. «Aprendemos a mirar la vida con sentido del humor cuando somos capaces de ignorar las imperfecciones y fricciones que acompañan los acontecimientos de la existencia diaria» (Manen, 1998, p. 209). El humor es cuidado del otro porque sabe esperar, sin desesperar nunca, que en el proceso de crecimiento personal del hijo haya ‘turbulencias’, pero que las madres y los padres son una referencia de reconocimiento y confianza ilimitada. Humor, por último, para asumir las limitaciones y carencias como educadores, que no desesperan porque no caen en la fácil lamentación de no saber educar a sus hijos, sino que aprenden también con el hijo a ser madres y padres.

Por último, el cuidado responsable como forma de educar en valores dentro de la vida familiar se desenvuelve en la trama de la comunicación interpersonal. Ello significa que la transmisión de valores se hace, ante todo, dándose uno mismo al otro. Lo que se comunica al otro es uno mismo, lo que cada padre o madre es. Los valores se hacen efectivos en la propia vida aceptando compromisos, mostrando ilusiones o también

manifestando nuestra fragilidad como personas. Así, el diálogo se transmite en la vida familiar en la medida en que se ofrece desde la coherencia de la propia conducta. De este modo, «no entendemos el diálogo [...] reducido a una confrontación dialéctica [...] limitada a un puro ejercicio intelectual [...]. El diálogo es encuentro con el otro a través de la palabra, del gesto, la presencia» (Ortega y Mínguez, 2001, pp. 48-49). Es tarea primordial procurar que este valor sea asumido y vivido como un modo de ser, como testimonio, pues se aprende en y desde lo que se testifica. «La verdad de una cosmovisión no se prueba en las nubes, sino en la vida vivida. Verdadero es lo que se testifica» (Buber, 2004, p. 36).

Desde esa argumentación, entendemos que la educación familiar va más ligada a una pedagogía del testimonio. Y esta pedagogía, en coherencia con el planteamiento ético levinasiano, está lejos de enseñar cualquier competencia técnica o suscitar la implantación de programas de intervención sistemática en la vida familiar. El testimonio es una forma de mostrar y de aprender los valores. Desde aquí apostamos por la transmisión de valores morales a través del lenguaje narrativo que tiene en cuenta tanto la singularidad de cada individuo como su situación concreta. Ello supone una ruptura con el lenguaje utilizado por las ciencias, por las tecnologías y por los imperativos de la moral. El lenguaje del tacto, de la escucha atenta, del diálogo y de la comunicación interpersonal, mencionado más arriba, apuesta por una educación como relación con el otro que se da en un tiempo y que requiere disponer del tiempo necesario para el otro. Tiempo que las familias necesitan para hacer posible, en términos 'arendtianos', el nacimiento de una nueva criatura. Frente a la posibilidad de transmitir como verdad definitiva lo que las ciencias y las técnicas creen que es más decisivo para la calidad de vida humana, la familia emerge como el espacio y el tiempo 'protagonistas' de un nuevo comienzo. Esto es así porque al educar a nuestros hijos decidimos si los amamos lo bastante como para hacernos responsables de ellos, en palabras de Arendt (1998):

Para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (p. 208).

Referencias bibliográficas

- Arendt, A. (1998). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, B. (2010). *En defensa de la familia*. Madrid: Espasa.
- Bauman, Z. (2009). *Ética postmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Buber, M. (2004). *El camino de ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Mounier.
- Cortina, A. (2005). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Domingo, A. (2006). *Ética de la vida familiar*. Bilbao: DDB.
- Domínguez, X. (2007). *Antropología de la familia*. Madrid: BAC.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2009). *Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- Elzo, J. (2010). Una tipología de los españoles 2008, atendiendo a sus sistemas de valores. En J. Elzo y M. Silvestre (Dir.), *Un individualismo placentero y protegido: cuarta encuesta europea de valores en su aplicación a España (251-298)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Esteve, J. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Gilligan, C. (1995). Moral Orientation and Moral Development. En V. Held (ed.), *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*. Boulder (Colorado): Westview Press.
- Iglesias de Ussel, J. (Dir.) (2009). *Matrimonios y parejas jóvenes. España 2009*. Madrid: Fundación SM.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Lavoie, M., Komimck, T. y Blondeau, D. (2006). The Nature of Care in Light of Emmanuel Lévinas. *Nursing Philosophy*, 7 (4), 225-234.
- Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Vaquera, E. y Cunningham, S. (2010). *Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. Mexicali (Baja California): CETYS Universidad.
- Mínguez, R. Jordán, J., González, C. y Hernández, M. (2011). *Autonomía y responsabilidad en el contexto de las familias*. xxx Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona, Barcelona, 19 y 20 de octubre de 2011. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/site/ub2011/docu/30site/>
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137.
- Pastor, G. (2002). *La familia en España*. Salamanca: Sígueme.
- Pichardo, J. (2009). *Entender la diversidad familiar*. Barcelona: Bellaterra.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Torrallba, F. (2006). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: MAPFRE.
- wvs (2005). *World Values Survey, 2002-2004*. Recuperado de <http://www.jdsurvey.com/>

Dirección de contacto: Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus de Espinardo s/n; 30100 Murcia, España. E-mail: rminguez@um.es

Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula¹

The influence of teachers' beliefs on the use of technology in the classroom

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179

Ramón Tirado-Morueta
J. Ignacio Aguaded-Gómez

Universidad de Huelva. Facultad de Educación. Huelva, España.

Resumen

Esta investigación, enmarcada en un proyecto I+D+i financiado por el Gobierno de España, tiene por objetivo comprobar cómo las creencias del profesorado sobre el significado y sentido de la tecnología en la educación actúan a modo de factores impulsores o, por el contrario, a modo de barreras para el uso de la tecnología en centros educativos. Metodológicamente, para mostrar estas influencias se elabora un cuestionario basado en las concepciones teóricas sobre la tecnología planteadas por Aviram y Richarson; tiene una consistencia interna (alfa de Crombach) de 0,869. Se realizan un análisis de regresión logística (RL) y un análisis de correspondencias múltiples (ACM) de los datos obtenidos a partir de una muestra de 324 profesores pertenecientes a los primeros centros TIC andaluces, en el marco de las medidas de impulso promovidas por el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía desde 2002. El análisis factorial previo a la RL permite diferenciar cuatro factores (creencias) que se denominan *ad hoc*: sociorreformista, contrarios a la tecnología, críticos y humanistas. Asimismo, el ACM, permite diferenciar tres grupos de profesores: sociorreformistas, sociorreformistas moderados y profesores sin opinión sobre la tecnología. Los

⁽¹⁾ Este estudio se inserta en el proyecto titulado « Observatics : La implementación del software libre en Centros TIC andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje », promovido y financiado por el Plan Nacional de I+D 2004-2007 del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España.

resultados de la RI muestran una influencia positiva de las creencias etiquetadas como sociorreformistas en la frecuencia de uso de las TIC, mientras que las creencias contrarias y críticas muestran una clara influencia negativa. Asimismo, el ACM permite comprobar que el grupo de profesores con creencias sociorreformistas es el que está más próximo, en el plano factorial, al uso regular de las TIC en el aula. Finalmente, se sugieren líneas de investigación que profundicen en el problema y permitan abordarlo integralmente.

Palabras clave: creencias docentes, TIC, tecnología educativa, profesorado, Educación Primaria, Educación Secundaria, innovación educativa, integración de la tecnología.

Abstract

This objective of this study, which is part of an I+D+i project financed by the Spanish government, is to examine how teachers' beliefs in the meaning of technology in education act as an impulse or barrier to the use of technology in the classroom. The methodology used to reveal these influences is a questionnaire based on the theoretical concepts of technology put forward by Aviram and Richardson with an internal consistency (Cronbach's alpha) of 0.869. Data were examined by logistic regression analysis (LRA) and multiple correspondence analysis (MCA) on a sample of 324 teachers at the first ICT centres to be established in Andalusia, within the framework of impulse measures instigated by the Regional Autonomous Government of Andalusia in 2002. Factor analysis prior to LRA revealed four ad hoc factors (beliefs): socio-reformist, opposed to technology, critical and humanistic. The MCA showed three different groups of teachers: socio-reformists, moderate socio-reformists and those with no opinion on technology. The LRA results show the positive influence of socio-reformist beliefs on the frequency of ICT use, while those opposed and against demonstrate a clearly negative influence. In factor terms, the MCA confirms that teachers with socio-reformist beliefs are more likely to use ICTs regularly in the classroom than any other group. Finally, we suggest lines of research to delve deeper into the problem for a comprehensive treatment of the subject.

Key words: teachers' beliefs, ICT, educational technology, teachers, Primary Education, Secondary Education, educational innovation, technology integration.

Introducción: planteamiento del problema y antecedentes

A pesar de las múltiples políticas y planes para introducir las TIC en las escuelas de todo el mundo, puede afirmarse, según los estudios más recientes, que no se han cumplido las expectativas de transformación formal de las instituciones educativas, especialmente en la consecución de procesos de enseñanza-aprendizaje más activos y centrados en el alumno, como se preveía ingenuamente a principios de los noventa. De hecho, ni tan siquiera se ha generado una integración curricular de las tecnologías sólida y planificada (Barquín, 2006; Aguaded, 2008; Ruiz y Sánchez, 2012 –en prensa–).

Numerosos estudios han tratado de encontrar una explicación a esta situación (Bilbeau, 2002; Newhouse, 2002; Pelgrum y Plomp, 2002; Richardson, 2002; Hew y Brush 2007; Somekh, 2008; Inan y Lowther, 2010; Montero y Gerwerc, 2010) y se han llegado a plantear modelos explicativos que muestren la relación dialéctica entre las variables que influyen en la integración de la tecnología en los centros educativos. En este sentido, se ha diferenciado entre factores o barreras de primer y segundo orden (Brickner, 1995; Ertmer, 1999, 2001, 2005; Pelgrum, 2001; Colás y Casanova, 2010).

Se consideran factores de primer orden el acceso a los recursos, la disponibilidad de instalaciones y equipamientos y las medidas de apoyo y acompañamiento que incentiven y faciliten el uso de las TIC; en cambio, los factores de segundo orden hacen referencia al profesor, que es quien, en última instancia, decide usarlas. Las barreras de segundo orden son factores intrínsecos que afectan a la voluntad de los profesores para integrar las tecnologías en sus clases (Brickner, 1995). Hay que considerar el origen de su resistencia, si es el caso, sus creencias pedagógicas, el significado que para el docente tiene el uso de las tecnologías en la enseñanza; es decir, todo aquello que lo puede mover a interpretar el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje que gestiona (Salmerón-Pérez, Rodríguez-Fernández y Gutiérrez-Braojosal, 2010).

Hew y Brush (2007), tras revisar estudios empíricos, encontraron un total de 123 barreras para la integración de las tecnologías en el currículo escolar que clasificaron en cinco categorías: a) los recursos; b) la institución; c) la cultura tecnológica; d) las actitudes y creencias; e) los conocimientos y habilidades; y f) la evaluación del aprendizaje. En esta clasificación, las actitudes y creencias aglutinan al 13% de los factores

mencionados en la literatura que estos autores revisaron. Las actitudes y creencias de los maestros sobre la tecnología pueden ser un condicionante fundamental para su integración curricular (Hermans, Tondeur, Valcke y VanBraak, 2006; Wozney, Venkatesh y Abrami, 2006).

En un reciente estudio publicado por Inan y Lowther (2010) en el que se analiza la integración de portátiles en escuelas de Primaria y Secundaria del estado de Michigan, se identifican dos niveles de influencia: a) una influencia directa de las competencias docentes ($r = 0,40$) y las creencias del profesorado sobre la utilidad de los portátiles para el aprendizaje y rendimiento de los alumnos y su impacto en las actividades didácticas ($r = 0,44$); y b) una influencia indirecta de los apoyos institucionales (Administración, colegas, alumnos, familias y comunidad educativa), de la disposición de recursos y asistencia técnica, y de las oportunidades de desarrollo profesional y formación para la integración curricular de los portátiles. Estos resultados corroboran los encontrados en el estudio realizado por Ertmer, Ottenbreit-Leftwich y York (2007) en diversos estados de Estados Unidos, con una muestra formada por maestros con más de quince años de experiencia en el uso de las TIC en la docencia. En él se identifica una mayor influencia, según las percepciones de los maestros, de los factores intrínsecos (principalmente las creencias del profesorado) que de los extrínsecos (apoyo institucional en sus diferentes manifestaciones y desarrollo profesional, entre otros) sobre la integración curricular de la tecnología.

Las creencias pueden definirse como premisas o suposiciones acerca de algo que se consideran verdaderas (Calderhead, 1996; Richardson, 1996). Concretamente, las de los profesores pueden incluir sus creencias educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sus creencias acerca de la tecnología (Ertmer, 2005; Windschitl y Sahl, 2002). Se han encontrado evidencias que demuestran que las creencias determinan la actitud de una persona (Bodur, Brinberg y Coupey, 2000).

Ertmer (2005) argumentó que la decisión de usar la tecnología y de cómo hacerlo depende, en última instancia, de los propios profesores y de sus creencias al respecto. Evidencias de ello se encuentran en estudios como el realizado por Ertmer, Addison, Lane, Ross y Woods (1999) en una escuela primaria de Estados Unidos; en él encontraron que las creencias de los profesores sobre el lugar de la tecnología en el currículo condicionaban los objetivos de su utilización. Se mostró que aquellos maestros que ven la tecnología como una mera *forma de mantener a los*

niños ocupados, no la consideran relevante para el plan de estudios configurado. El ordenador se usaba una vez realizado el trabajo convencional del aula y como recompensa por la realización de las tareas asignadas. Otro estudio llevado a cabo en Australia, en el que se investigó las percepciones de los estudiantes y docentes sobre el uso de ordenadores portátiles en una escuela secundaria, reveló que la mayoría de los profesores cree que los ordenadores no conducen a una mejor comprensión ni a un aprendizaje más rápido (Newhouse, 2001). Asimismo, en Chipre, maestros que participaron en un programa centrado en tecnologías de la información y la comunicación en escuelas seguían sin estar convencidos del valor de estas tecnologías para sus estudiantes después del programa, a pesar de que habían visto el poder de los ordenadores en otras áreas (Karagiorgi, 2005).

En España, entre los resultados de los estudios de caso dirigidos por Montero y Gerwerc (2010), en centros de Educación Primaria y Secundaria de Galicia, aparecen como obstáculos claros al uso de las TIC los siguientes: las creencias del profesorado sobre las TIC y su valor para el proceso educativo; la manera de concebir el conocimiento y el currículo; y la concepción que los docentes tienen de la enseñanza.

Planteamiento de la investigación

Desde este estudio, se asume que los docentes tienen sus propias creencias sobre el significado y sentido de la tecnología en la sociedad y la educación, y que estas condicionan el uso regular que pueda hacerse de las TIC en el aula. Para mostrarlo, se parte del trabajo de Aviram y Richarson (2004) en el que distinguen cinco enfoques o formas de entender el significado y sentido de la tecnología en la sociedad y en la educación:

- **Tecnócratas.** Son aquellos que conciben las TIC como una condición necesaria para ganar la carrera del mercado mundial global y toman el triunfo en esta carrera como el valor último de la educación. Desde esta perspectiva, los valores asumidos son aquellos que hacen comprensible el desarrollo tecnológico: el dominio sobre la naturaleza, la supremacía de la razón y el énfasis en el individualismo y el cambio.

- **Reformistas.** Ellos conciben la potenciación de la enseñanza activa orientada hacia la investigación como el objetivo de la educación y consideran las TIC como una condición facilitadora en este sentido.
- **Humanistas.** Conciben las TIC como un recurso educativo que puede servir para potenciar valores como el respeto a los derechos individuales y al desarrollo individual, el compromiso con la ciudadanía activa, con el futuro de la humanidad, con la ecología, etc.
- **Heréticos.** Para ellos es la tecnología la que guía a los valores y no a la inversa, por lo que no tienen interés alguno en plantear objetivos educativos que trasciendan la adhesión a la carrera tecnológica / económica posmoderna.
- **Críticos.** La idea que subyace desde este planteamiento es que las sociedades contemporáneas pueden controlar, en alguna medida, el ritmo y la dirección del cambio tecnológico. La evaluación constructiva se considera un instrumento para guiar este proceso estableciendo vínculos entre la innovación y los objetivos sociales, políticos, ecológicos, etc., que deberían estar presentes desde el principio en el diseño de las nuevas tecnologías.

Objetivos

Los objetivos de esta investigación son dos:

- Comprobar que las creencias del profesorado respecto al sentido y significado de la tecnología en la sociedad y en la educación condicionan, en sentido directo o inverso, la frecuencia de uso de las TIC en los centros TIC andaluces.
- Describir pormenorizadamente las creencias de los profesores de centros TIC andaluces sobre el uso socioeducativo de las TIC y su relación con la frecuencia de uso.

Método

Instrumento y variables

Para identificar creencias, se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc*, sometido a un estudio piloto y a un juicio de expertos como procedimientos de validación. Asimismo, se constató su elevada fiabilidad como consistencia interna (alfa de Crombach = 0,869). El cuestionario constaba de 27 preguntas, con opciones de respuesta tipo Likert, con valores comprendidos entre 1 y 6, organizadas en cinco categorías teóricas no validadas empíricamente, pero sí con base teórica. Tales categorías se establecieron tomando como referencia los cinco enfoques señalados por Aviram y Richarson (2004), a los que se asignó afirmaciones coherentes con cada uno.

Sujetos

La población objeto de estudio son todos los centros TIC de Andalucía. La muestra se ha extraído por conglomerados (centros) y estratificado proporcional por provincias, etapa (Primaria / Secundaria), localidad (capital / provincia). La estimación del tamaño muestral adecuado nos llevó a determinar una muestra teórica de 634 profesores, pertenecientes a dieciséis centros TIC. Tal tamaño muestral supone un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo prefijado del 3%. De ellos, cinco centros son de Educación Infantil y Primaria, y los once restantes son de Enseñanza Secundaria. Todos estos centros fueron pioneros en Andalucía en la introducción de tecnologías en la organización y didáctica escolar, dado que pertenecen a la primera promoción de centros en los que se iniciaba la experimentación del Proyecto Centros TIC en 2004. La muestra participante final es de 324 cuestionarios, que supone una tasa de devolución del 51,1%. Esta se reduce en el análisis de las creencias de los profesores, pues a esta cuestión solo respondieron 235 participantes (37,06%).

Análisis de datos

Para la determinación final de las creencias del profesorado respecto al sentido y significado socioeducativo de las TIC, se realizó un análisis factorial exploratorio, usando el método de componentes principales, a partir de los enfoques teóricos propuestos por Aviram y Richarson (2002). Esta técnica permitió resumir la información contenida en una matriz de datos original de 27 variables, agrupadas en cinco categorías. De estas, se establecieron de forma definitiva cuatro, que fueron denominadas 'creencia sociorreformista', 'creencia contraria a la tecnología', 'creencia crítica' y 'creencia humanista'.

Para identificar la influencia positiva o negativa de los factores identificados previamente en el análisis factorial, es decir, su capacidad de previsión de uso regular de las TIC en el aula, se utilizó el análisis de regresión logística binomial o multinomial, mediante el paquete estadístico SPSS 17.0. El objetivo primordial que resuelve esta técnica es el de modelar cómo influye en la probabilidad de aparición de un suceso –sea en este caso el uso regular de TIC–, la presencia o no de diversos factores y el valor de estos. Por tanto, resulta útil para estimar la probabilidad de aparición de cada una de las posibilidades de un suceso con dos categorías (dicotómico) o más (politómico).

Las variables se introdujeron en el modelo con el método de pasos regresivos de Wald, dado que su aplicación es viable con variables cualitativas: la variable dependiente puede ser tanto de tipo nominal como ordinal, y las variables independientes pueden ser tanto cualitativas como cuantitativas.

Para explorar en el contexto real la relación de la frecuencia de uso de TIC en el aula con las diferentes creencias identificadas y corroborar los resultados hallados en el análisis de la regresión, se realizó un análisis de correspondencias múltiples, sobre una matriz de 324 observaciones y 30 variables nominales activas con 180 modalidades asociadas, una variable nominal ilustrativa con seis modalidades de respuesta. El programa informático utilizado para este análisis fue el SPAD 3.5. El número de modalidades señaladas para las variables activas es el obtenido después de una depuración de los datos, consistente en eliminar en todas las cuestiones activas la falta de respuesta. Esta depuración es automática cuando las categorías presentan un escaso número de efectivos.

Teniendo en cuenta que la parte de variabilidad debida a una pregunta depende de forma directa del número de modalidades de respuesta, suele aconsejarse mantener cierto equilibrio en cuanto a la división de las variables en modalidades, de forma que todas las cuestiones desempeñen un papel semejante. En este caso, todas las variables presentan seis modalidades, por lo que este requisito se cumple sobradamente.

En general, los valores propios en este tipo de análisis ofrecen una idea muy pesimista de la variabilidad explicada, por lo que, como propone Benzécri (1979), pueden calcularse unas tasas de inercia más optimistas a partir de unos valores propios transformados. Para ello, utilizamos la fórmula propuesta por este autor para transformar los valores propios de los cinco primeros factores [$ai' = (ai - 1 / n.^{\circ} \text{modalidades} - n.^{\circ} \text{variables})^2$], tras lo cual hallamos el porcentaje de la varianza explicada por cada factor (varianza = $ai' / 5$ primeros valores propios transformados x 100).

Resultados

Análisis factorial previo

Con el análisis de componentes principales aplicado a las variables se buscan factores con pesos altos y el resto próximo a 0, así como que cada variable no se sature en más de un factor. Para ello aplicamos una rotación ortogonal con el método Quartimax para concentrar la pertenencia de las variables a un factor y así discriminar mejor entre factores. De este modo, se identifican cinco factores de entre los cuales seleccionamos los cuatro en los que mayor grupo de variables quedan saturadas, con lo que se llega a explicar el 55,35% de la varianza del conjunto de las variables. Las etiquetas de estos factores fueron asignadas por el grupo de investigación, por lo que su interpretación debe relativizarse y vincularse a las variables que los saturan. A saber:

- F1: creencia sociorreformista. En este factor se identifican afirmaciones relativas a la capacidad de la tecnología para facilitar la comunicación entre individuos, grupos y culturas; se trata de una

comunicación basada en valores solidarios. Además, se valora la capacidad de las TIC para la innovación educativa, su capacidad para el desarrollo de métodos más activos, flexibles y colaborativos. Los sujetos que ven estas virtudes en la tecnología, además, defienden su utilización en el aula y su integración en el sistema educativo por considerarla un medio de incuestionable valor para la mejora y el desarrollo del sistema.

- F2: creencia opuesta al uso de tecnologías en la educación. En este factor saturan afirmaciones que revelan una actitud contraria al uso de TIC en la enseñanza. Apoyan aquellas afirmaciones que acentúan problemas de diversa índole, que se corresponden más bien con prejuicios o tópicos atribuidos al desarrollo tecnológico, tales como el daño a la comunicación cara a cara, la generación de estrés en quien las utiliza, el incumplimiento de las expectativas atribuidas a su uso, etc.
- F3: creencia crítica. Este factor contempla afirmaciones que denotan una posición prudente y reflexiva sobre la incorporación de las TIC en los centros educativos y en las aulas. Los defensores ponen de manifiesto la necesidad de aclarar –antes de incorporar la tecnología a los procesos organizativos y curriculares– el sentido y significado que debe tener su presencia en el centro; asimismo, consideran necesario que existan mecanismos de retroalimentación continua.
- F4: creencia humanista. En este factor se incluyen en buena medida tres variables que se corresponden con afirmaciones relativas a los derechos de la ciudadanía y en las que se acentúan aspectos relativos a la disminución de la brecha digital y a la posibilidad que ofrece la tecnología para cambiar el rumbo de la humanidad.

TABLA I. Análisis factorial del cuestionario sobre creencias sobre las TIC

	F1	F2	F3	F4
El acceso a las TIC es un derecho de la persona	,444	,040	,019	,610
El uso de las TIC puede acercarnos al conocimiento de otras culturas	,627	-,005	-,040	,497
La igualdad de acceso a las TIC puede reducir las diferencias socioculturales	,499	-,076	,094	,643
Las tic bien usadas pueden ayudarnos a cambiar el rumbo de la humanidad	,495	,087	,089	,569
Me permiten relacionarme con otras personas de otros centros educativos	,588	,103	,126	,290
Podemos hacer que las TIC evolucionen al servicio de valores como el de la solidaridad	,595	-,022	,133	,301
Las TIC hacen que los alumnos se comuniquen menos	-,139	,607	,114	,245
Las TIC no cumplen las expectativas	-,159	,553	,023	,097
Hacen la rutina de la clase más estresante	-,120	,702	,178	-,258
Hacen que sea difícil separar el tiempo libre del trabajo	-,005	,769	,086	-,088
Internet es un recurso peligroso para que lo usen los niños	-,051	,655	,133	,150
Las usaría si antes reflexionamos sobre el sentido moral que queremos dar a su uso	,046	,304	,689	,097
Las uso siempre que periódicamente evaluemos sus resultados	,088	-,009	,811	-,002
Las uso siempre si tenemos un proyecto educativo razonable en el que integrarlas	,154	-,141	,674	-,025
Las uso si en esta decisión se implica el consejo escolar	-,034	,144	,642	,106
Antes de usar las TIC prefiero estudiar adónde nos puede llevar esta decisión	,056	,365	,641	-,097
Es bueno para la educación utilizar los avances tecnológicos	,695	,058	-,011	-,083
Soy de los primeros en usar TIC en mis clases	,615	-,150	-,044	-,032
Las tic hacen que el aprendizaje resulte más fácil	,760	-,108	,069	-,030
La Administración educativa debería introducir TIC en todos los centros educativos	,736	-,087	,088	-,140
Conocer las TIC es fundamental para la educación de hoy	,810	-,073	-,073	-,013
Las tic son importantes para relacionarse socialmente	,617	-,024	,169	,188
El uso de las TIC en la enseñanza facilita el aprendizaje activo	,825	-,109	-,027	,025
Con las tic podemos aprender investigando y en colaboración	,865	-,074	,032	-,056
Con su uso es posible realizar nuevos modelos de aprendizajes innovadores	,843	-,027	-,040	-,051
Permiten aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento	,708	,128	-,129	,127
Es una estupenda excusa para reciclarnos profesionalmente	,613	,213	,001	-,012

Regresión logística

Para identificar la influencia y el sentido de los factores con diferentes creencias de los profesores sobre el uso de la tecnología en la educación, se ha empleado el análisis de regresión logística binaria, en el que se considera como variable dependiente el uso regular de las TIC en las clases y se introducen como variables independientes los cuatro factores indicados. A saber:

- Creencia sociorreformista (FAC1).
- Creencia opuesta al uso de la tecnología (FAC2).
- Creencia crítica (FAC3).
- Creencia humanista (FAC4).

El modelo de regresión construido, siguiendo un método regresivo de introducción por pasos, ha incluido finalmente tres variables. La presencia de todas estas variables es significativa, de acuerdo con el estadístico chi cuadrado de Wald, cuyo valor observado permite rechazar la hipótesis nula de que el correspondiente coeficiente sea igual a cero, con $p < 0,01$.

La bondad del modelo obtenido se ha sometido a contraste mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow, que arroja un estadístico chi cuadrado de 8,090, con una probabilidad asociada $p = 0,425$; por tanto, muestra un buen ajuste. En cuanto a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido clasificar correctamente a un 70,6% de los sujetos, de tal manera que, para al menos siete de cada diez sujetos, es posible pronosticar con acierto el uso regular de las TIC gracias a las variables predictoras.

Constatada la bondad de ajuste del modelo, se examinan las variables incluidas en él. El signo de los coeficientes de regresión indica el sentido de la relación entre cada una de las variables predictoras y la variable criterio. No obstante, los coeficientes de regresión permiten una interpretación mucho más intuitiva, si nos basamos en las denominadas *odds ratio*, que representan un modo de cuantificar la mayor probabilidad en el uso regular de las TIC cuando los factores predictores incrementan su valor. Cuando el coeficiente de la variable es positivo, la *odds ratio* correspondiente será mayor que 1 y la variable constituye un factor facilitador, dado que el uso regular de las TIC se da con más probabilidad cuando se incrementa el valor de ese factor. En cambio, valores negativos

del coeficiente de regresión darán lugar a que la estimación de *odds ratio* se inferior a 1, pues se trata de variables que actúan como factores obstaculizadores, puesto que el incremento de su valor hace disminuir la probabilidad de uso regular de la tecnología. En la Tabla I se muestran las *odds ratio* para cada variable del modelo y los límites de su intervalo de confianza con un nivel del 95%.

TABLA II. Regresión logística relativa a la influencia de los factores "creencias del profesorado" sobre el "uso regular de las TIC"

		B	ET	Wald	g.l.	Sig.	Exp(B)
Paso 3 (a)	Sociorreformista	,658	,158	17,455	1	,000	1,932
	Contrarios a TIC	-,403	,147	7,547	1	,006	,668
	Críticos	-,415	,149	7,777	1	,005	,661
	Constante	,709	,150	22,275	1	,000	2,032

Variable(s) introducida(s) en el paso 1: FAC1, FAC2, FAC3, FAC4.

Variable dependiente: 'uso regular de las TIC'.

De acuerdo con la estructura jerárquica, podría afirmarse que para los profesores de centros TIC andaluces el factor facilitador que más influye en el uso regular de las TIC es la 'creencia socioeducativa-reformista' (*odds ratio* de 1,930). En cambio, los factores que se presentan en el modelo como obstáculos son las 'creencias contrarias al uso de tecnología' (*odds ratio* de 0,668) y las 'creencias críticas' (*odds ratio* de 0,661).

Los valores de las regresiones indican el grado de influencia en la variable dependiente 'uso regular de las TIC'. Se muestra un elevado grado de determinación positiva de las creencias socioeducativa-reformista sobre el uso regular ($\beta = 0,65$; $p < 0,001$), así como una fuerte determinación inversa del factor 'creencia opuesta al uso de tecnología' ($\beta = -0,40$; $p < 0,05$) y del factor 'creencia crítica' ($\beta = -0,41$; $p < 0,05$).

Análisis de correspondencias múltiples

En el histograma se exponen los cinco primeros factores obtenidos en el análisis factorial de correspondencias múltiples. Cada valor propio

corresponde a la varianza explicada por cada factor que va disminuyendo progresivamente de un factor a otro. En principio, se retuvieron estos cinco factores. Sin embargo, al observar que los factores cuarto y quinto ofrecían información redundante, solo se retuvieron y analizaron los tres primeros, que explican el 95,18% de la varianza total.

HISTOGRAMA I. Histograma de los cinco primeros factores en el Análisis de Correspondencias Múltiples

Número	Valor propio	Porcentaje	Porcentaje acumulado	
1	0,6385	77,64	77,64	*****
2	0,0975	11,85	89,49	*****
3	0,0468	5,69	95,18	*****
4	0,0264	3,20	98,38	****
5	0,0131	1,62	100,00	**

Factor I. Ausencia de creencias frente a creencias moderadamente reformistas

Este primer factor, que explica el 77,64% de la varianza total, se articula en torno a creencias no contrarias a la incorporación de tecnologías a la educación, pero que tampoco creen en su capacidad de innovación educativa; y en torno a creencias no críticas ni incondicionales que creen de forma moderada en sus aportaciones a la innovación educativa. En la zona positiva del eje factorial, destacan valores bajos que niegan tanto las actitudes contrarias a la incorporación tecnológica como las creencias críticas y las actitudes de seguimiento incondicional. No obstante, valoran las aportaciones que las TIC pueden hacer a modelos educativos innovadores centrados en el aprendizaje activo y flexible. La sección negativa del eje factorial la configuran las modalidades de baja o nula valoración de las variables referidas a creencias contrarias al uso de tecnologías en la educación. Asimismo, se identifican también valores nulos en las variables relativas a creencias reformistas. Esta parte del eje se identifica paradójicamente con la negación de posiciones contrarias al uso de TIC y a los valores de innovación que pueden aportar los usos de la tecnología. Podría afirmarse que se trata de posiciones no contrarias al uso

de la tecnología en la educación, pero que no consideran que esta pueda aportar métodos basados en el aprendizaje centrado en los estudiantes.

HISTOGRAMA II. Factor I “Ausencia de creencias vs creencias moderadamente reformistas”

ID	V. test	Libelle modalite	Libelle de la variable	Poide	Número
62	-16,73	1	Rutina estresante	39,00	1
79	-16,66	1	Aprendizaje investigador	38,00	2
64	-16,65	1	Recurso peligroso	38,00	3
60	-16,64	1	Menos comunicación	35,00	4
78	-16,53	1	Facilita aprendizaje activo	39,00	5
80	-16,51	1	Permite nuevos modelos educativos	36,00	6
77	-16,44	1	Relación social	36,00	7
61	-16,44	1	No cumplen las expectativas	40,00	8
66	-16,40	1	Solidaridad	39,00	9
75	-16,39	1	tic en todos los centros	41,00	10
59	-16,30	1	Si las usan los compañeros	34,00	11
71	-16,25	1	Si planteamos futuro	40,00	12
63	-15,95	1	Sin tiempo libre	40,00	13
73	-15,90	1	Soy de los primeros	46,00	14
76	-16,93	1	tic fundamental	36,00	15
Zona central					
VAL 1	3,59	1	Rutina estresante	93,00	139
VAL 4	3,60	4	Aprendizaje abierto	78,00	140
VAL 3	3,84	3	Si las usan mis compañeros	82,00	141
VAL 5	3,86	5	Menos comunicación	77,00	142
VAL 5	3,89	5	Cambian rumbo humanidad	95,00	143
VAL 1	3,94	1	No cumplen las expectativas	97,00	144
Val 5	3,96	5	Relación social	83,00	145
Val 3	3,98	3	Aprendizaje investigativo	80,00	146
Val 3	3,99	3	tic fundamental	89,00	147
Val 5	4,09	5	Aprendizaje abierto	88,00	148
Val 1	4,42	1	Soy de los primeros	91,00	149
VAL 1	4,44	1	Recurso peligroso	96,00	150
VAL 5	4,65	5	tic aprendizaje fácil	115,00	151
VAL 1	6,45	1	Es bueno para la humanidad	153,00	152
VAL 1	8,31	1	Reflexión moral	198,00	153

Factor 2. Niveles moderados y altos de creencias socio-reformistas

Este segundo factor, que explica 11,85% de la varianza total, se articula en torno a creencias moderadas y altas relativas a las posibilidades que ofrecen las TIC para desarrollar modelos educativos orientados a un aprendizaje centrado en los estudiantes. En la zona positiva del eje factorial aparecen los valores altos referidos a variables que se identifican con afirmaciones que valoran las posibilidades que promueven las TIC para desarrollar procesos didácticos activos, participativos y flexibles, así como las virtudes sociocomunicativas y humanitarias que podrían materializarse con su uso. En la zona negativa del eje factorial aparecen los valores moderados de las mismas variables asociadas a la parte positiva del eje.

HISTOGRAMA III. Factor 2 "niveles moderados y altos de creencias socio-reformistas"

ID	V. test	Libelle modalite	Libelle de la variable	Poide	Número
val 3	-7,31	3	Aprendizaje abierto	61,00	1
val 3	-7,08	3	Permite nuevos modelos educativos	79,00	2
val 3	-6,37	3	Facilita el aprendizaje activo	54,00	3
val 3	-5,90	3	Cambian el rumbo de la humanidad	53,00	4
val 3	-4,81	3	relación social	48,00	5
val 4	-4,79	4	tic aprendizaje fácil	66,00	6
val 3	-4,78	3	tic fundamental	89,00	7
val 3	-4,73	3	Menos comunicación	74,00	8
val 2	-4,52	2	tic en todos los centros	52,00	9
val 2	-4,49	2	Igualdad de acceso	32,00	10
val 2	-4,47	2	Relacionarme con otros centros	26,00	11
val 1	-4,39	1	Relación social	18,00	12
val 3	-4,37	3	Relacionarme con otros centros	59,00	13
val 3	-4,37	3	tic aprendizaje fácil	34,00	14
val 2	-4,30	2	Aprendizaje investigador	57,00	15

			Zona Central		
val 1	5,67	1	Sin tiempo libre	54,00	139
val 1	6,53	1	Recurso peligroso	96,00	140
val 6	8,06	6	Menos comunicación	32,00	141
val 6	9,41	6	tic en todos los centros	27,00	142
val 6	9,44	6	Aprendizaje investigativo	16,00	143
val 6	9,89	6	Si las usan mis compañeros	25,00	144
val 6	9,98	6	Igualdad de acceso	46,00	145
val 6	10,25	6	Relacionarme con otros centros	44,00	146
val 6	10,73	6	tic fundamental	27,00	147
val 6	11,06	6	Aprendizaje abierto	40,00	148
val 6	11,19	6	Relación social	78,00	149
val 6	11,59	6	Permite nuevos modelos educativos	38,00	150
val 6	11,99	6	Cambian el rumbo de la humanidad	60,00	151
val 6	12,07	6	Facilita el aprendizaje activo	51,00	152
val 6	12,12	6	tic aprendizaje fácil	71,00	153

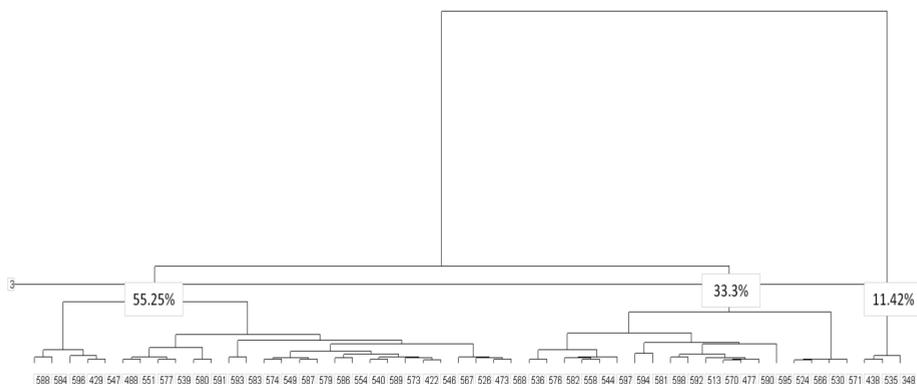
Factor 3. Nivel de creencias sociorreformistas

Este tercer factor explica el 5,69% de la varianza total y se articula en torno a creencias bajas y altas relativas a las posibilidades que ofrecen las TIC para desarrollar modelos educativos orientados a un aprendizaje centrado en los estudiantes. En la parte positiva del eje factorial, se identifican las modalidades relativas a elevados valores de las creencias que estiman la capacidad de las TIC para la innovación, así como su potencial comunicativo y humanitario. La zona negativa del eje se configura con las modalidades referidas a los valores bajos obtenidos en las creencias del potencial innovador de la tecnología.

Resultados del análisis clúster

Una vez establecidos los tres factores que sintetizan la información más relevante de la interrelación de las variables analizadas, se agrupan los sujetos en función de su afinidad respecto a las variables estudiadas. La clasificación en tres grupos o clases es la que se ha retenido finalmente, por ser la que resultaba de mayor nivel explicativo.

DENDOGRAMA I. Dendograma de los clusters identificados



En el dendrograma pueden observarse a través del eje de corte las tres clases y el porcentaje que cada una representa en la muestra de estudio.

Clase 1. Creencia sociorreformista moderada

Representa al 55,25% de la muestra (179 sujetos) y está constituida, en general, por aquellos profesores que manifiestan creencias moderadas respecto a las posibilidades que ofrecen las TIC para innovar en la educación. Las creencias que se identifican en esta clase hacen referencia a valoraciones medias respecto al potencial innovador, activo, investigativo y abierto de la tecnología, así como a su capacidad para influir en el curso de la humanidad.

Clase 2. Creencia sociorreformista

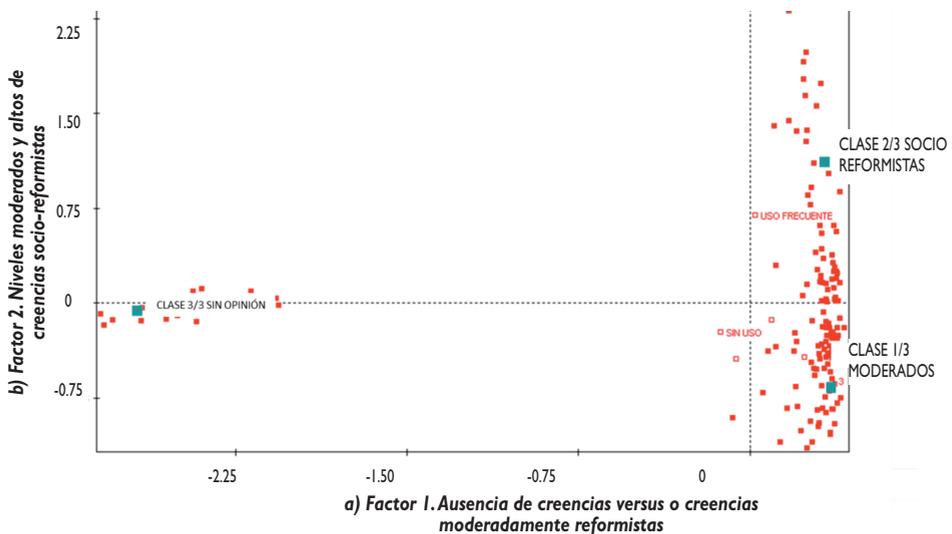
Representa al 33,3% de la muestra (108 sujetos) y está constituida, en general, por aquellos profesores que manifiestan una sólida creencia en la capacidad de la tecnología para innovar en la educación. Las creencias que se identifican en ella aluden a valoraciones altas respecto al potencial innovador, activo, investigador y abierto de la tecnología, así como respecto a su capacidad para influir. También se distingue por mantener una postura contraria a actitudes críticas y opuestas a la tecnología; antes bien, sus miembros se consideran defensores firmes del valor sociorreformista de las TIC en la educación. Es en esta clase en la que está presente la modalidad alta de uso de las TIC en el aula.

Clase 3. Sin opinión sobre la tecnología

Representa al 11,42% de la muestra (37 sujetos) y está constituida, en general, por aquellos profesores que manifiestan las valoraciones más bajas de entre las modalidades posibles en las 22 variables que completan el cuestionario. Por tanto, no se identifica con las creencias recogidas en el estudio, ni siquiera con las opciones contrarias al uso de las tecnologías, ni tampoco con las críticas. A esta clase se la denomina ‘agnósticos’, y en el plano factorial es la más alejada del resto, así como de la variable frecuencia del uso de las TIC, tanto en modalidades bajas como altas. Se trata, por tanto, de una clase disruptiva o excluida del resto de la muestra de estudio.

El análisis del plano factorial permite diferenciar las tres clases entre sí e identificar la proximidad de la variable ilustrativa ‘frecuencia de uso de las TIC en el aula’. En este sentido, puede identificarse la modalidad de uso frecuente de las TIC próxima a la clase 2/3, es decir, la creencia que se ha denominado ‘sociorreformista’. De igual modo, la modalidad sin uso se encuentra próxima a la clase 1/3, denominada ‘creencia sociorreformista moderada’. Por tanto, son los profesores con modalidades altas de respuesta a los ítems ‘reformistas’ los que aparecen más cercanos a un uso frecuente de las TIC en el aula.

FIGURA X. Plano factorial del Factor 1 y Factor 2



Discusión

En este estudio se confirma que las creencias del profesorado sobre el sentido y significado de las tecnologías en la educación actúan como facilitadores o barreras del uso regular de TIC en el aula, tal y como se ratifica en múltiples investigaciones relativas a la integración didáctico-tecnológica en centros educativos (Brickner, 1995; Ertmer, 1999, 2002, 2005; Bilbeau, 2002; Newhouse, 2002; Pelgrum y Plomp, 2002; Richardson, 2002; Pelgrum, 2001; Ramsden, 2003; Levin y Wadmany, 2008).

Se han identificado tres grupos de profesores en función de sus creencias sobre la tecnología. A saber: moderadamente sociorreformistas, sociorreformistas y aquellos que no tienen una opinión definida sobre la tecnología. Predomina un profesorado con mentalidad ‘moderadamente reformista’, en coincidencia con los resultados aportados por Barquín et ál. (2006, p. 19) en su evaluación de centros TIC andaluces, si bien no es esa la mentalidad asociada al uso frecuente de las tecnologías en el aula. Es el profesorado identificado como sociorreformista el que no tiene dudas sobre las aportaciones socioeducativas de las TIC y el que hace un uso frecuente de ellas.

El análisis de regresión logística apoya la tesis de que opiniones contrarias y críticas respecto de la tecnología actúan como barrera, a primera instancia; aunque esto no significa que sean un obstáculo para una verdadera integración de la tecnología, sino una oportunidad para reflexionar sobre la dirección de tal integración, así como para repensar el sentido de la educación con estos nuevos apoyos. Según los resultados, solo puede concluirse que el uso primigenio de las TIC en el aula, en el marco del inicio de acciones para su integración curricular, se encuentra asociado a percepciones o creencias que ven decididamente en la tecnología posibilidades para la innovación pedagógica, el aprendizaje centrado en la participación de los estudiantes y la comunicación abierta a otras culturas (Brickner, 1995; Barquín, 2006; Aguaded, 2008).

Debe insistirse en la prudencia de estos resultados. Es decir, las creencias que en este estudio se han denominado sociorreformistas si no emergen de la experiencia, y de una profunda reflexión podrían identificarse con la ‘tecnofilia’, tan perjudicial como la ‘tecnofobia’. Como en el caso de los ‘tecnofóbicos’, los ‘tecnofílicos’ deben recibir formación y hacer un análisis crítico de su práctica pues, de lo contrario, terminarán

haciendo 'más de lo mismo' en su trabajo académico, generalmente a un coste elevado. A esta situación Knight (2006) la denomina 'cambio sin cambio', dado que hay una apertura a la novedad sin que ello suponga la aparición de innovaciones pedagógicas (Postic y Ketele, 2000). En este sentido, cabría plantearse hacer estudios más profundos, en los que se averigüen los modelos de uso didáctico que practican los profesores con estas creencias.

Sugerencias para investigaciones futuras

Demostrada la influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de las TIC en el aula, cabe profundizar en futuros trabajos en cómo dichas creencias pueden evolucionar y dar forma a los modelos de enseñanza apoyándose en los nuevos recursos digitales. La gestión de las creencias en los profesores es una línea de trabajo imprescindible, dado que su intención y conciencia pedagógica de lo que hacen es el factor de influencia más directa en el aprovechamiento didáctico de la tecnología y del desarrollo educativo de la humanidad en su manifestación más global.

En la revisión realizada por Hew y Brush (2007), se identifican cuatro factores que deben tenerse en cuenta para facilitar un cambio en las creencias del profesorado: su conocimiento y habilidades, la cultura tecnológica, la evaluación del rendimiento y el apoyo institucional. El apoyo institucional se presenta en cuatro formas fundamentales: a) que exista una visión compartida y un plan de integración en el que se considere la escuela que se desea construir con el uso de la tecnología; b) que se proporcionen los recursos necesarios para los profesores; c) que se facilite el desarrollo profesional continuo del profesorado; y d) que se proporcionen estímulos a los profesores. Estos datos se corroboran y fortalecen en el estudio de Inan y Lowther (2010) realizado en escuelas e institutos de Michigan, en el que se identifica el apoyo institucional como el factor con mayor influencia en las creencias de profesorado ($r = 0,49$).

Aunque no está claro si las creencias preceden o siguen a la práctica (Guskey, 1986), lo que sí lo está es que no se puede esperar un cambio sin tener en cuenta ambos aspectos. Por lo tanto, si se desea aumentar el uso eficiente de la tecnología por los profesores, debe tenerse presente en qué

medida las prácticas de los profesores se basan en sus creencias pedagógicas. Dado que los profesores tienden a dejarse guiar por imágenes familiares de lo que es correcto y posible en el aula más que por teorías didácticas (Windschitl, 2002), el reto consiste en encontrar las maneras más eficaces para modificar estas imágenes. Si bien las experiencias personales y vicarias, así como las normas sociales y culturales, parecen tener un mayor potencial para alterar las creencias de los profesores, resulta necesario investigar el impacto relativo de tales aspectos (Lee y Ertmer, 2006; Park y Ertmer, 2007). En esta línea, Lewin y Wadmany (2008) ilustran la compleja relación entre los cambios que se producen en las opiniones de los maestros y sus prácticas educativas como resultado de su exposición a entornos de enseñanza y aprendizaje enriquecidos por la tecnología. Se constata que las percepciones de los profesores surgen como resultado de las actividades relacionadas con otras personas y situaciones, y no se limitan simplemente a la mente del individuo.

Sin embargo, es importante recordar que no es necesario cambiar las creencias de los profesores antes de introducirlos a diversas aplicaciones de la tecnología. Un enfoque más eficaz podría ser introducir a los profesores en aquellos tipos de usos que pueden satisfacer sus necesidades más inmediatas (Ertmer, 2001), lo cual hará que aumente su confianza en la tecnología, y de ahí ir avanzando hacia modelos más complejos y generativos. No obstante, esto aún carece de base empírica. Es importante reexaminar a los profesores que realizan un uso frecuente aunque de bajo nivel para comprobar si se produce este cambio y, si lo hace, para determinar los factores que lo inician y lo apoyan (Ertmer, 2005; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich y York, 2007).

La inversión general y creciente de las administraciones públicas en tecnología y la dirección de sus beneficios pedagógicos dependerán de la capacidad de los docentes para aprovechar el potencial de este recurso. Ahora bien, no debe ello entenderse como una carga exclusiva sobre los profesores. Este proceso de transición irreversible (Beck, 1998; Beck, Giddens y Lash, 2001) de la educación tradicional hacia modelos educativos emergentes, en principio más coherentes con las demandas y requerimientos educativos generales de la sociedad contemporánea, implica cambios de orden institucional, teórico, pedagógico y subjetivo que inciden directamente en el trabajo docente (Pérez y Salas, 2009). En todo caso, esta transición debe ser un proceso colectivo y reflexivo, en el que se implique y participe toda la institución (Hargreaves, 2003; Knight, 2006).

El discurso educativo de la posmodernidad no puede anclarse únicamente en un cambio de carácter instrumental, de apropiación tecnológica y acceso a las nuevas tecnologías, porque este sería un esfuerzo estéril, si no va acompañado de una transformación profunda en las formas de concebir la relación y la función de la educación (Pérez y Salas, 2009).

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. (Dir.) (2008). *Observatics. La implementación del software libre en Centros TIC andaluces*. Huelva: Grupo de Investigación Ágora.
- Aviram, A. y Richardson, J. (2004). *Upon what Does the Turtle Stand? Rethinking Education for the Digital Age*. Londres: Kluwer Academic Publisher.
- Barquín, J. (Dir.) (2006). Estudio de múltiples casos. En J. Barquín et ál., *Evaluación externa de los proyectos educativos de centro para la incorporación de las TIC a la práctica docente (9-54)*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bilbeau, R. (2002). Tus spake Venecia. En A. Aviram y J. Richardson (eds.), *On what Does the Turtle Stand: an Inquiry into the Aims of the Introduction of ICT to Education (103-137)*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Brickner, D. (1995). The Effects of First and Second Order Barriers to Change on the Degree and Nature of Computer Usage of Mathematics Teachers: A Case Study. *Dissertation Abstracts International*, 56 (1), 07A (UMI 9824700).
- Bodur, H., Brinberg, D. y Coupey, E. (2000). Belief, Affect, and Attitude: Alternative Models of the Determinants of Attitude. *Journal of Consumer Psychology*, 9 (1), 17-28.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En D. Berliner y R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology (709-725)*. Nueva York: Macmillan.

- Colás, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *TESI*, 11 (3), 121-147.
- Ertmer, P. (1999). Addressing First and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development*, 47 (4), 47-61.
- (2001). Responsive Instructional Design: Scaffolding the Adoption and Change Process. *Educational Technology*, 41 (6), 33-38.
- (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25-39.
- Ertmer, P., Addison, P., Lane, M., Ross, E. y Woods, D. (1999). Examining Teachers' Beliefs about the Role of Technology in the Elementary Classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (1), 54-71.
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A. y York, C. (2007). Exemplary Technology-Using Teachers: Perceptions of Factors Influencing Success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23 (2), 55-61.
- Guskey, T. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5-12.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hermans, R., Tondeur, J., Valcke, M. y Van Braak, J. (2006). *Educational Beliefs as Predictors of ICT use in the Classroom*. American Educational Research Association, San Francisco, California, del 7 al 11 de abril.
- Hew, K. y Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Education Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Inan, F. y Lowther, D. (2010). Laptops in the K-12 Classrooms: Exploring Factors Impacting Instructional Use. *Computers & Education*, 58 (2), 137-154.
- Jiménez-Valverde, G. y Llitjós-Viza, A. (2006). Procesos comunicativos en entornos telemáticos cooperativos. *Comunicar*, 27, 149-154.
- Karagiorgi, Y. (2005). Throwing Light into the Black Box of Implementation: ICT in Cyprus Elementary Schools. *Educational Media International*, 42 (1), 19-32.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

- Lee, Y. y Ertmer, P. (2006). Examining the Impact of Small Group Discussions and Question Prompts on Vicarious Learning Outcomes. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (1), 66-80.
- Lewin, T. y Wadmany, R. (2008). Teachers' Views on Factors Affecting Effective Integration of Information Technology in the Classroom: Developmental Scenery. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16 (2), 233-263.
- Montero, M. y Gerwerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 303-318.
- Newhouse, C. (2001). A Follow-Up Study of Students Using Portable Computers at a Secondary School. *British Journal of Educational Technology*, 32 (2), 209-219.
- Newhouse, R. (2002). Portable Computing Challenges Schooling. En A. Aviram y J. Richardson (eds.), *On what Does the Turtle Stand: The Aims of Educations in the Information Age*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Park, S. y Ertmer, P. (2007). Impact of Problem-Based Learning (PBL) on Teachers' Beliefs Regarding Technology Use. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (2), 247-267.
- Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the Integration of ICT in Education: Results from a Worldwide Educational Assessment. *Computers and Education*, 37 (2), 163-178.
- Pelgrum, W. y Plomp, T. (2002). The Turtle Stands on the Basis of an Emerging Educational Paradigma. En A. Aviram y J. Richardson (eds.), *On what Does the Turtle Stand: An Inquiry into the Aims of the Introductions of ICT to Education*, 56-73. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Pérez, B. y Salas, F. (2009). Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), 1-25.
- Postic, M. y Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Richardson, J. (2002). The Art of Integration. En A. Aviram y J. Richardson (eds.), *On what Does the Turtle Stand: An Inquiry into the Aims of the Introduction of ICT to Education* (153-171). Londres: Kluwer Academic Publisher.

- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (102-119). Nueva York: Macmillan.
- Ruiz, J. y Sánchez, J. (2012). Expectativas de los centros educativos ante los proyectos de integración de las TIC en las aulas. *Revista de Educación*, 357 (en prensa).
- Salmerón-Pérez, H., Rodríguez-Fernández, S. y Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Somekh, B. (2008). Factors Affecting Teachers' Pedagogical Adoption of ICT. En J. Voogt y G. Knezek (eds.), *International Handbook of Information, Technology in Primary and Secondary Education* (449-460). Nueva York: Springer
- Windschitl, M. y Sahl, K. (2002). Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 165-205.
- Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges facing Teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131-175.
- Wozney, L., Vencatesh, V. y Abrami, P. (2006). Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (1), 173-207.

Dirección de contacto: J. Ignacio Aguaded-Gómez. Rectorado de la Universidad de Huelva. Campus Cantero Cuadrado, s/n; 21071 Huelva, España. E-mail: vicerrector.tecnologias@uhu.es

Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile¹

Cultural barriers for inclusion: integration policies and practices in Chile

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

Verónica López
Cristina Julio
Macarena Morales
Carolina Rojas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Psicología. Valparaíso, Chile.

María Victoria Pérez

Universidad de Concepción. Departamento de Psicología. Concepción, Chile.

Resumen

Este estudio indagó concepciones y prácticas sobre la integración en la enseñanza obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa como en su traducción en prácticas locales. El diseño fue cualitativo e incluyó el análisis del discurso de la política educativa de integración escolar y un estudio empírico en tres escuelas municipales de una comuna. Se realizó un análisis pragmático del discurso de los datos. *Resultados.* En Chile, la política educativa tiene un carácter híbrido, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psicomédico, con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales llevados a cabo por el docente especialista. La integración se presenta como un servicio profesional optativo y complementario a la educación regular mediante proyectos de integración escolar (PIE). En las prácticas discursivas locales, la política de integración se traduce como la política de los 'niños PIE', es decir, aquellos que participan de los PIE y, por tanto, tienen diagnóstico y reciben subvención adicional.

⁽¹⁾ Este estudio fue financiado por PIA-CONICYT Project CIE-05.

Estos niños son etiquetados y segregados. La responsabilidad por los aprendizajes recae fundamentalmente en el docente especialista, quien realiza su labor de manera encapsulada. Desde la perspectiva de los profesores, las posibilidades de aprendizaje dependen de la discapacidad del estudiante y de su apoyo familiar, lo que resta responsabilidad a la escuela respecto a su función pedagógica. *Discusión.* Desde el punto de vista de la inclusión educativa, estas prácticas y concepciones crean una barrera cultural, al situar las posibilidades de cambio *fuera* del ámbito educativo y del aula regular. Esto pone en riesgo la posibilidad de construir un sistema educativo con equidad.

Palabras clave: integración, inclusión, necesidades educativas especiales, análisis del discurso, análisis de política educativa.

Abstract

The purpose of this study was to analyze conceptions and practices involving integration in Chilean compulsory education. A qualitative design involving was used, which involved a discourse analysis of the Chilean educational policy on integration, and an empirical study in three public municipal schools of one commune. Data were analyzed through pragmatic discourse analysis. *Results.* The Chilean educational policy is hybrid since it advocates for inclusion from within the logic of human rights, but prescribes a model of integration with a strong psycho-medical emphasis, which operates through individual diagnosis and pedagogical treatment on behalf of the special education teacher. Integration is presented as optional and complementary through the form of school integration projects (SIP) financed through individual vouchers. Local discursive practices translate this policy as a policy for the 'SIP children', that is, those who participate in these projects and, therefore, have a diagnosis and receive additional voucher. These children are labeled and segregated. Responsibility for learning outcomes falls mainly in the hands of the specialized teacher, whose work is encapsulated. Teachers believe that children's learning possibilities depends on the level of disability and family support, a belief that draws the schools away from its pedagogical function. *Discussion.* From the viewpoint of inclusion, these practices and conceptions create a cultural barrier, since they situate the possibilities of educational change outside the educational scope and outside the regular classroom. This places at risk the possibilities for constructing an educational system with equity.

Key words: integration, inclusion, special educational needs, discourse analysis, policy analysis.

Introducción

Los países miembros de la Unesco, entre ellos Chile, se han comprometido a garantizar que la educación deje de ser el privilegio de unos pocos y pase a ser un derecho; es así como el Estado chileno, desde los años noventa hasta la actualidad, ha reorientado la política educativa para avanzar en esa dirección².

A escala mundial, la teoría y práctica de la atención educativa a la diversidad ha pasado de un enfoque de integración a uno de inclusión educativa (OCDE, 1995, 1999). En este estudio, analizamos la política educativa de Educación Especial en Chile y su relación con las concepciones y prácticas educativas en el ámbito local.

El enfoque de integración en educación

El enfoque de integración escolar propuso incorporar a los estudiantes con discapacidad, tradicionalmente educados en la escuela especial, a la educación regular, con la idea de entregarles un ambiente educativo «lo menos restrictivo posible» (Informe Warnock, 1978), cuyas posibilidades dependían de si el estudiante lograba adaptarse a una escuela que no cambiaba sustancialmente su ambiente educativo y de cómo lo hacía (Thomas, 1997). El enfoque de integración comenzó a recibir fuertes críticas por su carácter asimilador (Graham y Jahnukainen, 2011; Thomas, 1997). En términos de mediación pedagógica, la integración utiliza una estrategia de adecuaciones curriculares individuales (ACI), orientada desde la situación específica del estudiante para favorecer que este se integre en la escuela y la sociedad.

En Chile, la estrategia de integración cobró forma inicialmente mediante los Proyectos de Integración Escolar (PIE). Estos consisten en una atención educativa diferenciada dentro de la escuela para alumnos con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación. Las escuelas pueden optar por contar o no con un PIE, que

² Evidencia de ello son los doce años de escolaridad obligatoria, modificación constitucional realizada el año 2003; la Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad, año 2005; el Decreto 170 de 2009, publicado en el diario oficial el 21/04/2010, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial; y La Ley de Discapacidad 20.422, promulgada en febrero de 2010.

no es obligatorio. Existen cuatro modalidades de acción educativa, también optativas:

- Modalidad 1. El alumno participa de todas las actividades del curso regular y recibe atención especializada en el aula de recursos, a cargo de profesores especialistas, de forma complementaria.
- Modalidad 2. El alumno participa en todas las actividades del curso regular, pero en aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que requiere de adaptaciones curriculares más significativas, recibe apoyo especializado en el aula de recursos.
- Modalidad 3. El alumno participa en algunos subsectores de aprendizaje con su curso regular, pero desarrolla en el aula de recursos las áreas o subsectores de aprendizaje con un currículo adaptado a sus necesidades educativas especiales (NEE).
- Modalidad 4. El alumno participa de un currículo especial, asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los compañeros de la escuela solo los recreos, los actos y otras ceremonias oficiales y actividades extracurriculares (Decreto Supremo 01, 1998).

Las escuelas que deciden contar con un PIE suelen agrupar las modalidades 1-2 y 3-4 y optan entre una o ambos grupos de modalidades.

La política define un sistema de financiamiento mediante la subvención especial para los estudiantes que participan en los PIE. La subvención especial corresponde a tres veces el monto de referencia de la subvención regular por estudiante. Para inscribir a un estudiante en un PIE, este debe contar con un diagnóstico clínico emitido por un profesional certificado por el Ministerio de Educación.

El desafío de la inclusión

A diferencia del enfoque anterior, la educación inclusiva entiende la discapacidad como una construcción social y fija su perspectiva en las barreras que producen la discapacidad y construyen la etiqueta de 'discapacitado'. La concepción sobre discapacidad se traslada desde el modelo médico al modelo social (Barton, 1998; Blanco, 2004). El movimiento de educación inclusiva reconceptualiza el papel de la escuela

mediante cambios profundos en las culturas escolares (Ainscow, 1995; Thomas y Loxley, 2001). La inclusión utiliza una estrategia de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, es decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas. Acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos y como ciudadanos (Ainscow, 1995).

FIGURA I. Diferencias entre integración e inclusión respecto de la mediación pedagógica



Los resultados de las evaluaciones realizadas en Chile sobre la implementación de la política de integración indican que ha habido dificultades (Pérez y Bañados, 2003; CEAS, 2003). Esto plantea desafíos para la educación inclusiva que es preciso considerar para ver cómo orientar la práctica educativa, de manera tal que se traduzca en prácticas efectivas de inclusión.

El foco de interés de este estudio fue la relación entre la política educativa y las prácticas locales. Entendemos que la política educativa es

también una práctica social (Latour y Woolgar, 1986) por dos motivos: por una parte, porque en ella subyacen concepciones respecto de la educación y de las posibilidades educativas; y por otra, debido a que emerge de prácticas sociales situadas que dan cabida a estas concepciones. Nos interesó conocer cómo esta política se ‘traduce’ en su implementación a escala local (Latour, 2008) y analizar sus implicaciones para una futura política de inclusión escolar.

Objetivo

El objetivo de este estudio fue indagar en las concepciones y prácticas discursivas acerca de la integración presentes en la educación obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa como desde las prácticas locales situadas.

Método

El diseño fue de carácter cualitativo e incluyó dos etapas complementarias y de desarrollo paralelo. En la primera etapa realizamos un análisis del discurso de la política educativa vigente a comienzos del año 2010. En la segunda etapa realizamos un estudio de casos múltiples en tres escuelas básicas de una comuna de la región de Valparaíso.

Estudio I: análisis documental

Fundamentación. Los textos escritos bajo la forma de leyes y decretos educativos pueden considerarse una modalidad de producción material cultural (Hodder, 2000), en la medida en que proponen y regulan ciertas formas de acción. Como corpus textual, se eligió trabajar con dos documentos oficiales: la Política de Educación Especial Atención a la Diversidad del año 2005 y el Decreto Supremo 1/1998 de la Ley de

Integración Social de las Personas con Discapacidad 19.284³. Ambos documentos constituyen referencias y normativas fundamentales para el desarrollo de la integración escolar en Chile y fueron referidos en las entrevistas en profundidad (Estudio 2) por los directivos y profesores como documentos vinculantes. Ello da cuenta del carácter performativo de estas producciones materiales culturales (Hodder, 2000).

Procedimiento de análisis. Se utilizó el análisis de discurso pragmático (ADP) (Potter y Wetherell, 1987), en el cual el investigador parte de que el discurso es acción e interroga al texto por sus implicaciones pragmáticas en la vida cotidiana (Iñiguez, 2003). Se interrogaron los documentos en relación con las siguientes preguntas de análisis: ¿Qué sujetos construye el texto? ¿Qué responsabilidades les atribuye? ¿Cómo construye discursivamente las necesidades educativas especiales, la discapacidad, la integración?

Estudio 2: estudio empírico

Se desarrolló un trabajo cualitativo en tres establecimientos de dependencia municipal de una comuna de la región de Valparaíso. Se eligió una comuna con pocas escuelas municipales –para analizarlas todas– así como sus relaciones bajo la coordinación municipal, respecto de la implementación de la política de integración. Las tres implementaban Proyectos de Integración Escolar para Discapacidad Intelectual.

Participantes. Se siguió el criterio de informantes clave y se buscó la participación de los distintos estamentos de las escuelas. En cada establecimiento se entrevistó (como mínimo) a un miembro del equipo directivo (director, jefe de UTP u otro según fuera definido por cada establecimiento); dos profesores de aula regular; dos profesores de educación diferencial que trabajaban en el Proyecto de Integración Escolar o en los grupos diferenciales; un estudiante de aula regular; un estudiante del Proyecto de Integración; y un padre de familia o tutor legal. Además, se entrevistó al psicólogo de la Dirección de Administración de Educación Municipal.

³ Al momento de iniciar este estudio, tanto el Decreto 170 como la Ley de Discapacidad 20.422 aún no eran oficiales; por ello, el estudio se ha centrado en la Política de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad y en la antigua Ley de Discapacidad 19.284, de la cual se desprende el Decreto 01 para la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. La implementación del Decreto 170 comenzó en el año 2011.

TABLA I. Participantes por escuela

	Escuela A	Escuela B	Escuela C
	PIE modalidades 1-2 PIE modalidades 3-4 PIE TEL	PIE modalidades 1-2 Grupo diferencial	PIE modalidades 1-2
Equipo de gestión	1 jefe UTP	1 director 1 inspector 1 jefe UTP	1 director 1 jefe UTP
Educadores especialistas	1 profesora PIE modalidades 1-2 1 profesora PIE modalidades 3-4 1 profesora PIE TEL 1 asistente PIE TEL 1 educadora Ley SEP	1 profesora grupo diferencial 1 profesora PIE	1 profesora PIE
Profesores aula regular	1 profesora jefa 2.º Básico 1 profesora jefa 3.º Básico 1 profesora Música	1 profesora jefa 5.º Básico 1 profesora jefa 4.º Básico	1 profesora Matemáticas 1 profesor Lenguaje 1 profesora 4.º Básico
Estudiantes	1 estudiante PIE 3-4 8.º Básico	1 estudiante 8.º Básico	1 estudiante PIE 7.º Básico
	2 estudiantes 8.º Básico 2 apoderados PIE 3-4 4 estudiantes 8.º Básico		
Apoderados	5 apoderados de estudiantes en PIE	3 apoderados PIE	5 apoderados de estudiantes en PIE

Técnicas de producción de datos. Las técnicas de producción de datos fueron las siguientes: entrevistas activas semiestructuradas individuales (Holstein y Gubrium, 1995); observación no participante en el aula regular y en el aula de recursos. Las prácticas observadas en estos espacios se incorporaron como insumo para el análisis durante las entrevistas activas.

Procedimiento. Los datos se generaron dentro del espacio escolar, previa autorización de las autoridades municipales y los equipos directivos de cada escuela, y previo consentimiento informado de los actores.

Resultados

Estudio I: análisis de documentos oficiales

La atención individual rehabilitadora

La Política de Educación Especial se formula como una preocupación del Estado ante la ampliación de la cobertura escolar. Reconoce la escuela como un escenario de pluralidad y al servicio de la diversidad del alumnado.

La ampliación de la educación obligatoria y el gran aumento logrado en la cobertura han contribuido a que una mayor diversidad de alumnos acceda a la educación. Esta diversidad es la consecuencia de su origen social, cultural y de sus características individuales en cuanto a su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje (extracto de la Política de Educación Especial).

Esta concepción es cercana al enfoque inclusivo, pues sitúa el foco educativo en las barreras de aprendizaje y en la necesidad de su eliminación para acceder a una educación de equidad en la diversidad:

En educación lo importante son las necesidades educativas especiales que estas personas pueden presentar en su proceso educativo; por lo tanto, la meta es crear las condiciones favorables, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y la participación de las personas con discapacidad (extracto de la Política de Educación Especial).

Sin embargo, tras la apelación inicial a la inclusión se plantea una política de integración, al presentar a la Educación Especial como una rama dedicada a la atención de estudiantes que presenten NEE vinculadas principalmente a la discapacidad. Así, sitúa el problema en un grupo de 'diferentes' a los que diferencia discursivamente de otro grupo de estudiantes 'menos' diferentes. La respuesta educativa que ofrece la política es el acceso de estudiantes con NEE al currículo común obligatorio, mediante adecuaciones curriculares y un uso mayor de recursos humanos y materiales.

En el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación, por ello es fundamental que todos los alumnos dispongan de medios necesarios para que progresen al máximo en él, según sus posibilidades y necesidades específicas (extracto de la Política de Educación Especial).

Se evidencia un énfasis en la graduación y tipificación de la discapacidad como condición para ser atendido en alguna de las modalidades de la Educación Especial. Ello requiere contar con un diagnóstico individual de discapacidad, lo cual hace que los profesionales capacitados para proporcionar tal diagnóstico se conviertan en actores relevantes para la integración.

Artículo 28. La necesidad de las personas con discapacidad de acceder a la Educación Especial, la modalidad y el establecimiento pertinentes, así como también el tiempo durante el cual deberá impartírselas, se determinará, sobre la base de los informes emanados de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación, sin perjuicio de las facultades que esta ley otorga a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez y de los certificados que ellas emitan, todo ello de acuerdo a lo que disponga el reglamento de que trata el artículo 3.º de esta ley (extracto de la Ley 19.284).

A esta práctica de diagnóstico individual centrado en el déficit subyace un modelo médico de la discapacidad (Barton, 1998), según el cual la discapacidad se concibe como una condición individual que inhabilita y en el que el tratamiento –en este caso, la intervención educativa– se convierte en una atención individual rehabilitadora.

La integración como servicio complementario y optativo

La Política de Educación Especial argumenta la importancia de la integración escolar desde un discurso altamente legitimado, a saber, el derecho a la educación sin discriminación por condición alguna.

Artículo 27. Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y

adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema (extracto de la Ley 19.284).

Tanto la Política como la Ley 19.284 prescriben que esta igualdad educativa se realice a través de las cuatro modalidades de integración descritas anteriormente. Sin embargo, todas ellas se conciben como *complementarias* a la educación regular.

Las demandas para la integración que plantean los documentos estudiados interpelan al sistema escolar en su conjunto. Sin embargo, al materializarse en la implementación opcional de PIE en cada establecimiento, apelan en definitiva a la voluntad de cada institución de cumplir un deber ético de ayudar a los estudiantes con mayores dificultades.

En la operatividad de los PIE prima, además, una lógica organizativa con una clara separación entre recursos materiales y humanos, de los que se defiende un uso eficiente. Esto configura a los PIE como un *servicio complementario* al sistema educativo regular.

Las necesidades educativas especiales demandan los siguientes tipos de ayudas: recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes (extracto de la Política de Educación Especial).

En la medida en que la política de integración se presenta como optativa y complementaria, el discurso tácito es que no constituye el centro de la función de la escuela ni de aquello por lo cual va a ser evaluada: el rendimiento escolar. De hecho, no hay en los documentos contenidos explícitos sobre la relación entre el aprendizaje de los estudiantes que participan en los proyectos PIE y el resto de los estudiantes.

A su vez, los docentes especialistas se configuran como prestadores de servicios de integración. Esta configuración, junto al estatus

complementario que ocupa la Educación Especial que ellos encarnan, los pone en un papel en riesgo de alienación, al estar obligados a ejecutar tareas que pueden quedar al margen de una comunidad docente.

El sostenedor tendrá derecho a percibir la subvención que corresponda a la Educación Especial por la asistencia media de todos los alumnos adscritos al proyecto, comprometiendo la contratación de los especialistas o destinación de los profesionales que puedan formar parte, de la dotación del establecimiento educacional común que atiende el mayor número de alumnos integrados. En la práctica, un profesional puede realizar su trabajo en forma itinerante (extracto de la Ley 19.284).

Estudio 2: estudio empírico

Se efectuó ADP a entrevistas y registros de campo. Tomando como base el enfoque de inclusión, se distinguieron aquellos elementos que dificultan y que facilitan la inclusión educativa. De acuerdo con la fundamentación teórica, entendemos que aquellos elementos que dificultan la inclusión son los siguientes:

- Una concepción de la discapacidad como déficit individual.
- Un foco en el diagnóstico y la atención individual psicopedagógica.
- Un predominio de prácticas que restringen la participación de los estudiantes en el aula regular.

En contraposición, los elementos que favorecen la inclusión son los que siguen:

- Una concepción de la discapacidad centrada en las barreras de aprendizaje que el entorno impone.
- Un foco en las prácticas de enseñanza del aula regular que permiten atender a la diversidad.
- Una preferencia por prácticas que permiten la participación constante de los estudiantes en el aula regular.
- Prácticas que transforman la gestión curricular y pedagógica del conjunto de la escuela.

Repertorios interpretativos que no favorecen la inclusión

La individualización de los 'niños PIE'

Una práctica discursiva recurrente fue la traducción de la política de integración escolar como la de los 'niños PIE'. Con esta denominación, directivos, docentes y estudiantes identificaban e individualizaban a los estudiantes que participaban en los Proyectos de Integración. La distinción entre ellos y el resto de los estudiantes se basaba en la discapacidad.

Pero sí se hace la diferencia, por ejemplo ya por el nombre, a los niños se les dice tú eres pie, y ellos están catalogados como PIE, todo el mundo sabe quiénes son los pie, porque se les nota por las características (docente especialista PIE tel y grupo diferencial, escuela B).

En ocasiones, profesores de aula regular, docentes especialistas y miembros del equipo directivo se referían a estos estudiantes, además, como 'los DM', es decir, los que tienen 'déficit mental'. De esta manera, se subjetiva a quienes presentan NEE desde el déficit. Este rótulo se puede entender como una barrera para el desarrollo pleno de dichos estudiantes, por cuanto el foco está puesto en las carencias, lo que hace que sus potencialidades se tornen invisibles.

La segregación de los 'niños PIE'

Analizado el asunto entre escuelas, se observó la tendencia a segregar a aquellos estudiantes diagnosticados con discapacidades intelectuales severas en una única escuela. Solo la escuela A tiene PIE modalidades 3-4; esto fue un acuerdo en la comuna. En la práctica, los estudiantes de las escuelas B y C con diagnóstico 'DM' más severo son transferidos a esta escuela A; así, a las modalidades 3-4 se las conoce entre las escuelas como la Escuela Especial dentro de la escuela A. De acuerdo con el Decreto 01, bajo las modalidades PIE 3-4, los estudiantes realizan todas sus actividades lectivas en un aula de recursos y deben compartir con los alumnos de escuela regular los espacios recreativos. No obstante, en la escuela A los recreos se desarrollan en espacios separados para ambas modalidades; el argumento era que el patio de la escuela no era adecuado para los estudiantes del PIE 3-4 y que, además, ahí recibían maltrato verbal de parte de los demás estudiantes.

Entrevistadora: De hecho, me llamó mucho la atención después de que me dejaste y me contaste que estaban en el patio trasero. Entonces fui a ver el patio trasero y, claro, está con candado, o sea los niños están ahí...

Educadora: Claro, es casi como un patio de loqueros, de psiquiátrico le digo yo (se ríe). Y cuando yo llegué eso estaba lleno de hojas, ni siquiera se podía caminar por ahí y con los mismos chiquillos empezamos a limpiar [...]. No hay un trabajo con los demás integrantes de esta comunidad para que acepten a estos niños que están integrados, o sea para ellos son los tontos, de hecho los van a molestar a la sala (educadora diferencial, escuela A).

El encapsulamiento de los docentes especialistas

La atención de los 'niños PIE' recaía en manos de las docentes especialistas, a las cuales se atribuía la responsabilidad principal por sus aprendizajes. Esta atribución se sustentaba en la idea de que ellas disponían de más tiempo y recursos, al atender a menos niños, con la opción de trabajar en un aula especial. Los efectos de esta creencia son la externalización de las obligaciones educativas para con los estudiantes que tienen NEE –desde el profesor de aula regular al profesor especialista– y la segregación curricular de los estudiantes con NEE dentro de la escuela. Aun cuando el estudiante pase la mayor parte del tiempo en el aula regular, quien se hace responsable de sus aprendizajes es la educadora diferencial que trabaja con él en tiempos acotados solo en el aula de recursos (escuelas A y B) o en el aula regular (escuela C).

Generalmente la responsabilidad va a ser del profesor que dirige la clase, y la responsabilidad del especialista va a ser como difusa. ¿Hasta dónde? Bueno, estoy ahí porque estoy apoyando. [...] Por esas complicaciones que tienen las intervenciones se opta por trabajar en una sala de recursos y que el profesor asuma a ese alumno –el profesor especialista digo–, que asuma al alumno respecto de ciertas metas que tienen que fijarse (director, escuela B).

Lo anterior sitúa a las docentes especialistas en una posición idealizada, puesto que ellas por sí solas no pueden cumplir las metas. Por otra parte, se evidenciaron prácticas discursivas tendentes a discriminar

negativamente a las docentes especialistas y su papel en la escuela. En Chile, las docentes especialistas completan estudios de Educación Diferencial, carrera distinta a la Educación General Básica. En las escuelas estudiadas, no recibían un trato igualitario por parte de los docentes de aula regular. Por ejemplo, algunos cuestionaban que ellas participaran del consejo de profesores y ocuparan la sala de profesores. Esto las colocaba en riesgo de aislamiento y encapsulamiento (Erausquin, 2011) y perjudicaba sus posibilidades de desarrollo profesional y de diálogo en pos de la inclusión con docentes de aula regular.

Yo te dije, yo trabajo así. Vas a otra escuela, trabajan de otra manera. En otra escuela van a la sala, en otra escuela los sacan en otros ramos; entonces, es todo a criterio, a lo mejor es una debilidad, porque tampoco nosotros nos juntamos para saber cómo se estructura mejor ni decimos: «No, ¿sabes qué?, es mejor en primero estar en las salas», nada «da mejor resultado eso», como las experiencias exitosas. Por ejemplo, en salas de Básica nosotros no tenemos cómo saber qué es mejor, es a criterio tuyo (educadora diferencial, escuela A).

La atribución externa de responsabilidades por los aprendizajes

Además de atribuir la responsabilidad de los aprendizajes de los estudiantes con NEE a la docente especialista, se observaron otras atribuciones externas. Una de ellas es el propio estudiante y sus dificultades. La posibilidad de educar a los ‘niños PIE’ dependía de su condición o de su déficit.

Si yo qué más quisiera que el niño aprendiera, no se, po⁴, rápidamente, me aprendió⁵. Va en segundo, tercero, no sabe leer, pucha, yo quisiera enseñarle a leer en un año, o en un semestre; resulta que a veces no, no puedo lograr 10 letras en un semestre, no puedo lograr todo lo que yo quisiera, entonces depende de, no sé, del niño (docente especialista pie 1-2, escuela A).

Otra atribución era la falta de apoyo de las familias y la existencia de miembros con discapacidad en ellas:

⁽⁴⁾ Modismo chileno. ‘Po’ significa pues.

⁽⁵⁾ Parte del dialecto chileno, relacionado con la repetición innecesaria pronombres personales.

Si hay papás que apoyan, obviamente que el niño va a ir más rápido, pero hay mamás que no, son igual de deficientes mentales que ellos, entonces tú les explicai⁶ y no entienden. «No, tía, si yo lo hago», no, si no lo hacen. Entonces también el medio donde están y la familia que tienen influyen y la disfunción muchas veces está en la familia (docente especialista pie 1-2, escuela A).

El efecto de ambas atribuciones es hacer que los docentes –tanto especialistas como de aula regular– pierdan el compromiso con sus responsabilidades de cara al aprendizaje de estos estudiantes.

Dificultades en la coordinación pedagógica

En las tres escuelas, se observó ambigüedad en la definición de papeles y responsabilidades tanto en las tareas de diseño y ejecución de las ACI como en las de supervisión de los avances y resultados del aprendizaje. La implicación pragmática de esto es que la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes con necesidades de apoyo se diluye.

¿Quién es el responsable de que el niño adquiera ciertos aprendizajes, el profesor que dirige la clase o el especialista? (entrevista al director, escuela B).

Una segunda dificultad es la resistencia de algunos docentes de aula regular a trabajar con los estudiantes con NEE en este, debido a una tendencia a planificar y enseñar para el ‘alumno promedio’.

Sí, con problemas de aprendizaje, tenemos niños con problemas de atención, los tenemos fuera de clases, entonces si no está la profesora especialista es más problema para nosotros que para el resto del curso (docente aula regular, escuela C).

Si al niño hay que sacarlo tres veces a la semana, yo lo voy a sacar tres veces y no cuatro ni cinco para sacarle ‘el cacho’ de la sala al profesor (educadora PIE 3-4, escuela A).

⁶ Parte del dialecto chileno, relacionado con la flexión verbal: el verbo presente terminado en *s*, en su forma de tratamiento de tuteo (por ejemplo, ‘explicas’) adopta el voseo verbal chileno (por ejemplo, ‘explicai’). De aquí en adelante, no se indicarán los voseos verbales chilenos en las citas textuales.

Una implicación de la dificultad para coordinar el trabajo de ambos tipos de docentes, es que los de aula regular visualicen como el 'ideal de la inclusión', el apoyo permanente del docente especialista para los estudiantes con NEE en el aula. El apoyo de la especialista dentro del aula se realiza solo en la escuela B, pero no de manera permanente. Su atención es individual, se sienta junto al estudiante en clases y solo le habla a él. En la entrevista, ella señaló que le gustaría avanzar a una codocencia, pero que percibía resistencia por parte de los docentes de aula regular, en la medida en que, en el aula, es el profesor regular 'el que manda' y el especialista debe ser un apoyo, no para el aula general, sino para el estudiante con NEE en concreto.

Una profesora para cada alumno –por ejemplo en séptimo– que es del PIE, de manera que haya una persona encargada de cada uno de ellos acompañándolos todo el día, en la mayoría sobre todo en Matemáticas y Lenguaje que es lo básico. Eso tendría que hacerlo una persona que lo esté viendo constantemente (docente aula regular, escuela C).

La integración no es prioridad; el rendimiento sí lo es

Aun cuando el tiempo escolar se destinaba principalmente a actividades lectivas, en los escasos tiempos de trabajo conjunto entre docentes, las temáticas de integración no eran prioridad. Las tres escuelas estudiadas estaban implementando planes de mejora destinados a mejorar el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas.

Esto puede obedecer a las exigencias que las autoridades ministeriales han puesto en el rendimiento académico de los establecimientos, encausadas mediante el plan de mejora de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, diseñado bajo la lógica del *accountability*. Esta ley otorga subvención escolar adicional a las escuelas que mejoren su rendimiento; además, existen amenazas de cierre o fusión de escuelas si eso no ocurre:

No, a veces uno mismo, el tiempo, si sabes que son los tiempos, esta cuestión, el mismo sistema que te exige lo... el que podamos rendir, el que, el tema de la evaluación de la velocidad lectora, la ley SEP, de que si no salimos del estado de, tenemos que... Ahora como ha estado que somos focalizados, tenemos que salir a emergencia si no la escuela la cierran, entonces es como esto, esto lo que obstaculiza,

no somos los profesionales, porque está el deseo, está la voluntad, todo esto así como que te marca (docente de aula regular, 3.º Básico, escuela A).

El negocio de los PIE

La lógica de mercado de la política de integración, que presenta a esta como un servicio complementario a la educación (véanse los resultados del estudio 1), junto a la modalidad de *vouchers*, que otorga subvención adicional por cada alumno 'integrado' en el PIE, inciden en que los actores locales entiendan esta como un 'negocio'. Según esta lógica, el municipio, que es el sostenedor de las escuelas, debe procurar maximizar los recursos:

Esto es igual que un comercio, lamentablemente; es un negocio, a pesar de que esto es municipal, es del Estado. Si tenemos ocho niños sordos vamos a poder contratar digamos a un especialista... Así es, por ejemplo, en esto estamos, yo mandé una carta ya para, para poder hacer un... un..., digamos, conteo, ¿ya? Y a mí ya me dijeron ya: tiene que haber mínimo de ocho niños; es la única forma en que se pueda solventar (entrevista al director, escuela C).

Algunos de los participantes revelaron su escepticismo respecto del destino final de las subvenciones adicionales percibidas por concepto de niños integrados:

Pero resulta que en la realidad llegan dos [subvenciones] para el PIE y una [subvención] para el curso de origen, de las dos que llegan para el pie se supone que nos pagan, me pagan a mí, pagan todo el cuento y, supuestamente, de eso que va quedando es lo que se destina a que yo pida material. Pero en la práctica eso no es así, o sea, yo hago una lista de materiales que necesito, ponte tú, yo pedí cuadernos, no tengo ningún cuaderno [...]; yo creo que debería haber una fiscalización de lo que realmente son las platas de integración (educadora diferencial, escuela A).

Repertorios interpretativos que favorecen la inclusión

Aun cuando las prácticas discursivas que no favorecen la inclusión son mayores, en todas las escuelas es posible identificar repertorios

interpretativos que quiebran el discurso y prácticas que favorecerían la inclusión.

Cuando el foco es el aprendizaje de todos

Para algunos actores educativos, la condición para aprender no está dada desde factores como el tiempo y la condición individual, sino desde estrategias de enseñanza-aprendizaje. De este argumento, se desprende una concepción diferente de las NEE, que enfatiza las potencialidades de aprendizaje.

Yo estoy seguro de que todos los alumnos pueden llegar a tener buenos resultados académicos. Lo que hace falta es cambiar la forma de enseñar [...]. A ver, el niño puede aprender, todos pueden aprender, pero creo que no le entregan las herramientas, las estrategias para que ese niño aprenda; y estamos más centrados en lo típico, en darle más tiempo y creo que darle más tiempo no es una estrategia (docente de aula regular, escuela C).

El trabajo docente colaborativo como ideal

En el discurso de algunos docentes de aula regular y especialistas, se vislumbra como ideal la posibilidad de trabajar colaborativamente para lograr una adecuada integración. Este ideal se materializaría en la realización de clases conjuntas en el aula regular. No obstante, las prácticas desarrolladas actualmente favorecen la separación de los ámbitos de acción de los profesores de aula regular y de los docentes especialistas. De esta manera, existe una importante brecha entre el ideal y su materialización.

Y la inclusión es lo ideal. Ojalá los chicos pudieran estar dentro de un aula común con una educadora diferencial, que eso es lo que se entiende por inclusión. Que ellos estuvieran en una sala y yo hiciera un trabajo en conjunto con el profesor de Educación Básica para que el aprendizaje sea tanto para los alumnos normales como para mis alumnos. Pero eso, olvídate, que se va a dar aquí. Y digo 'aquí' en Chile (docente especialista PIE 3-4, escuela A).

La integración social como meta

Las expectativas de futuro de los estudiantes que pertenecen al PIE son ambivalentes. Por una parte, se identifica una preocupación por su

integración social, la que incluye el manejo de un oficio que les permita la inserción laboral:

Pero yo sí creo que debería haber una visión más de futuro de lo que son los chicos integrados, de qué va a pasar con ellos en diez, veinte años más. ¿Qué función van a cumplir dentro de la sociedad? (docente pie 3-4, escuela A).

Algunos de los directivos entrevistados habían participado en una experiencia de 'talleres laborales' que se desarrollaron en el único liceo municipal de la comuna. En ellos, se enseñaba a los estudiantes con discapacidades un oficio en aulas separadas de los demás. La experiencia, regida por el Decreto 86 de Educación Especial, fracasó, pues no conducía a la licenciatura de Educación Secundaria, todo lo cual los alumnos y sus familias lo vivieron como un 'engaño'. Actualmente el liceo no ofrece atención a estudiantes con NEE y los 'alumnos PIE' deben buscar liceos con PIE en otras comunas, lo que pone en riesgo la continuidad de sus estudios:

Y por lo tanto, lo que ocurre habitualmente es que ese niño en algunos casos [...] continúa hasta cuarto medio, pero ese es el uno por ciento, si es que no es menos; en otros casos finalmente termina desertando porque siente que no tiene las competencias y nadie que lo ayude, entonces yo creo que esa es una limitación (psicólogo Dirección Municipal).

La ética de justicia social

Las docentes especialistas manifiestan que habitualmente brindan apoyo pedagógico a estudiantes que no se encuentran dentro de los PIE, pero que a su criterio profesional requieren al menos de un acompañamiento pedagógico.

Para mandar a los niños a postular al PIE, se supone que hasta el 30 de noviembre uno tiene que mandar toda la nómina de la escuela [...], pero qué pasa, [nombre del psicólogo], que es el psicólogo, ha evaluado todo el año, entonces, a lo mejor, en mayo se dio cuenta de que era un alumno PIE, ponte tú; entonces ese niño, teóricamente, debería perder todo ese año porque no tiene resolución, o sea, no se recibe subvención hasta marzo, casi un año, me entendí, que tú

sabí que es pie, pero sigue en el curso, o sea, yo digo, cómo, no puede seguir en el curso, o sea tú tení que darle un apoyo. Entonces igual los tomo, me entendí, a pesar de que no tenemos resolución y de que no van a rendir ningún peso por ellos, ya no importa, igual los tomo (entrevista a educadora diferencial, escuela A).

Conclusión y discusión

Los resultados muestran que la política, si bien invita a atender a la diversidad desde un sentido de inclusión, prescribe un modelo de integración consistente en una atención individual de la discapacidad. Mientras que la interpelación se formula desde un modelo social, la prescripción lo hace desde un modelo médico-clínico, que descansa sobre una visión patológica de la diferencia. De manera similar, si bien se apela a la inclusión desde la lógica de derechos humanos, los PIE se presentan como un servicio complementario y optativo a la educación regular.

FIGURA II. El carácter híbrido de la política educativa de integración en Chile



Esta tensión puede comprenderse como una hibridez paradigmática. Como señala García Canclini (1990), las sociedades latinoamericanas tienden a procesos de hibridación frente a las demandas de globalización cultural. La política educativa de integración social, entendida como práctica social, presenta características de hibridez y procesos de hibridación en tanto que justifica acciones de integración desde un enfoque inclusivo que imposibilitan o, a lo menos, dificultan la propia inclusión.

Esta hibridación se observa también en su implementación a escala local, donde el discurso de los actores justifica prácticas individualizadoras y segregadoras dentro del enfoque de inclusión. La traducción local de la política de integración se realiza desde un modelo médico con énfasis clínico, en el que las posibilidades de aprendizaje –y por ende, la ‘educabilidad’– de los estudiantes con NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y de la cultura de origen. Para Graham y Jahnukainen (2011), el peligro de la construcción de la categoría de NEE es que el fracaso escolar se explica desde el diagnóstico de discapacidad. Este peligro se observó también en este estudio.

El efecto de esta traducción es restar responsabilidad a los actores educativos del aprendizaje de los estudiantes con NEE. En la práctica, la responsable –y también la culpable– del éxito del PIE en la escuela es la docente especialista. La paradoja es que el encapsulamiento y la hiperresponsabilización que afecta a las docentes especialistas hace imposible el éxito de los PIE.

El efecto que tiene el sistema de financiamiento de los PIE mediante *vouchers* es que califica a los estudiantes como ‘niños PIE’. En la práctica, el ‘niño PIE’ es aquel que recibe la subvención adicional. En términos de identidad, esta categoría refuerza la segregación y la discriminación en la escuela (Echeita, 2007). Además, limita las posibilidades de avanzar hacia prácticas que tiendan a la inclusión, toda vez que, para los actores educativos locales, la integración solo tiene que ver con los ‘niños PIE’.

Para Graham y Jahnukainen (2011), las políticas educativas que fijan una subvención adicional por niño diagnosticado con NEE no hacen más que aumentar el diagnóstico de NEE e, incluso, el sobrediagnóstico. El Estado chileno recientemente aprobó una nueva ley de inclusión social de las personas con discapacidad que viene a reemplazar a la ley de integración social (Ley 20.422), que en principio favorecería la atención a la diversidad. Sin embargo, en el campo de la educación, el Decreto 01 es

reemplazado por el Decreto 170, que aumenta el tipo de NEE, ahora también transitorias, que pueden postular a la subvención especial, y en el que se especifican el tipo de diagnóstico y de profesional que puede emitirlo. Con ello, no solo aumentará probablemente el diagnóstico y el posible sobrediagnóstico, sino que se reforzará culturalmente el modelo médico centrado en el diagnóstico y tratamiento individual. Este decreto no solo no tiende a la inclusión, sino que pone en riesgo la equidad educativa al aumentar la segregación (Ferguson, 2008). A futuro, será necesario estudiar sus efectos y contribuir, con evidencia empírica, a mejorar la política educativa de atención a la diversidad. Sostenemos que la nueva situación paradójica que se crea, con una ley general de inclusión social y un decreto educativo de integración, es reflejo del carácter híbrido de la política educativa chilena en materia de atención a la diversidad, que hemos analizado aquí. Esta hibridez podría explicarse por la larga ristra de políticas sociales neoliberales y los efectos de segregación que estas conllevan (Ferguson, 2008). La hibridez de las políticas de inclusión social parece caracterizar también a otras sociedades latinoamericanas, que pasaron por un capitalismo periférico, es decir, en el que las políticas neoliberales se insertan en un contexto de transformaciones sociales con la condición de asumir importantes segmentos de la población en situación de marginación (Quiñones y Supervielle, 2009).

En América Latina, los informes de Unesco (2008) dan cuenta de la hibridez de las políticas de inclusión escolar al develar que estas presentan variabilidad dentro los países y entre países respecto de las definiciones y clasificaciones de Educación Especial, NEE y recursos de apoyo. También se detecta variación respecto de las normas y las formas que cobran las prestaciones de servicios orientados a la atención de la población con NEE.

Chile lleva tres décadas de política educativa neoliberal, con una prueba nacional SIMCE y con una nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) que condiciona la entrega de recursos adicionales a la mejora educativa. Las políticas neoliberales que aplican sistemas de *accountability* y *high-stakes testing* a través de estándares nacionales crean barreras para la inclusión, en la medida en que «los estudiantes que constituyen una amenaza a la escuela en términos de su reputación (académica u otra) son vistos de mala manera, lo que crea jerarquías de valoraciones de estudiantes e innumerables iniciativas para trasladar a los estudiantes indeseables a otra parte» (Graham y Jahnukainen, 2011, p. 268). En futuros estudios será necesario indagar en la relación entre las dificultades para poner en marcha políticas de inclusión en este contexto.

En definitiva, crear escuelas inclusivas significa eliminar barreras para permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esto implica la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). Los resultados de este estudio permiten concluir que, en Chile, la política educativa y las prácticas escolares y pedagógicas crean barreras para la inclusión, en la medida en que tienden a la individualización, a la segregación y a la desresponsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes con NEE. Estas barreras son culturales, pues se sostienen por creencias respecto de la educabilidad de los estudiantes (Avramidis y Norwich, 2002). Tales creencias se fundamentan en la noción de diversidad como problema y no como recurso (Lissi, Grau, Salinas y Sebastian, 2011). A futuro, será necesario continuar investigando cómo modificar estas creencias para eliminar barreras que permitan construir una pedagogía intercultural (Aguado, 2003).

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Ainscow, M. (1995). *Education for All: Making it Happen. Keynote Address*. International Special Education Congress. Birmingham, Reino Unido, abril.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Blanco, R. (ed.) (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: Unesco.
- Barton, L. (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Manchester (Reino Unido): CSIE.
- CEAS (2003). *Estudio muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Informe final*. Santiago de Chile: Consultora en Estudios, Asesoría y Planificación en Desarrollo Local.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Eurasquin, C. (2011). *Integración escolar: ¿reproducir segregación o construir apropiación recíproca en la diversidad?* XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia, 26-30 junio.
- Ferguson, D. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach each and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Graham, L. J. y Jahnukainen, M. (2011). Wherefore Art thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263-288.
- Hodder, I. (2000). The Interpretation of Documents and Material Culture. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (393-402). Thousand Oaks (California): Sage.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. Londres: Sage.
- Informe Warnock (1978). *Special Educational Needs*. Londres: HMSO.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Princeton (Nueva Jersey): Princeton University Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría de actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lissi, M., Grau, V., Salinas, M. y Sebastian, C. (2011). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva*. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia, 26-30 junio.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso: manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- OCDE (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. París: OCDE.
- (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. París: OCDE.
- Pérez, L. y Bañados, C. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: Unesco, Unicef, Fundación HINENI.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Londres: Sage.
- Quiñones, M. y Supervielle, M. (2009). ¿Es posible concebir políticas de inclusión social alternativas? *Psicoperspectivas*, 8 (2), 57-81.
- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.

Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press.

Unesco (2008). *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales: sistematización de resultados*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, Unesco.

— (2010). *IEA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized*. París: Unesco, Oxford Press.

Dirección de contacto: Verónica López. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Psicología. Av. El Bosque, 1290; Viña del Mar, Chile. E-mail: veronica.lopez@ucv.cl

Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada¹

Analysis of the absence of women in the ESO textbooks: a hidden genealogy of knowledge

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

Ana López-Navajas

Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. Valencia, España.

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un análisis llevado a cabo en la Universitat de València sobre la presencia de mujeres y hombres en los libros de texto de la ESO. El propósito del estudio es medir la presencia y la importancia que se les concede a las mujeres en la visión de mundo que se transmite desde la enseñanza y delimitar las carencias que presentan cada una de las asignaturas y sus implicaciones. Para ello se analizaron 115 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO. Utilizamos indicadores de presencia y recurrencia, junto a otros de modo, lugar y contenido, que posibilitan un análisis cuantitativo y cualitativo de la etapa. Los resultados muestran una muy escasa presencia de mujeres –12,8%–, la cual revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza. Esto implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos. Además, esta exclusión –que para las mujeres supone una ausencia de referentes que fragiliza su situación social y perpetúa las desigualdades– es una grave carencia colectiva porque, al desconocer la memoria y el saber de las mujeres, toda la sociedad pierde parte de su acervo cultural y cuenta con menos recursos para comprender el presente y proyectar el futuro. Para subsanar esta carencia en la educación, mostrada por el análisis, en la segunda

⁽¹⁾ Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto TRACE *Las mujeres en los contenidos de la ESO (PET2008-0293)*, desarrollado por la Universitat de València y cofinanciado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad y el Ministerio de Ciencia e Innovación.

fase del proyecto estamos construyendo una base de datos que sirva de instrumento de intervención didáctica al docente y permita incorporar a las mujeres ausentes y adecuar el relato de los hechos en los contenidos académicos.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, sexismo, ausencia, mujeres, genealogía del conocimiento femenino.

Abstract

The aim of this paper is to present the results of an analysis performed at the Universitat de València about the presence of women and men in the Compulsory Secondary Education (ESO) textbooks. The purpose of this study is, on the one hand, to measure the presence and the importance that women are given in the worldview transmitted from the compulsory education and, on the other, to delimit the lacks of each of the subjects and their implications. We have analyzed 115 manuals from three publishing houses that correspond to all the subjects of the four years of the ESO. We have used indicators of presence and recurrence, as well as others indicators of place, way and content that allow us to offer a quantitative and qualitative analysis of the stage. The results show a very poor women's presence: 12.8%. This reveals the lack of social consideration of women and their nearly complete exclusion of the worldview transmitted from the compulsory education. This implies a considerable lack of rigor in the academic contents. Moreover, this exclusion means for women an absence of models that weakens their social situation and perpetuate the inequalities. Last but not least, it is as well a serious collective lack because being unaware of the women's memory and knowledge, the whole society loses part of its cultural heritage and has less resources to understand the present and to project the future. In order to rectify this lack in the education, as has been showed in the analysis, in the second stage of this project, we are developing a database that can be used by teachers as an instrument of didactic intervention and that will allow the incorporation of the women that are absent and the adaptation of the account of the history in the academic contents.

Key words: Compulsory Secondary Education, sexism, absence, women, genealogy of the women's knowledge.

Las olvidadas contribuciones de las mujeres a la historia y el conocimiento

La contribución de las mujeres al desarrollo humano y a la construcción del conocimiento se ha dado de forma continuada a lo largo de la historia desde la antigüedad. Muchas de estas mujeres –tanto escritoras como científicas, músicas, pintoras o profesionales de otros ámbitos– han hecho aportaciones a las humanidades y al conocimiento científico-técnico de todos los tiempos, por lo que se puede establecer una clara línea del saber producido por las mujeres del que no teníamos memoria. Los estudios de mujeres nos ofrecen sobrados datos sobre la continuidad de ese saber a lo largo de la historia y, actualmente, este constituye un hecho indiscutible. No solo han sacado a la luz las contribuciones individuales –numerosísimas– que hay que incorporar a la tradición como primer paso, sino que han sido capaces de proyectar una mirada que se fija en las mujeres, crea memoria histórica y, bajo ese prisma, fuerza a revisar las categorías interpretativas o la periodización en la historia.

Desde antiguo, queda constancia de las aportaciones de mujeres en los libros en que se las recopila o reseña². Sin embargo, han sido los avances de los estudios sobre la mujer de las últimas décadas los que han permitido no solo recuperar autorías y trabajar de forma más intensiva ámbitos de estudio más específicos, sino también establecer las bases para la revisión del relato histórico. De manera que, en la actualidad, nos encontramos con un gran número de trabajos, publicaciones y recopilaciones de obras de diferentes autoras que han aquilatado de forma muy sólida la presencia de las mujeres en la historia.

Por citar algunas áreas y señalar algunos trabajos, entre los estudios de escritoras españolas tenemos los históricos de Serrano y Sanz (1975 [1898]) y Nelken (1930). Más actuales, son los estudios de Zavala y Díaz-Diocaretz (1993-2000), Montejo y Baranda (2002) o Caballé (2004). También existen algunos sitios de Internet como la Biblioteca de Escritoras Españolas –<http://www.uned.es/bieses/>– que dirige Nieves Baranda y que ha digitalizado los *Apuntes* de Serrano y Sanz, o la página que dirige Mercedes Arriaga sobre escritoras y pensadoras europeas –

⁽²⁾ Como *Stromata* de Clemente de Alejandría, escrito en el siglo III, o *Claris Mulieribus* de Boccaccio, del siglo XIV, o las recopilaciones de filósofas que hizo Gilles Menège (2009 [1690]) en el siglo XVII o la de escritoras de final del XIX, a cargo de Serrano y Sanz (1975 [1898]) por citar solo algunos.

<http://www.escriptoraspensadoras.com/>-. Sobre pensadoras encontramos también el estudio de De Martino y Bruzesse (1994).

En música, el estudio de Sadie y Samuel (1994) y más tarde el de Briscoe (2004) se han convertido en una referencia. También, en el ámbito español, tenemos el trabajo de Rosselló (1998) y de Álvarez (coord.) (2008) sobre compositoras españolas. Entre las páginas web, por su parte, algunas que divulgan partituras (como <http://mujeresenlamusica.blogspot.com> con su archivo <http://mujeresenlamusica.es> que contiene obras de compositoras, o <http://mujeryguitarra.wordpress.com/> para compositoras de guitarra).

En pintura, destacan los estudios de Greer (2005) y, en el ámbito nacional, los trabajos de Coll (2001) y Muñoz (2004), entre otros. También son de reseñar las páginas web <http://mujerspintoras.blogspot.com> donde encontramos biografías de pintoras, y <http://pintura.aut.org/> donde se puede encontrar parte de su obra.

También hay mucho trabajo hecho respecto a la contribución de las mujeres al área científica. Espigamos el ensayo de Alic (1991), el de Álvarez, Nuño y Solsona (2003) por su enfoque didáctico, el de Figueiras, Molero, Salvador y Zuasti (1998) sobre las matemáticas y las páginas del CSIC, de finalidad divulgativa, con información sobre científicas (<http://www.csic.es/web/guest/mujeres-ilustres>) y tecnólogas (<http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>) a cargo de Barcos y López Sedeño, o esta otra sobre inventoras: http://inventors.about.com/od/womeninventors/a/women_inventors.htm

En el ámbito de la historia de mujeres, se encuentra el relato, ya clásico, de Duby y Perrot (1991); en el ámbito hispano, destacan la historia de Garrido (1997) y la de Morant (2005). Más reciente y como muestra del tipo de estudios más específicos, tenemos la de Muiña (2008) que aborda el siglo XIX. En todas ellas, además de ofrecer otras claves históricas, se valoran las aportaciones, actividades y espacios ocupados por las mujeres en la historia.

Todos estos estudios han ido consolidando un saber que no ha contado en nuestra tradición cultural: el de las mujeres. La visibilidad que les han otorgado a las mujeres ha demostrado su activa participación a lo largo del proceso histórico. Sobre todo, estos trabajos han reconstruido la genealogía del conocimiento femenino y, como cortinas que se descorren, han revelado otra visión del mundo en la que las mujeres sí están presentes.

Este discurso histórico excluyente sigue gozando de plena vigencia y se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y el conocimiento, a pesar de que, como Flecha señalaba (2004):

Ya no se discute el hecho de que la historia escrita que tenemos a nuestra disposición nos dice muy poco de lo que realmente ocurrió [y] se reconoce y se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico que prescindiera de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son las mujeres (p. 22).

Lo cierto es que las mujeres y su historia se hallan sistemáticamente en el olvido. Su actividad no parece estar recogida en el relato canónico de la historia ni tampoco en el de las artes o las ciencias, de marcado carácter androcéntrico, que las incorporan como una excepcionalidad.

Aquellos estudios de mujeres han evidenciado no solo la necesidad de recuperar la memoria de las mujeres, sino también la falta de rigor de un relato histórico sesgado e incompleto que normaliza lo que no es más que un elemento de marginación que asienta un orden social excluyente: la invisibilidad de las mujeres en la memoria histórica. Los mecanismos de encubrimiento y desautorización a los que son sometidas las mantienen ocultas. Sin embargo, no existe una historia sin mujeres. «Mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico» (Espigado, 2004, p. 120). Así, ese ocultamiento resulta un activo instrumento para impedir que ese acervo de saber femenino forme parte de nuestra tradición cultural y esto representa una pérdida colectiva.

La educación obligatoria, por su amplia influencia en la población, es un pilar fundamental en la difusión del conocimiento y de los referentes históricos, así como en la creación de identidades personales y sociales. Una escasa presencia de mujeres en los contenidos de la educación obligatoria revelaría que desde la enseñanza se están transmitiendo unos referentes sociales y una tradición de conocimiento que no cuenta con las mujeres. Eso implicaría una grave carencia con señaladas consecuencias.

Otro de los aspectos en los que puede incidir una presencia escasa de mujeres en los contenidos educativos es la innovación educativa. A pesar del indudable avance que ha tenido la innovación educativa al centrarse, para el desarrollo de capacidades, en aspectos procedimentales y actitudinales, este indicador puede señalar un campo de trabajo, el de la

revisión de la información transmitida en los contenidos, al que quizá sea preciso dedicar mayor atención.

Tomando en consideración esto, decidimos analizar la presencia y la relevancia de las mujeres y los hombres en los libros de texto de tres editoriales, de las 19 asignaturas obligatorias y de oferta obligatoria, en los cuatro cursos de la ESO. El propósito era medir, en toda la etapa, cuantitativa y cualitativamente la presencia de las mujeres en los manuales escolares. Queríamos tener datos que indicaran el grado de participación de las mujeres que reflejan los contenidos académicos, el modo en que lo hacen y la importancia que se les otorga en la visión del mundo y del desarrollo histórico y humano que se transmite en ellos. Para poder delimitar las carencias más significativas de cada una de ellas y las áreas sobre las que actuar, hemos analizado todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO.

El objetivo de este análisis sobre la presencia de las mujeres no es realizar un estudio sobre sexismo, que implicaría la consideración de otros factores –como el análisis del lenguaje o de las representaciones–, a pesar de que también se inserta en esta línea de estudios y aporta una panorámica actual sobre el estado de la enseñanza. Su propósito principal es analizar cada asignatura para delimitar su situación y las carencias que pueda tener y, a partir de este análisis, establecer líneas de actuación específicas. Los indicadores de presencia y recurrencia nos proporcionan información que permite establecer de qué forma en particular se debe actuar en las asignaturas. Este estudio de la ESO debe servir para crear, en la segunda fase del proyecto, un instrumento de intervención didáctica que subsane las carencias señaladas en este análisis y posibilite la inclusión de las mujeres en los contenidos escolares, objetivo último de nuestro proyecto. Este es un trabajo delicado porque, como señala Blanco (2004)

Cambiar la selección de la cultura –científica, histórica o musical–, por tanto, no es cuestión de incluir a algunas, e incluso a todas las mujeres que han sobresalido en estos campos al lado de los hombres. Es la propia concepción de la ciencia y del conocimiento lo que ha de ser modificado [...], los criterios que definen qué problemas son importantes (pp. 46-47)

Si el análisis de los textos muestra un índice de presencia muy bajo, significa que las mujeres no están debidamente representadas, lo cual

indica que existe un importante problema que, sobrepasando el ámbito de interés de las mujeres, tiene una proyección social mayor y denota desajustes en varios ámbitos. En primer lugar, en el sistema de enseñanza, que mostraría déficits, por un lado, en lo académico al presentar un discurso falto de rigor que no cuenta con las mujeres; y, por otro, en la formación ciudadana, porque la transmisión implícita de esquemas sociales contribuye a crear identidades individuales y sociales desfavorecidas que perpetúan un orden excluyente. En segundo lugar, en el ámbito de la innovación educativa, que precisaría de una revisión y adecuación de la información transmitida en la enseñanza obligatoria. Por último, en su ámbito social más amplio: esa escasa presencia, convertida en un mecanismo de exclusión, mostraría la extensión de un relato histórico incompleto, limitado por la visión androcéntrica, que nos deja a todos faltos de parte de nuestra tradición. Y si, como reconocen los *Annales* franceses, «el conocimiento del pasado servía fundamentalmente para comprender nuestro presente» (Espigado, 2004, p. 120), desconocer la memoria y el saber de las mujeres nos deja, a todos, desprovistos de puntos de anclaje de nuestro pasado que nos pueden ayudar a comprender nuestro presente. Debemos comenzar a crear memoria «donde, en nuestro acercamiento al pasado, apenas encontrábamos algo más que silencio y olvido» (Flecha, 2004, p. 22). Si no tenemos presente la genealogía del conocimiento científico, cultural y artístico producido por mujeres, todos –mujeres y hombres– perdemos referencias y saber.

El sexismo en el material escolar

Desde los años ochenta se han realizado sucesivos estudios sobre sexismo en el material escolar. Los de Garreta y Careaga (1987), Subirats (1993), Blanco (2000) y Peñalver (2001) están entre los más importantes. En el cuadro que nos ofrece Espigado (2004, pp. 120-121) con los datos contrastados de los diferentes trabajos, podemos observar que la presencia de mujeres en los textos escolares es muy escasa y apenas ha aumentado en todo este tiempo. Casi no aparecen mujeres en ellos, ni como personajes concretos ni como especificidad dentro de las categorías sociales.

Muy pronto se reconoció que el sexismo era uno de los factores importantes que influyen en el currículo escolar (Torres, 1991). Uno de

los aspectos en que se manifiesta es, junto al lenguaje y a la representación de las mujeres –entre otros indicadores–, en la presencia o ausencia de mujeres en los contenidos. Sin embargo, ha sido en los últimos años –y debido a los datos concluyentes proporcionados por los estudios sobre las mujeres en la historia– cuando se ha considerado que este aspecto era cada vez más relevante.

Desde que en 1978 la Constitución sancionó la igualdad de sexos, ha existido la preocupación por el análisis de los sesgos sexistas en el material escolar. Los primeros trabajos que se hicieron analizando el sexismo en el sistema de enseñanza español estudiaron el material escolar de EGB y BUP de los años ochenta, y establecieron como objeto de estudio, sobre todo, el lenguaje y las imágenes, por su poder para crear estereotipos.

Algunos de estos primeros trabajos ponen de manifiesto la discriminación sexista que existe tanto en los libros de texto en general –están los de Moreno (1987) y Heras (1987)– como en asignaturas concretas como Lengua, Sociales y Matemáticas (Moreno, 1986); también se pone de relieve muy pronto (Moreno y Santos, 1986) que los contenidos de la historia son discriminatorios. Entre estos estudios destacan, por su mayor extensión, los de Garreta y Careaga (1987) y el que coordinó Subirats (1993). Este último trabajo, además analizar los libros de texto, proporciona un sistema de indicadores para analizar el sexismo en los materiales escolares. Todos estos estudios concluían que se daba una fuerte presencia de elementos sexistas en los manuales.

En el año 2000, los estudios de Blanco (2000) y después de Peñalver (2001)³, advierten una ligera mejoría en algunos aspectos como las imágenes y el lenguaje, a pesar de que –como señala Blanco (2000) en sus conclusiones– el abuso del genérico que universaliza lo masculino y oculta lo femenino sigue estando muy presente. Son estas autoras las que conceden una mayor importancia a la ausencia de mujeres en los contenidos porque la entienden como una ocultación de modelos –que sí existieron, pero que no aparecen en los libros– que deja sin referencias a las mujeres. Podemos leer sobre el estado de investigaciones en Lomas (2002, pp. 199-205) y Espigado (2004, pp. 120-125). Esta última ofrece los datos contrastados de los diferentes estudios (Espigado 2004, pp. 120-121). En ellos observamos que la presencia de las mujeres en los textos apenas ha aumentado en ese tiempo.

³ Los datos de este trabajo se pueden consultar en la Red, en una publicación de Peñalver en 2003: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890\\$m23040](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890$m23040)

En este artículo se expondrán la metodología que se siguió en el análisis y los datos generales del estudio realizado de los manuales escolares de cada una de las asignaturas obligatorias y de oferta obligatoria de los cuatro cursos de la ESO, con los índices de presencia y de aparición de personajes y sus porcentajes. Se valorarán también los resultados por grupos de ciencias, tecnologías, lenguas, humanidades y el que forman las asignaturas que tienen un enfoque histórico. Por último, se expondrán las conclusiones.

Metodología

El estudio cuyos datos ofrecemos se realizó en 2009. Como ámbito de actuación para este análisis se eligieron los cuatro cursos de la ESO –la última etapa de la enseñanza obligatoria– por su idoneidad. La obligatoriedad de la ESO –la manifestación más clara del derecho a la educación– le proporciona una extensa influencia social que llega a toda la población, forma a la ciudadanía y establece las referencias sociales que compartimos. Además, la educación, como reconocen numerosos autores (Blanco, 2000; Lomas, 2002; Espigado, 2004, entre otros) es un elemento fundamental en la creación de identidades sociales y personales, sobre todo, en las edades en las que se cursa la ESO.

Como marco de muestra se estudió toda la etapa: las 19 asignaturas obligatorias de los cuatro niveles de la ESO. Los datos se extrajeron de tres editoriales de ámbito nacional: SM, Oxford y Santillana. Se analizaron 115 libros de estas editoriales. Los textos son de 2007, publicados tras la última reforma de contenidos educativos.

De entre las editoriales de mayor difusión, se eligieron tres que proporcionaron manuales. Esta difusión permitía obtener un panorama amplio de los contenidos y los referentes culturales que recibe buena parte de la población escolar. Dentro del material didáctico, hemos escogido los libros de texto porque son un importante indicador para valorar los referentes sociales además de «la herramienta a partir de la cual se reproduce, en la escuela, el *conocimiento legítimo*, o sea, el caudal de saberes culturales que el currículo escolar selecciona y ordena para su transmisión y aprendizaje» (Lomas, 2002, p. 197) y no son ajenos a ideologías y hegemonías socioculturales. Es esta extensa influencia la que nos ha llevado a estudiar los libros de texto de esta etapa.

El fichero electrónico en que se volcaron los datos⁴ se construyó a partir de la introducción de un elemento informativo principal: los personajes que aparecen en el material didáctico. No constan, no obstante, ni dioses ni personajes de ficción. La base contiene 5.527 personajes y 16.728 datos.

Para evaluar esta presencia, se incluyó un doble indicador: el de presencia de ‘personajes’, que nos informa de cuántos personajes hay en el texto y el del recuento de ‘apariciones’, que nos indica las veces que han sido citados –es decir, la recurrencia de esos personajes– en los manuales, lo cual nos informa de su repercusión. Este doble indicador nos posibilita saber quiénes aparecen y cuál es su importancia en el texto. Además, nos permite realizar un análisis cuantitativo de mujeres y hombres por nivel, asignatura y bloque temático.

A este doble indicador, le añadimos unos filtros que jerarquizan las coordenadas de modo y lugar en que aparecen. De cada personaje sabemos el nombre, el modo en que aparece en el manual (citado, reseñado, en una ilustración o con obra original) y el lugar (cuerpo, actividades y anexo). De las mujeres se ha recogido un dato adicional: sus obras. Estas, además, aparecen según el modo en que se presentan en el texto (citada, reseñada, como obra original o en ilustración) y el lugar (cuerpo, actividades y anexo). La combinación de estas coordenadas permite un análisis cualitativo de los datos.

Sin embargo, el criterio que se siguió para el cómputo de las apariciones de los personajes se debe tener en cuenta a la hora de interpretar los datos, puesto que resultó muy restrictivo en el cómputo de las apariciones de los hombres, pero apenas influyó en el de las mujeres. Sin este criterio, expuesto a continuación, las apariciones de los hombres habrían aumentado considerablemente, mientras que las de las mujeres apenas habrían variado, lo que significa que la diferencia numérica que hay entre las apariciones de los hombres y las mujeres aún habría sido mayor y más desfavorable para estas. Esto indicaría una repercusión de las mujeres en el texto todavía menor.

Se estableció el criterio de que solo se adjudicaría más de una entrada de personaje por tema cuando estos aparecieran en más de un lugar (cuerpo, actividades y anexo) y de más de un modo (citado, reseñado, obra original o ilustración) distinto. Por ejemplo, en el tema que trabaja el

⁽⁴⁾ López Navajas, Ana; López García-Molins, Ángel et ál. (2009), *La presencia de las mujeres en la ESO* [<http://mujeresenlaeso.uv.es/informe/index.php>]. El fichero electrónico se encuentra a disposición en la Red y en él se pueden consultar los datos.

Quijote, Cervantes aparece en numerosas ocasiones ‘reseñado en cuerpo’, pero solo se podía introducir este dato una vez en ese tema. Ahora bien, si aparecía un fragmento del *Quijote* en el cuerpo, sí se podía introducir ‘obra original en cuerpo’, o bien si aparecía un fragmento de su obra en las actividades, también se podía introducir ‘obra original en actividades’.

Hemos centrado el análisis en los personajes porque, a partir del índice de presencia, se pueden delimitar las deficiencias en los contenidos de las diferentes asignaturas. Los indicadores de presencia y de recurrencia, por sí solos, nos ofrecen datos significativos sobre la forma que tienen los contenidos de perpetuar papeles sociales. Espigado (2004, p. 115) señala tres maneras que tienen las Ciencias Sociales para esta perpetuación de valores, pero esos indicadores son aplicables al análisis de toda la etapa. Las tres maneras son las siguientes: ofreciendo una determinada visión de mundo (en este caso, los datos apuntan a una visión de mundo con o sin mujeres), mediante la transmisión de valores (no pueden ser iguales quienes aparecen como protagonistas de la historia y quienes apenas aparecen. Está claro que unos cuentan más que otras) y condicionando la socialización (la ausencia indica una falta de relevancia social de las mujeres que, desprovistas como quedan de su memoria del pasado, condiciona su identidad personal y social. Ellas se encuentran desfavorecidas en los esquemas sociales implícitos que se transmiten). Los datos de este análisis nos permitirán conocer dos aspectos importantes de cada una de las asignaturas: qué mujeres están ausentes y qué relato –del ofrecido por cada asignatura– hace falta adecuar.

De esta forma, la información extraída de estos indicadores se convierte en una herramienta útil para diseñar un instrumento de intervención didáctica que permita definir dos líneas de actuación: la inclusión de las protagonistas de la historia y la adecuación del relato de los hechos. Además, nos permite saber qué visión del mundo se transmite y alcanzar conclusiones sobre el rigor y la calidad del conocimiento que se imparte en Educación Secundaria.

Resultados

Los primeros datos que se han obtenido del fichero electrónico arrojan unas cifras muy bajas de presencia de mujeres y un avance apenas

perceptible respecto a los estudios de Blanco (2000) de hace una década: si atendemos al número total de ‘personajes’ que aparecen en el material didáctico de la ESO, las mujeres suponen un porcentaje del 12,8%; pero si atendemos al segundo indicador, el de ‘apariciones’, que muestra las veces que aparecen citados –su repercusión en el texto– el porcentaje disminuye por debajo del 7% de media. Estos datos indican, con claridad, el carácter excepcional con el que aparecen las mujeres y la escasa repercusión que tienen en los libros de texto.

Por añadidura, este patrón se repite siempre, en todas las asignaturas. Esta escasa presencia de mujeres y su aún menor repercusión nos indican su falta de relevancia en los textos.

TABLA I. Presencias y apariciones: evolución por cursos

PERSONAJES Y APARICIONES		Totales			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Totales	p.	4709	690	12,8	995	156	13,6	1397	211	13,1	1329	156	10,5	2669	305	10,3
	a.	15.528	1.261	7,5	2.055	217	9,6	3.241	336	9,4	2.819	192	6,4	7413	516	6,5

Fuente: elaboración propia.

Otro de los patrones que se reproduce es la disminución de la presencia de las mujeres a medida que los niveles de la ESO aumentan. Es decir, a medida que los contenidos ganan en profundidad, la mujer pierde peso en ellos. Así, en la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) tenemos una media de presencia del 13%, pero esta se convierte en 10% en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO). Los datos de recurrencia en el texto –aún más bajos– disminuyen su nivel de repercusión: en la primera etapa tenemos alrededor de 9,4% y en la segunda, sobre el 6,4%. Este último patrón de comportamiento, que también se observaba en el estudio de Subirats (1993), se sigue encontrando casi dos décadas después en los textos de enseñanza.

TABLA II. Resultados globales

PERSONAJES Y APARICIONES	TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Totales	p. a. 4709 15.528	690 1.261	12,8 7,5	995 2.055	156 217	13,6 9,6	1397 3.241	211 336	13,1 9,4	1329 2.819	156 192	10,5 6,4	2669 7413	305 516	10,3 6,5
Biología y Geología	p. a. 171 293	21 22	10,9 7,0							55 62	11 11	16,7 15,1	119 231	10 11	7,8 4,5
Castellano	p. a. 1.212 3.540	164 259	11,9 6,8	263 511	36 45	12,0 8,1	345 672	52 67	13,1 9,1	490 1.018	47 59	8,8 5,5	578 1.339	65 88	10,1 6,2
CC. de la Naturaleza	p. a. 141 217	16 16	10,2 6,9	65 98	10 10	13,3 9,3	90 119	6 6	6,3 4,8						
Ciencias Sociales	p. a. 1.531 3.953	109 209	6,6 5,0	242 506	11 18	4,3 3,4	437 1.121	36 78	7,6 6,5	60 71	7 8	10,4 10,1	902 2.255	60 105	6,2 4,4
Educ. Cívico-Ética	p. a. 287 881	75 136	20,7 13,4										287 881	75 136	20,7 13,4
Educ. Física	p. a. 73 80	23 24	24,0 23,1	16 16	4 4	20,0 20,0	19 19	9 9	32,1 32,1	23 23	3 3	11,5 11,5	21 22	8 8	27,6 26,7
Educ. para Ciudadanía	p. a. 96 205	27 54	22,0 20,8				96 205	27 54	22,0 20,8						
Educ. Plástica	p. a. 343 778	32 36	8,5 4,4	146 275	12 12	7,6 4,2				211 398	16 19	7,0 4,6	90 105	5 5	5,3 4,5
Física y Química	p. a. 194 559	18 21	8,5 3,6							111 251	11 13	9,0 4,9	132 308	8 8	5,7 2,5
Francés	p. a. 108 155	30 40	21,7 20,5	20 29	12 15	37,5 34,1	21 22	1 1	4,5 4,3	59 78	14 15	19,2 16,1	16 26	6 9	27,3 25,7
Informática	p. a. 25 28	1 1	3,8 3,4										25 28	1 1	3,8 3,4
Inglés	p. a. 286 496	119 200	29,4 28,7	86 136	41 69	32,3 33,7	70 88	38 45	35,2 33,8	102 144	31 40	23,3 21,7	102 128	39 46	27,7 26,4
Latín	p. a. 330 784	18 25	5,2 3,1										330 784	18 25	5,2 3,1
Matemáticas	p. a. 156 363	19 19	10,9 5,0	46 91	11 11	19,3 10,8	68 115	5 5	6,8 4,2	81 157	3 3	3,6 1,9			
Matem. Opción A	p. a. 104 186	7 7	6,3 3,6										104 186	7 7	6,3 3,6
Matem. Opción B	p. a. 106 183	4 4	3,6 2,1										106 183	4 4	3,6 2,1
Música	p. a. 362 1.174	47 65	11,5 5,2				179 463	22 27	10,9 5,5	92 263	6 6	6,1 2,2	194 448	22 32	10,2 6,7
Tecnologías	p. a. 211 339	2 3	0,9 0,9	62 81	1 1	1,6 1,2				70 92	2 2	2,8 2,1	117 166	0 0	0,0 0,0
Valenciano	p. a. 550 1.314	70 120	11,3 8,4	176 312	25 32	12,4 9,30	219 417	31 44	12,4 9,54	139 262	9 13	6,1 4,73	198 323	18 31	8,3 8,76

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla II, en la que se ofrecen los resultados generales, podemos observar estos comportamientos en las diferentes asignaturas.

Si atendemos a los contenidos y el enfoque, podemos decir que hay tres tipos de asignaturas, o aún mejor, tres tipos de bloques de contenido –que son las agrupaciones temáticas de cada asignatura que establece la normativa–: los que tienen un enfoque histórico, como Historia, Literatura Española y Autónoma y, en menor medida, Educación Plástica, Música y Latín; los que tienen un enfoque más conceptual y los que lo tienen más instrumental. Estos grupos no son excluyentes: la mayor parte de las asignaturas poseen todos los enfoques aunque en diferente proporción, pero no encontramos diferencias remarcables entre sus cifras de presencia de mujeres. Así nos encontramos con que la presencia de las mujeres no es relevante de ninguna de las tres maneras, ni como partícipes del relato histórico implícito y explícito, ni asociadas a los conceptos que tienen que ver con el desarrollo científico o artístico, ni como referencia cultural secundaria a partir del material de ejemplificación utilizado en las asignaturas.

A continuación desglosaremos las cifras de presencia de mujeres en los cinco grandes grupos de asignaturas que hemos delimitado: las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las lenguas. Hemos hecho también un grupo de asignaturas de enfoque histórico, formado por materias del grupo de lenguas y de humanidades porque sus datos resultan significativos para explicar esta ausencia.

TABLA III. Asignaturas de ciencias: evolución por cursos

CIENCIAS		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Biología y Geología	p.	171	21	10,9							55	11	16,7	119	10	7,8
	a.	293	22	7,0							62	11	15,1	231	11	4,5
CC. de la Naturaleza	p.	141	16	10,2	65	10	13,3	90	6	6,3						
	a.	217	16	6,9	98	10	9,3	119	6	4,8						
Física y Química	p.	194	18	8,5							111	11	9,0	132	8	5,7
	a.	559	21	3,6							251	13	4,9	308	8	2,5
Matemáticas	p.	156	19	10,9	46	11	19,3	68	5	6,8	81	3	3,6			
	a.	363	19	5,0	91	11	10,8	115	5	4,2	157	3	1,9			
Matem. Opción A	p.	104	7	6,3										104	7	6,3
	a.	186	7	3,6										186	7	3,6
Matem. Opción B	p.	106	4	3,6										106	4	3,6
	a.	183	4	2,1										183	4	2,1

Fuente: Elaboración propia.

Las asignaturas de ciencias mantienen un porcentaje de presencia femenina en torno al 8%, por debajo de la media. En este grupo tenemos las Matemáticas generales (11%), las Matemáticas de 4.º Opción A (6%) y Opción B (4%), Física y Química (8%), Biología y Geología (11%) y Ciencias Naturales (10%). Como en los otros grupos, observamos que no solo los porcentajes en general son muy bajos, sino que, en todas las ciencias, la ausencia de mujeres se hace más notoria a medida que el nivel avanza, lo cual reproduce el patrón antes expuesto. Así, en Matemáticas, en 1.º ESO, hay 18%, que baja en 2.º ESO a 6%, y en 3.º ESO, a 3%. En Ciencias de la Naturaleza está 1.º ESO con 14% y 2.º ESO, con 6%. Después, Física y Química en 3.º ESO, con un 9% y en 4.º ESO con un 6%. Finalmente, Biología y Geología, en 3.º ESO se sitúa en el 17% y en 4.º ESO baja al 10%.

TABLA IV. Asignaturas de tecnología: evolución por cursos

TECNOLOGÍAS		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Informática	p.	25	1	3,8									25	1	3,8	
	a.	28	1	3,4									28	1	3,4	
Tecnología	p.	211	2	0,9	62	1	1,6				70	2	2,8	117	0	0,0
	a.	339	3	0,9	81	1	1,2				92	2	2,1	166	0	0,0

Fuente: Elaboración propia.

La parte de las tecnologías, que hemos separado de las ciencias para no desvirtuar las cifras generales, presenta unos números mucho más bajos aún y es, sin duda, el sector en que existe menor presencia femenina: sobresale Tecnología (1%) –la de menor representación femenina–, donde solo aparecen dos mujeres entre 211 hombres a lo largo de los tres cursos en que se imparte. Por añadidura, en 4.º de ESO no aparece ninguna mujer entre 117 hombres. Informática, con un (4%), que presente a una mujer entre 25 hombres, mantiene un nivel parecido de ausencia. Esta ausencia parece marcar una distancia entre mujeres y tecnología que no se da en la realidad –pues numerosas mujeres participan de este ámbito, tanto en la informática como en la posesión de patentes tecnológicas– y señala una de las pronunciadas carencias del temario.

TABLA V. Asignaturas de lenguas: evolución por cursos

LENGUAS		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Castellano	p.	1.212	164	11,9	263	36	12,0	345	52	13,1	490	47	8,8	578	65	10,1
	a.	3.540	259	6,8	511	45	8,1	672	67	9,1	1018	59	5,5	1339	88	6,2
Francés	p.	108	30	21,7	20	12	37,5	21	1	4,5	59	14	19,2	16	6	27,3
	a.	155	40	20,5	29	15	34,1	22	1	4,3	78	15	16,1	26	9	25,7
Inglés	p.	286	119	29,4	86	41	32,3	70	38	35,2	102	31	23,3	102	39	27,7
	a.	496	200	28,7	136	69	33,7	88	45	33,8	144	40	21,7	128	46	26,4
Latín	p.	330	18	5,2										330	18	5,2
	a.	784	25	3,1										784	25	3,1
Valenciano	p.	550	70	11,3	176	25	12,4	219	31	12,4	139	9	6,1	198	18	8,3
	a.	1.314	120	8,4	312	32	9,30	417	44	9,54	262	13	4,73	323	31	8,76

Fuente: Elaboración propia.

Las Lenguas tienen una desigual presencia de mujeres. Por un lado, tenemos Castellano (12%), Valenciano (11%) y Latín –una de las más bajas (5%)–; en contraste, Inglés (29%) y Francés (22%) forman parte del grupo de cinco asignaturas (Francés, Inglés, Ciudadanía, Ética y Educación Física) cuyo porcentaje de presencia de mujeres es más alto (sobrepasa el 20%). Esto es debido, en parte, a la didáctica de las lenguas extranjeras, que hace anclar los contenidos en la actualidad y cuyas referencias de personajes se encuentran en muchas ocasiones entre actores, cantantes, artistas, personajes de actualidad... Por eso, la representación es algo más igualitaria. Sin embargo, el enfoque histórico que tienen Castellano, Valenciano y Latín hace que sus cifras bajen considerablemente.

TABLA VI. Asignaturas relacionadas con las humanidades: evolución por cursos

HUMANIDADES		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Ciencias Sociales	p.	1.531	109	6,6	242	11	4,3	437	36	7,6	60	7	10,4	902	60	6,2
	a.	3.953	209	5,0	506	18	3,4	1121	78	6,5	71	8	10,1	2.255	105	4,4
Educ. Cívico-Ética	p.	287	75	20,7										287	75	20,7
	a.	881	136	13,4										881	136	13,4
Educ. Física	p.	73	23	24,0	16	4	20,0	19	9	32,1	23	3	11,5	21	8	27,6
	a.	80	24	23,1	16	4	20,0	19	9	32,1	23	3	11,5	22	8	26,7
Educ. para Ciudadanía	p.	96	27	22,0				96	27	22,0						
	a.	205	54	20,8				205	54	20,8						
Educ. Plástica	p.	343	32	8,5	146	12	7,6				211	16	7,0	90	5	5,3
	a.	778	36	4,4	275	12	4,2				398	19	4,6	105	5	4,5
Música	p.	362	47	11,5				179	22	10,9	92	6	6,1	194	22	10,2
	a.	1.174	65	5,2				463	27	5,5	263	6	2,2	448	32	6,7

Fuente: Elaboración propia.

También las asignaturas de humanidades muestran una desigual presencia de mujeres. Por un lado, las asignaturas que tienen algún tipo de enfoque histórico –Historia, Música y Plástica– ostentan índices bastante bajos. Sin embargo, dentro de este grupo, Educación Cívico-Ética y Educación para la Ciudadanía se encuentran entre aquellas asignaturas que consiguen un índice más alto de presencia de mujeres, respectivamente del 21 y del 22%, aunque es remarcable el hecho de que una asignatura de tan reciente incorporación al currículo escolar como Educación para la Ciudadanía –que comenzó a impartirse el curso 2007-2008, y que por sus contenidos cívicos y sus objetivos debería de facilitar la presencia de mujeres– se mantenga tan alejada, con un 22% de representación de la mujer, de una presencia equitativa de ambos sexos.

Educación Física tiene también un porcentaje de presencia femenina superior a la media (24%), pero es una presencia que se circunscribe mayoritariamente a las ilustraciones del anexo, donde aparecen deportistas destacadas como ejemplificación de cada deporte. En pocos casos aparecen reflejadas en el texto.

TABLA VII. Asignaturas con enfoque histórico: evolución por cursos

ENFOQUE HISTÓRICO		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Castellano	p.	1.212	164	11,9	263	36	12,0	345	52	13,1	490	47	8,8	578	65	10,1
	a.	3.540	259	6,8	511	45	8,1	672	67	9,1	1.018	59	5,5	1.339	88	6,2
Ciencias Sociales	p.	1.531	109	6,6	242	11	4,3	437	36	7,6	60	7	10,4	902	60	6,2
	a.	3.953	209	5,0	506	18	3,4	1121	78	6,5	71	8	10,1	2.255	105	4,4
Educ. Plástica	p.	343	32	8,5	146	12	7,6				211	16	7,0	90	5	5,3
	a.	778	36	4,4	275	12	4,2				398	19	4,6	105	5	4,5
Latín	p.	330	18	5,2										330	18	5,2
	a.	784	25	3,1										784	25	3,1
Música	p.	362	47	11,5				179	22	10,9	92	6	6,1	194	22	10,2
	a.	1.174	65	5,2				463	27	5,5	263	6	2,2	448	32	6,7
Valenciano	p.	550	70	11,3	176	25	12,4	219	31	12,4	139	9	6,1	198	18	8,3
	a.	1.314	120	8,4	312	32	9,30	417	44	9,54	262	13	4,73	323	31	8,76

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, queremos resaltar por su importancia el grupo de asignaturas que tienen un enfoque histórico en alguno de sus bloques de contenido, como Historia, Literatura –española y autonómica–, Música, Plástica y Latín. Son ellas las que proporcionan, en mayor medida que otras, el relato histórico establecido y las que transmiten los patrones ideológicos y forjan identidades sociales. Es significativo que los resultados de todas estas asignaturas se encuentren por debajo de la media: Valenciano (11%), Música (11%), Plástica (9%) y Latín (5%).

Pero, entre ellas, queremos destacar las Ciencias Sociales y la Lengua y Literatura Castellana. El alto número de personajes que incorporan estas asignaturas (sobre 3.000 entre las dos, más de la mitad de los personajes que contiene el fichero), la diferencia tan señalada entre hombres y mujeres que se da en ellas y el hecho de que se impartan en todos los cursos de la ESO les confiere una importancia estratégica a la hora de transmitir una visión de mundo con unos determinados patrones sociales e ideológicos. Esta importancia está reconocida también por los numerosos estudios (Espigado, 2004; Peñalver, 2003; Blanco, 2000; Garreta y Careaga, 1987) entre otros) que han analizado estas asignaturas por considerarlas las más idóneas para observar en ellas estas marcas ideológicas y otros rasgos sexistas.

Lengua y Literatura Castellana, con 1.376 personajes (164 mujeres y 1.212 hombres) y un 12% de presencia del sexo femenino, aún mantiene

la media en lo relativo a la presencia, aunque se desmorona al 6,8% cuando observamos el índice de recurrencia. Ciencias Sociales, en cambio, con 1.634 personajes (109 mujeres y 1.532 hombres) y un escaso 7% de presencia, que desciende al 5% cuando consideramos la recurrencia, marca un nivel muy bajo de representación.

Además, este grupo de asignaturas nos aporta un dato que revela con mayor claridad aún la invisibilidad a la que están sometidas las mujeres en los manuales escolares. El estudio de la época contemporánea se aborda, desde varias asignaturas, en 4.º de ESO, el curso más amplio en cuanto a contenido. Sobre todo se trabaja desde Literatura española y autonómica y desde Historia y, de forma más tangencial, desde Música y Plástica. Las cifras de 4.º de ESO son bajas respecto a las que presentan las mismas asignaturas en los otros niveles. Un estudio por bloques de contenido, que no podemos ofrecer aquí⁵, aún lo muestra con mayor claridad. Esta época histórica, mucho más reciente en el tiempo, es la que presenta, en principio, una mayor facilidad para acceder a datos relativos a mujeres, ya que su participación está más y mejor documentada. Sin embargo, y paradójicamente, su presencia en los contenidos del último curso disminuye. Esto pone en evidencia un dato controvertido y significativo: la práctica ausencia de las mujeres en la narración de la época contemporánea.

Por otro lado, los bajos porcentajes que nos encontramos en las asignaturas de talante más artístico –Música (11%) y Educación Plástica y Visual (8%)– son también muy significativos, ya que muchas mujeres han destacado en estos campos, pero los libros de texto no recogen ni su participación, ni su importancia. El análisis cualitativo que permite el listado de mujeres asociadas a estas asignaturas aún resalta más ese olvido.

Conclusiones

Los datos analizados del fichero electrónico nos proporcionan los siguientes indicadores:

- Los resultados globales muestran una presencia general de mujeres

⁵ Se pueden consultar los datos más detalladamente en <http://mujeresenlaeso.com>

en todas las asignaturas muy baja: el 12,8%, que se reduce casi a la mitad (7,5%) cuando atendemos a su recurrencia, es decir, a las veces que aparecen. Su presencia es anecdótica y su ausencia, sistemática. No forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza.

- El doble indicador de ‘personajes’ y ‘apariciones’ muestra siempre unos porcentajes de aparición –la recurrencia de los personajes– menores que los de personaje y se convierte en un patrón de comportamiento de todas las materias. El indicador de apariciones, que siempre es más bajo, señala que la repercusión en el texto de las mujeres es aún menor que la que cabría esperar atendiendo solo a la presencia de los personajes. Esto refuerza y amplía el ámbito de su exclusión.
- La presencia de mujeres disminuye a medida que los cursos aumentan de nivel y los contenidos ganan en profundidad. En la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO) su presencia es menor (10%) que en la primera (1.º y 2.º de ESO), con un 13%. La pérdida de importancia de las mujeres en los contenidos fundamentales es otro indicador de su falta de relevancia.
- La presencia de mujeres en asignaturas y bloques de contenido de enfoque histórico se encuentra por debajo de la media. Estas asignaturas son las que proporcionan, en mayor medida que el resto, los datos que construyen la memoria cultural y las identidades sociales. Con este indicador no solo comprobamos, una vez más, la falta de autoridad social que se les concede a las mujeres en el relato histórico que se transmite en la enseñanza, sino que, por añadidura, en esta ausencia persistente de referencias femeninas, observamos un eficiente instrumento de ocultación sistemática del saber femenino.
- La exigua presencia de las mujeres en la narración de la contemporaneidad (datos relativos a 4.º de ESO) es el resultado de la confluencia de los dos puntos anteriores y el claro indicador de que el mecanismo de ocultación y discriminación social está plenamente activo.
- Por último, las bajas cifras de presencia en todos los bloques de contenido, sean estos de carácter procedimental, conceptual o tengan un enfoque histórico, nos muestran que la presencia de las mujeres no es relevante ni como partícipes del relato histórico, ni asociadas a

los conceptos que tienen que ver con el desarrollo científico o artístico, ni como referencias culturales secundarias a partir del material de ejemplificación.

Estos indicadores nos llevan a una serie de conclusiones:

- La escasa presencia de mujeres en los libros de texto es muestra evidente de la ocultación de las mujeres en el relato de la historia, su ausencia de la tradición cultural y la prueba de la falta de autoridad social que se les concede, que busca y consigue que ignoremos la genealogía del conocimiento femenino. Esta ausencia impone unos fallidos referentes históricos a todos, pero a las mujeres, además, les quita autoridad social y les impide reconocerse en una tradición que las acoja. Que esta visión de mundo sea la que se transmite desde la enseñanza obligatoria, desde donde se forjan identidades y patrones sociales, supone un grave déficit en la educación con marcadas consecuencias sociales.
- Una de las más importantes consecuencias de esta ausencia es que revela el sistemático ocultamiento al que se somete la genealogía del saber femenino. Los textos escolares no recogen las aportaciones de las mujeres a la cultura y la sociedad ni su activa participación en la historia. Con ello, se deja a las mujeres huérfanas de referencias históricas, culturales y sociales; por su parte, a la sociedad se la despoja de parte de su memoria y de su conocimiento, que debería pertenecer a la tradición cultural común. Todo ello es un indicador de la honda huella del androcentrismo, que se revela como una auténtica lacra cultural y social.
- Esta ausencia, en sí misma, se convierte en un activo mecanismo discriminatorio con una gran inercia y que articula la ocultación de los logros femeninos, puesto que presenta una visión de mundo androcéntrica y epistémicamente muy limitada y que se difunde desde la enseñanza. El hecho de que la presencia de la mujer en la narración de la época contemporánea sea tan paradójicamente baja, como señalan los indicadores, muestra que este mecanismo discriminatorio sigue plenamente vigente. La posición acrítica de la sociedad en general y de los docentes en particular (Torres, 1991) a este respecto indica la interiorización tan profunda de esta discriminación como un hecho normalizado.
- La escasa relevancia de las mujeres en los textos escolares transmite

con suma eficiencia unos patrones de desigualdad social que fragilizan la posición de la mujer y la dejan en inferioridad de condiciones. Estos patrones están ligados a la falta de referencias socioculturales que se les proporcionan a las chicas y a los desajustes que esto provoca en la forja de identidades sociales. Como señala Blanco (2000, p. 202) «el ocultamiento de la genealogía de mujeres sustrae a las niñas y a las adolescentes de un elemento clave de identificación social». Son estos patrones los que se encuentran en la base de un amplio abanico de comportamientos discriminatorios que van desde la brutalidad de la violencia de género a la sutileza del techo de cristal. Tales comportamientos asientan, de esta manera, un orden social excluyente.

- Estos datos señalan, como apuntábamos al principio, importantes carencias en el sistema de enseñanza que afectan, directamente, a sus objetivos. Por un lado, a la formación académica, a causa del discurso –no revisado y enormemente androcéntrico– de la historia y la ciencia que se transmite desde la enseñanza, que no incorpora a sus mujeres. La falta de rigor que supone para los contenidos académicos el hecho de no considerarlas se traduce en la transmisión de un conocimiento incompleto y una herencia cultural empobrecida y fallida, difundida, además, desde la enseñanza. Por otro lado, respecto a la formación cívica, esta ausencia de mujeres transmite eficientemente unos marcados patrones de desigualdad que convierte, a través de la extensa influencia de la educación obligatoria, en valores sociales. Las carencias de la enseñanza desvirtúan sus dos objetivos principales: formar académicamente y educar en valores de igualdad. Esto perpetúa los desequilibrios sociales y, en consecuencia, impide que iniciativas de tipo social, político o legislativo, como la ley de igualdad o contra la violencia de género, tengan el anclaje y la repercusión social que necesitan.
- En la innovación educativa, esta ausencia de mujeres en los contenidos escolares también indica, como señalábamos al principio, un campo en el que es preciso avanzar, ya que parece no repararse del todo en la importancia de revisar y adecuar la información transmitida en los contenidos académicos, ni en la mengua que, para el desarrollo de las capacidades del alumnado, eso significa.

- Por último, y muy importante, esta ausencia de mujeres en los textos escolares marca una carencia cultural con un alcance social mayor, que sobrepasa el ámbito de las mujeres y afecta a toda la sociedad. Para las mujeres, tener al alcance este conocimiento significaría recuperar referencias históricas propias y un pasado donde anclarse, que ahora mismo desconocen. Esto las llevaría a recuperar autoridad social. Pero para el resto, para todos, también tiene implicaciones en la medida en que supone una carencia enorme en nuestra tradición cultural y nuestro saber. La exclusión de las contribuciones y el saber de la mitad de la población nos desprovee a todos –y no solo a las mujeres– de nuestra propia historia, conocimiento y acervo cultural. Que no conozcamos la memoria y el saber de las mujeres –un conocimiento que, incorporado a nuestra tradición, modificaría y engrandecería el sentido mismo de la cultura– nos deja más pobres y con menos recursos sociales a nuestro alcance para dar respuesta a las nuevas encrucijadas que el vivir nos presenta: al desconocer parte de nuestro pasado, tenemos menos instrumentos para entender nuestro presente y proyectar el futuro. Es preciso tomar conciencia de la necesidad de subsanar esta pérdida y empezar a actuar.

Todo ello nos lleva a la necesidad de articular instrumentos de intervención en la educación que permitan revertir este estado de cosas e incluir a las mujeres ausentes en el material didáctico, como primer paso.

Tras los datos del estudio, que son los que han delimitado las carencias de las asignaturas, nuestro propósito, en la segunda fase del proyecto, es crear una base de datos –que ya se está realizando– que permita intervenir en dos ámbitos con carencias: en la inclusión de mujeres en los contenidos y en la adecuación del relato de los hechos. Esta base debe proporcionar información y actividades que se puedan incluir en el aula con cualquier material escolar que se utilice. Debe servir al docente y a la creación de material didáctico. Su propósito es romper la impermeabilidad de los contenidos educativos a la presencia de las mujeres.

Para realizar esta segunda base de datos, hemos diseñado una metodología de inclusión de mujeres en los contenidos de Educación Secundaria con cuatro modos de hacerlas visibles. Estos modos actúan sobre los dos campos antes mencionados y nos permiten saber lo siguiente: las mujeres que se deben incluir en cada asignatura; el lugar donde hacerlo (asignatura, curso, bloque temático), la manera de llevarlo a cabo; y el cambio de enfoque de la asignatura, que se debe traducir,

cuando sea necesario, en una revisión del relato de los hechos y contenidos de la materia y de la que debe quedar constancia en el enfoque didáctico. La exposición de esta metodología será objeto de otro escrito.

Antes de finalizar, queremos subrayar que este análisis también ha evidenciado la necesidad de volver a escribir los libros de Historia, así como los de Literatura, Arte, Ciencia, etc. Se necesitan libros en los que las mujeres y los hombres que aparezcan formen parte de una historia que haya guardado memoria de ambos. Y se conviertan en referencia.

Se ha analizado la Educación Secundaria Obligatoria porque es la educación que recibe toda la ciudadanía, pero haría falta una revisión crítica de los contenidos académicos de todas las etapas de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Alic, M. (1991). *El legado de Hipatia*. México: Siglo XXI.
- Álvarez, M., Nuño, T. y Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Cañibano, A. (coord.) (2008). *Compositoras españolas: la creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza, INAEM.
- Arriaga, M. (coord.) (2007). *Escritoras y pensadoras europeas*. Recuperado de <http://www.escritorasypensadoras.com/>
- Asociación Mujeres en la Música. *Archivo de partituras*. Recuperado de <http://mujeresenlamusica.es>
- AA.VV. (2012). *Mujer y guitarra española*. Recuperado de <http://mujeryguitarra.wordpress.com>
- AA.VV. (2012). *Mujeres pintoras*. Recuperado de <http://mujerespintoras.blogspot.com>
- Baranda Leturio, N. (coord.). *Biblioteca de Escritoras Españolas*. Recuperado de <http://www.uned.es/bieses/>
- Barcos Reyero, R. y Pérez Sedeño, E. *Mujeres inventoras*. Madrid: Instituto de Filosofía del CSIC. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- (2004). El saber de las mujeres en la educación. *XXI Revista de Educación*, 6, 43-53.
- Briscoe, James, R. (2004). *New Historical Anthology of Music by Women*. Bloomington (Indiana): Indiana University Press.
- Caballé, A. (2004). *La vida escrita por las mujeres*, vol. 4. Barcelona: Lumen.
- Coll Mirabent, I. (2001). *Diccionario de mujeres pintoras de la España del siglo XIX*. Barcelona: El Centaure Groc.
- CSIC. *Mujeres científicas*. Recuperado de <http://www.csic.es/web/guest/mujeres-ilustres>
- Duby, G. y Perrot, M. (2006). *Historia de las mujeres*, vol. 5. Madrid: Taurus.
- Espigado Tocino, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez Martínez (coord.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Figueiras, L., Molero, M., Salvador, A. y Zuasti, N. (1998). *Género y Matemáticas*. Madrid: Síntesis.
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, 6, 21-34.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garrido González, E. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- González, A. y Lomas, C. (coords.) (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Greer, G. (2005). *La carrera de obstáculos. Vida y obra de las pintoras antes de 1950*. Madrid: Bercimuel.
- Heras i Trias, P. (1987). El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Catalunya. En A. Moreno et ál., *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (193-209). Barcelona: Graó.
- López Navajas, A., López García-Molins, A. et ál. (2009). *La presencia de las mujeres en la ESO*. Recuperado de: <http://mujeresenlaeso.com/informe/index.php>

- Ménage, G. (2009 [1690]). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.
- Martino, G. de y Bruzzese, M. (1994). *Las filósofas*. Madrid: Cátedra.
- Montejo Gurruchaga, L. y Baranda Leturio, N. (2002). *Las mujeres escritoras en la historia de la literatura española*. Madrid: UNED.
- Morant Deusa, I. (Dir.) (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. 4. Madrid: Cátedra.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno Martín, M. y Santos Guerra, M. (1986). *Valoración del papel de la mujer en los textos de historia y en su didáctica por parte de los alumnos del ciclo superior de EGB de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga
- Moreno Sardá, A. (1987). *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Muñoz López, M. (2004). *Mujeres españolas en las artes plásticas*. Madrid: Síntesis.
- Muiña, A. (2008). *Rebeldes periféricas del siglo XIX*. Madrid: La Linterna Sorda.
- Nelken, M. (1930). *Escritoras españolas*. Barcelona: Labor.
- Peñalver Pérez, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de ESO*. Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890\\$m23040](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890$m23040)
- Pérez Sedeño, E. (2003). *Mujeres en la historia de la ciencia*. Recuperado de <http://naturzientziak.wordpress.com/2011/03/16/mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia/>
- Rodríguez Martínez, C. (coord.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Rosselló, I. (1998). *Música, femení singular*. Binissalem (Baleares): Di7.
- Sadie, J. y Samuel, R. (1994). *The New Grove Dictionary of Women Composers*. Londres y Basingstoke (Reino Unido): Macmillan Press.
- Serrano y Sanz, M. (1975 [1898]). *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.

- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Zavala, I. y Díaz-Diocaretz, M. (2000). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*, vol. 6. Barcelona: Anthropos.

Dirección de contacto: Ana López-Navajas. Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. Avda. Blasco Ibáñez, 32; 46010 Valencia, España. E-mail: ana.lopez-navajas@uv.es

La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español

Writing and correcting text through reciprocal and virtual peer tutoring, for improving English and Spanish

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-190

Silvia Blanch Gelabert

Mariona Corcelles Seuba

David Duran Gisbert

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.

Rayenne Dekhinet

Keith Topping

University of Dundee. School of Education, Social Work & Community Education. Departamento de Psicología de la Educación. Dundee, Escocia, Reino Unido.

Resumen

Este artículo presenta nuevos datos de investigación sobre un proyecto virtual de tutoría recíproca entre iguales para el aprendizaje y la mejora del español e inglés. Se emparejó a alumnos de entre 9 y 12 años de Escocia y Cataluña, de forma que cada alumno ejerciese de tutor de su propia lengua de otro compañero. Se pretendía que los alumnos mejoraran tanto su propia lengua (corrigiendo al tutorado) como la lengua extranjera (a partir de las ayudas de su tutor), mediante la tutoría recíproca entre iguales. Con una metodología que combina un estudio cuasiexperimental y un análisis cualitativo de los textos realizados, los resultados pretest y postest muestran mejoras estadísticamente significativas en la comprensión lectora (cuando los alumnos actúan como tutores) y en la expresión escrita (cuando actúan como tutorados) en los alumnos catalanes. Los alumnos escoceses mejoran solo en la expresión escrita (cuando actúan como tutorados). El análisis de los textos, especialmente de las ayudas que ofrecen los tutores, parece desvelar que el grado de ayuda ofrecido por el tutor repercute en las

oportunidades de aprendizaje del tutorado. De este modo, se crea una cierta paradoja que parece indicar que cuanto más ayuda ofrece el tutor, más oportunidades de aprendizaje tiene este y menos el tutorado; y viceversa: el tutorado aprende más cuando las ayudas son menos elaboradas –lo que conlleva menos oportunidades de mejora para el tutor– y la resolución del error requiere de su actuación. La resolución de la paradoja tiene que ver con las posibilidades de ajustar la ayuda andamiada, como se discute al final del artículo.

Palabras clave: tutoría entre iguales, aprendizaje entre iguales, enseñanza de la segunda lengua, tecnología de la información y la comunicación (TIC), escritura.

Abstract

This article presents new research data on a virtual project of reciprocal peer tutoring for learning and improving Spanish and English. Students aged 9 to 12 years from Scotland and Catalonia were matched to act as a tutor of their own language to his pair. It was intended that students improve both, their own language (helping the tutee), and a foreign language (through their tutor's help) through reciprocal peer tutoring. Through a methodology that combines a quasiexperimental study and a qualitative analysis of texts, pre-test and post-test results showed statistically significant improvements in reading comprehension (acting as tutors) and writing (acting as tutees) for Catalan students. Scottish students improved only part of their writing (acting as tutees). The analysis of the texts, especially of the support offered by tutors, seems to reveal that the level of support offered by the tutor affects the tutee's learning opportunities, creating a paradox because the results seems to indicate that when more support given, facilitates more learning opportunities for the tutor, but less for his tutee, and vice versa: the tutee learns more with less structured support –leading to lower opportunities for the tutor's improvement– where the correction of the error requires more efforts. The resolution of the paradox has to do with the possibilities of adjusting the scaffolding support, as discussed at the end of the article.

Key words: peer tutoring, peer learning, teaching a second language, information and communication technology (ICT), writing.

Introducción

Este artículo aporta nuevos datos de investigación sobre la tutoría recíproca y virtual entre iguales para la mejora del español y del inglés mediante la

escritura en segunda lengua (L2) y la corrección de textos en primera lengua (L1). Es bien sabido que en nuestros contextos multilingües es problemático utilizar esta terminología. Para muchos alumnos catalanes, el español no es la primera lengua, como tampoco lo es el inglés para algunos alumnos escoceses. Sin embargo, aceptando esta consideración, a efectos prácticos, en este artículo consideraremos el español como L1 y el inglés como L2 en el caso de los alumnos catalanes; y viceversa en los escoceses. En este proyecto, los alumnos catalanes desempeñaron el papel de tutores de lengua española de los alumnos escoceses revisando sus textos –enviados a través de una plataforma virtual– y ofreciendo ayudas para su mejora. De la misma manera, los alumnos escoceses desempeñaron el papel de tutores de lengua inglesa de los alumnos catalanes.

Los resultados del proyecto obtenidos en la investigación anterior, tanto en su análisis cuantitativo (Thurston, Durán, Cunningham, Blanch y Topping, 2009) como en el cualitativo (Durán, Blanch, Thurston y Topping, 2010), mostraron que los alumnos que participaron en el proyecto, a diferencia de los grupos de control, mejoraron en la competencia lingüística para ambos idiomas, aunque un análisis estadístico más profundo evidenció que las mejoras se produjeron especialmente en español. Una interpretación explicativa de la mejora sustancial de los tutores catalanes en lengua española apuntaba a la importancia del grado y el tipo de ayuda que ofrecieron estos, a diferencia de los escoceses. Los tutores catalanes proporcionaron ayudas más andamiadas que requerían una reflexión lingüística más activa, tanto del tutor como del tutorado. A pesar de la plausibilidad de esta interpretación, se concluyó que se requería un mayor análisis para evidenciar empíricamente la importancia de la formación inicial de los tutores si se quería potenciar esta tipología de ayudas más complejas. Para ello, se diseñó un segundo estudio, que presentaremos a continuación, en el que se introdujo una formación específica para los alumnos tutores con ese fin. La formación inicial de los tutores está vinculada con la calidad de la ayuda que luego ofrecerán a sus tutorados (Cohen, Kulik y Kulik, 1982). El objetivo de esta segunda investigación es conocer los efectos de estas ayudas entre iguales en la mejora de la competencia lingüística en ambas lenguas.

La investigación comparte los planteamientos constructivistas de la enseñanza y aprendizaje (Wertsch, 1993), así como los enfoques comunicativos y pragmáticos de la lengua (Milian y Camps, 2006). Ambos

coinciden en señalar la importancia de construir contextos significativos y auténticos de aprendizaje en los que se requiera una comunicación funcional, con una audiencia real para atribuir sentido a las prácticas y aprender a partir de la reflexión sobre estas. Sin embargo, tradicionalmente, en la escuela ha prevalecido un enfoque gramatical, centrado en ejercicios de ortografía y de sintaxis, más que en trabajos prácticos en los que la lengua se usa como un instrumento comunicativo para conseguir un propósito social real (Camps, 2003; Halliday, 1982). Por otro lado, no siempre ha sido posible establecer situaciones interactivas reales con personas nativas del país que obliguen a un uso contextualizado de la L2. En este sentido, la progresiva incorporación de los entornos virtuales (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008) abre la posibilidad de establecer espacios de comunicación entre alumnos de diferentes países, potenciando contextos colaborativos de comunicación auténtica en L2 y de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales.

Antecedentes y breve fundamentación teórica

En los últimos años, numerosas investigaciones se han centrado en el análisis de estos contextos de aprendizaje de la L2, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y han concluido que los intercambios entre alumnos de distintos países pueden facilitar el aprendizaje y la construcción de conocimiento (Vinagre, 2010). El desarrollo de las herramientas tecnológicas ha dado lugar a lo que se ha venido a llamar TPALL (*technology for peer assisted language learning*), con ricas y variadas prácticas (Dekhinet y Topping, 2010). Estudios recientes subrayan la importancia de la calidad de la interacción como uno de los aspectos clave para el aprendizaje entre iguales (Storch, 2002).

En este sentido, destacamos la tutoría virtual como una modalidad de aprendizaje entre iguales que estructura las interacciones a partir de papeles asimétricos. La tutoría entre iguales consiste en que personas de grupos sociales similares ayudan a otras a aprender y aprenden ellas mismas al enseñar (Topping, 2000). Sin embargo, conviene organizar las interacciones entre los alumnos para que ofrezcan verdaderas oportunidades de aprendizaje. En el contexto escolar, la tutoría entre iguales se basa en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica debido al papel que desempeñan (tutor y tutorado), en un

marco de relación planificada por el profesorado (Durán y Vidal, 2004). Esta modalidad de aprendizaje resulta muy indicada para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, tanto en L1 como en L2, especialmente cuando el aprendizaje se realiza mediante la escritura y la revisión de textos escritos (Durán, Blanch, Thurston y Topping, 2010).

El proyecto que aquí se presenta es una variante del *email dialogue journaling*, descrito por Shang (2005), pero en este caso entre estudiantes de diferentes países. También se asemeja a las prácticas conocidas como aprendizaje en tándem (Little et ál., 1999; Vinagre, 2010). Sin embargo, en este caso, en lugar de correo electrónico, los alumnos utilizan una plataforma virtual en la que cada pareja cuelga sus textos y las correcciones de estos.

Distintos autores (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa y Martínez-Fernández, 2010; Dysthe, Samar y Westrheim, 2006; Storch, 2002) señalan que la revisión de textos por parejas ayuda a la reflexión sobre el proceso de escritura y a la mejora de la calidad de los textos. La revisión colaborativa, a diferencia de la revisión individual, comporta un mayor grado de correcciones y de transformaciones en el texto (Allal, 2000; Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki y Kotkas, 2006) y permite ver el propio texto desde otra perspectiva (Yang, 2010). En este sentido, Cassany (2002) destaca que corregir textos de otros estudiantes desarrolla la autonomía, promueve la autorregulación, da oportunidades para la reflexión lingüística y permite al profesor centrarse en el proceso de escritura de sus alumnos. Además, cabe destacar que escribir para comunicarse con un compañero no es lo mismo que escribir para el profesor. Distintos autores (Camps, 2003; Cassany, 2002; Milian, 2003) coinciden en valorar el sentido de audiencia que conllevan las prácticas escritas entre iguales y el concepto de escritura como un proceso social de interacción y negociación de significados entre escritor y lector (Nystrand, 1989; Prior, 2006).

Desde los enfoques socioculturales, proporcionar ayuda dentro de la zona de desarrollo próximo es una función de la propia colaboración (Wells, 1999) que fundamenta la eficacia de la revisión por parejas en el aprendizaje de la L1, ya que el alumno, al realizar el papel de tutor –y por tanto de experto en L1–, debe revisar el texto del compañero y proporcionar ayudas ajustadas para mejorar su calidad. Este proceso exige el esfuerzo de aclarar sus propias dudas y reelaborar explicaciones ajustadas a su tutorado. Así pues, se parte de la idea de que enseñando al tutorado, el tutor también aprende (Cho y Cho, 2010; Cortese, 2005;

Roscoe y Chi, 2007). Por otro lado, la revisión por parejas también favorece el aprendizaje de la L2, ya que el alumno, en su papel de tutorado, reescribe su texto a partir de la retroalimentación inmediata y ajustada a sus necesidades que recibe por parte del tutor (Min, 2006; Nelson y Schunn, 2009, entre otros). Sin embargo, no todas las situaciones de revisión entre iguales resultan igualmente efectivas (Gibbs y Simpson, 2004; Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven, 2010; Nelson y Schunn, 2009). La investigación en este ámbito alerta de las dificultades de ciertos alumnos para evaluar objetivamente a sus compañeros (Lindblom-Ylänne et ál., 2006). Los aspectos sociales entre la pareja, especialmente los relacionados con los conocimientos interculturales, también pueden dificultar la comunicación (Vinagre, 2005). Así pues, es necesario tener en cuenta la calidad de las ayudas o retroalimentaciones (Liang, 2010; Nelson y Schunn, 2009). Una revisión de estudios sobre la calidad de la retroalimentación (Topping, 2010) concluye que la retroalimentación no directiva es más eficaz para alumnos con competencias elevadas; en cambio, la elaborada es más adecuada para alumnos con baja competencia. Consecuentemente, se pone de manifiesto la importancia de la formación previa de los tutores (Min, 2006).

En síntesis, de los resultados de la investigación se deduce la necesidad de, por una parte, dedicar mayores esfuerzos a la formación de los alumnos tutores para que puedan ofrecer ayudas que promuevan la reflexión lingüística; y por otra parte, analizar y categorizar las diferentes tipologías de ayudas que ofrecen los iguales y su relación con la mejora de la competencia lingüística en ambos idiomas.

En la presente investigación se ha formado a los tutores para que ofrezcan una retroalimentación que aporte la ayuda mínima necesaria para que el tutorado, por sí mismo –o con los recursos a su alcance– pueda corregir el error y, por lo tanto, aprender de él. Así, se sugirió a los alumnos tutores que evitaran dar la respuesta construida o la solución directa al error y que, en cambio, ofrecieran ayudas que requirieran la participación activa del tutorado, como simplemente marcar el error (en el texto, en el párrafo, en la frase o en la palabra) o más guiadas, como marcar el error y dar una pista (recordar, cuestionar, informar o ejemplificar). Por último, también se subrayó la importancia de dar ánimos ante los avances y esfuerzos del compañero en el uso correcto de la segunda lengua.

Objetivos

El objetivo de la investigación es analizar si la tutoría recíproca entre iguales –entre alumnos de quinto y sexto de Primaria, de una escuela escocesa y una catalana– produce mejoras en la competencia lingüística de la L1 y L2 de todos ellos. Las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿qué efectos tiene la tutoría recíproca entre iguales en la competencia de la primera lengua? ¿Leer críticamente el texto del tutorado y ofrecer ayudas para su mejora favorece el aprendizaje de la primera lengua? Para responder a estas preguntas se recogerán datos pretest y postest de competencia en la primera lengua. Se espera hallar diferencias estadísticamente significativas y, en el caso que esto suceda, se busca comprender los factores que pueden ayudar a explicar estos resultados a partir del análisis de los textos y la calidad de las ayudas ofrecidas por el tutor. ¿Qué efectos tiene la tutoría recíproca entre iguales en la competencia de la segunda lengua? ¿Redactar para un compañero tutor y recibir sus ayudas para la corrección mejora la competencia lingüística de segunda lengua? Se recogerán datos pretest y postest de competencia en segunda lengua. Se espera hallar diferencias estadísticamente significativas y, en caso que esto suceda, se busca comprender los factores explicativos a partir del análisis de los textos y del uso de las ayudas por parte del tutorado.

Metodología

Muestra

El proyecto contó con una muestra de 24 alumnos catalanes de sexto de Primaria y 20 alumnos escoceses de quinto de Primaria. Los participantes tenían entre 9 y 12 años. Se constituyeron parejas de alumnos, uno de cada escuela. Cada alumno desempeñó el papel de tutor de su lengua y de tutorado de la lengua extranjera, en un entorno virtual. Respecto al profesorado, tomaron parte cuatro profesores (dos por centro)

responsables de la enseñanza de las respectivas lenguas, que llevaron a la práctica todo el proyecto: formación inicial del alumnado, gestión de las sesiones de tutoría entre iguales y evaluación.

Diseño

La investigación opta por un enfoque múltiple que combina la metodología cuantitativa y cualitativa. Se utilizó la metodología cuantitativa para detectar si se producen cambios en la competencia lingüística en cada sujeto en la L1 y L2, antes de empezar el proyecto y después. La metodología cualitativa se emplea para interpretar qué mecanismos han podido influir en esos cambios. Es un estudio cuasiexperimental, sin grupo de control. Se optó por no utilizar grupo de control por tres motivos. En primer lugar, la primera generación de investigaciones de aprendizaje cooperativo ya mostró que este no era menos eficaz que otras metodologías (Johnson y Johnson, 2009), lo cual también se ha constatado para la tutoría entre iguales (Ginsburg-Block, Rohrbech y Fantuzzo, 2006; Roscoe y Chi, 2007). En segundo lugar, en el estudio que precede al presente se utilizó grupo de control y se mostró la eficacia del grupo de tratamiento frente al de control (Durán, Blanch, Thurston y Topping, 2010). Por último, esta decisión va en consonancia con el marco referencial, ya que se parte de una perspectiva ecológica. Las variables dependientes corresponden al aprendizaje de ambas lenguas, en expresión escrita en L2 y en comprensión lectora en L1.

Respecto al análisis del proceso interactivo de las parejas, en los intercambios escritos entre ellas, se consideran tres variables con respectivos niveles de análisis: tipología de los errores detectados, nivel de ayuda ofrecida para la corrección y la respuesta del tutorado ante la corrección del tutor. En el primer nivel, se categorizaron los errores en función de si atendían a morfosintaxis (artículos y conjunciones, puntuación, verbos, género y número, orden de palabras, preposiciones, y pronombres); ortografía (siguiendo a Gómez, 2002: letras, iniciales y sílabas); y léxico (uso apropiado de vocabulario). Para el segundo nivel del análisis, el grado de ayuda ofrecido por el compañero tutor, se emplearon siete categorías que se ordenan, en forma de andamiaje, de mayor a menor grado de ayuda: 1) Marca el error, ofrece la respuesta correcta y una explicación al respecto; 2) Marca el error y da la respuesta correcta; 3) Marca el error y ofrece una explicación que ayude al tutorado a corregir el

error; 4) Marca el error y ofrece alguna pista que ayude al tutorado a corregir el error; 5) Marca el error; 6) Da pistas; 7) Hace preguntas; 8) Pondera el esfuerzo y la mejora del tutorado. El último nivel de análisis textual examina si las últimas versiones de las composiciones incorporan cambios relacionados con la ayuda recibida por los tutores.

Procedimiento

Los alumnos se comunicaron mediante una plataforma virtual de la universidad de Dundee, con una clave de acceso individual. A partir de los resultados de las pruebas de competencias lingüísticas en la lengua propia, se crearon parejas compuestas por un alumno de cada país, con un nivel similar de competencia. Se explicó a los alumnos que cada uno de ellos actuaría como tutor de lengua de su pareja. Aprenderían enseñando al tutorado a mejorar sus textos y también gracias a las ayudas recibidas para mejorar los textos propios. Así, cada alumno debía escribir cinco textos en la lengua extranjera y mejorarlos a partir de las correcciones recibidas; a su vez, debía corregir los mensajes de su compañero en la primera lengua. Se formó a los alumnos para aprender a corregir los textos ofreciendo diferentes tipologías de ayuda.

Las escuelas trabajaron en el proyecto cuatro horas por semana durante cinco semanas. La instrucción de la tarea de escritura era sobre texto libre, aunque, si era necesario, los profesores ofrecían ideas temáticas o guías de vocabulario. La secuencia de trabajo fue a razón de un texto semanal: se escribía el texto, se enviaba, se recibía la corrección del compañero y se mejoraba para finalmente enviarlo al compañero tutor. Este proceso de producción del mensaje original, retroalimentación de corrección y mejora se repitió hasta que cada alumno había enviado un total de cinco textos en L2, cinco correcciones en L1 y cinco textos corregidos en L2.

Instrumentos y medidas

Para la recogida de datos de las dimensiones comentadas se utilizaron los instrumentos siguientes:

- Comprensión lectora en inglés. A los alumnos escoceses se les aplicó el test Performance Indicators in Primary Schools Primary 7 (Curriculum, Evaluation and Management Centre, 2004). La validez

de la prueba resultó en un alfa de Cronbach de 0,97 para una muestra de 642 alumnos; y de 0,818 en la muestra del estudio.

- **Comprensión lectora en español.** A los alumnos catalanes se les aplicó la prueba Evaluación de la Comprensión Lectora (Català, Comes y Renom, 2001), que plantea preguntas de comprensión sobre textos de diferentes géneros, con una fiabilidad κ -20 de 0,83.
- **Composición escrita en segunda lengua.** Los alumnos llevaron a cabo una tarea de escritura libre consistente en redactar un mensaje para sus compañeros tutores y explicarles algo sobre sí mismos. El escrito se evaluó utilizando las fórmulas descritas por Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998), para obtener puntuaciones sobre fluidez (número de palabras por frase), precisión (errores por oración) y complejidad (cláusulas por frase). El mismo investigador analizó todos los textos. La confiabilidad intracodificador (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) fue de 0,95.
- **Análisis textual.** Se han analizado los textos de una muestra intencional de 19 foros, 13 pares y seis tríos (con diferentes tipos de logro), con un total de 102 textos en inglés (escritos por alumnos catalanes) y 88 textos en español (escritos por alumnos escoceses). El análisis de todos los mensajes en español e inglés lo llevaron a cabo dos investigadores. Para garantizar la fiabilidad se analizaron 38 textos (20%) y se obtuvo una confiabilidad intercodificadores total de 0,98 (Hernández et ál., 2006).
- **Entrevistas semiestructuradas.** Al final de la intervención, se realizaron entrevistas a 14 alumnos (siete en cada país), elegidos al azar de la muestra experimental, y a los cuatro profesores implicados para evaluar el valor pedagógico de la práctica en el aprendizaje de idiomas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada una de las dos preguntas que guían la investigación.

Comprensión lectora del tutor en L1

El primer objetivo de la investigación era constatar si desempeñar el papel de tutor, leyendo críticamente los textos del tutorado y ofreciendo ayudas para su corrección, tenía repercusiones en la competencia lingüística en la L1 del tutor.

TABLA I. Resultados comprensión lectora tutores (T) catalanes y escoceses

Tutores	N	Pretest media	sd	Posttest media	sd	t	g.l.	Sig. (bilateral)
T catalanes	28	15,29	5,76	19,07	6,24	-4,68	27	0,00*
T escoceses	23	11,43	4,05	12,13	3,87	-1,17	22	0,25

(*) $p < 0,01$

Los resultados de la prueba estadística T Test, para muestras pareadas en un intervalo de 95% de confianza, evidencian que los alumnos tutores catalanes mejoran significativamente la comprensión lectora en L1: $t(-4,68) = 0,00$; $p < 0,01$ y 27 g.l. Los escoceses, a pesar de que mejoran, no logran significación estadística: $t(-1,17) = 0,25$; $p > 0,01$ y 22 g.l. Cabe mencionar que la cantidad de textos sobre los que trabajaron los tutores de ambas escuelas fue muy similar, puesto que solo hubo un 12% de textos no enviados correctamente por parte de los tutorados escoceses y un 15% en el caso de los catalanes.

Se hace, pues, necesario recurrir al análisis del proceso para interpretar estos resultados a partir de cuatro elementos que pueden haber contribuido a la mejora significativa de los tutores catalanes: el nivel de reto del texto, la selección de errores básicos, el tipo de error corregido y el tipo de ayuda ofrecida por el tutor.

Nivel de reto del texto para el tutor

Los textos en español contienen una tasa de error de 10,23% (901 errores en 88 textos enviados). La tasa de error de los textos en inglés es más baja, 5,09% (520 errores en 102 textos enviados). Estos resultados evidencian que los textos en español tienen una tasa de error más elevada y, por lo

tanto, son más complejos de corregir. Corregir textos con muchos errores supone un mayor reto para el tutor, que debe identificar las ideas básicas y conectarlas para poder atribuir sentido al texto, tal como comenta un profesor en la entrevista: «Había frases que no se entendían, no había desde dónde cogerlas, y entonces me pedían mucha ayuda y les decía: es que yo tampoco sé qué quiere decir» (profesor catalán 1, pC1). Este mayor esfuerzo realizado por los tutores catalanes puede haber contribuido a una mejora en la competencia en la L1, a diferencia de sus compañeros escoceses, que trabajaban con textos que tenían la mitad de errores.

Decisión del tutor sobre la selección de errores

La elevada tasa de errores en los textos en español crea un mayor reto potencial a los tutores catalanes, que seleccionan corregir 613 errores de los 901 posibles, es decir, un 68,04%. Sin embargo, a pesar de que los textos en inglés contienen la mitad de errores, los tutores escoceses seleccionan 341 errores de los 520 posibles, lo que significa un 65,68%. En la entrevista, una profesora catalana comenta: «Creo que las correcciones las han hecho mejor los escoceses que nosotros, porque ellos han seleccionado más los errores. Nosotros les teníamos que decir a nuestros alumnos que no lo corrigieran todo, porque lo querían corregir todo» (pC2). A pesar de que el porcentaje de corrección de errores es similar en ambas escuelas, en términos absolutos, los tutores catalanes seleccionan casi el doble de errores para corregir.

Tipo de error corregido por el tutor

Constatado que los tutores catalanes seleccionaron más errores para corregir, veamos a continuación el tipo de errores seleccionados por los alumnos de cada escuela.

TABLA II. Tipo de errores detectados por los alumnos tutores

Errores		Tutores catalanes frecuencia	Tutores escoceses frecuencia	Ejemplos
	Artículos y conjunciones	149 (43,82%)	18 (14,40%)	Hay rio
Morfosintácticos	Puntuación	50 (14,71%)	20 (16,00%)	Cómo es tu barrio?
	Verbos	26 (7,65%)	37 (29,60%)	Dundee es en el noreste de Escocia
	Género y número	83 (24,41%)	21 (16,80%)	Hay un <i>pequeña</i>
	Orden de palabras	5 (1,47%)	10 (8,00%)	It's hasn't got <i>center comercial</i>
	Preposiciones	12 (3,53%)	15 (12,00%)	Build a hut on a tree
	Pronombres	15 (4,41%)	4 (3,20%)	<i>My</i> llamo
Ortográficos	Fonemas	139 (66,51%)	95 (77,24%)	I've got one <i>dinningroom</i>
	Acentos	44 (21,05%)	—	¡Adios <i>harry!</i>
	Mayúsculas	26 (12,44%)	28 (22,76%)	Vivo en <i>escocia</i>
Léxicos	Vocabulario	64 (100%)	93 (100%)	It's <i>got five urbs</i>
Total errores morfosintácticos		340 (55,46%)	125 (36,66%)	
Total errores ortográficos		209 (34,09%)	123 (36,07%)	
Total errores léxicos		64 (10,44%)	93 (27,27%)	

Los tutores catalanes corrigen más errores de morfosintaxis (55,46% de sus correcciones, frente al 36,66% de sus colegas escoceses), concretamente de artículos y conjunciones, y género y número. Si bien en la ortografía los tutores de ambas escuelas parecen tener un comportamiento similar, donde nuevamente aparecen diferencias notables es en la detección de errores léxicos, en la cual los tutores escoceses prestan el doble de atención que los catalanes.

Parece que la corrección del tutor centrada principalmente en la morfosintaxis y en aspectos de coherencia y cohesión textuales puede estar vinculada a una reflexión lingüística más profunda y, por lo tanto, este tipo de corrección puede ofrecer más oportunidades de aprendizaje al tutor en L1.

Tipo de ayuda ofrecida por el tutor

El tipo de ayuda ofrecida por los alumnos tutores se considera una oportunidad metalingüística y de aprendizaje en L1. Una vez seleccionado el error, el tutor ofrece retroalimentación al tutorado para que lo corrija. A pesar de que en la formación inicial se instruyó a los alumnos para que ofrecieran el mínimo grado de ayuda posible, para que el tutorado corrigiera por sí mismo el error, los tutores elegían el grado de ayuda en cada error. La ponderación (comentarios valorativos del texto del tutorado) se considera la forma mínima de ayuda para la corrección del error, mientras que –en el otro extremo– marcar el error, explicar cómo subsanarlo y ofrecer la respuesta correcta, es la forma máxima de ayuda.

TABLA III. Grado de ayuda ofrecida por los alumnos tutores

Andamiaje de la ayuda del tutor	Tutores catalanes	Tutores escoceses	Ejemplos
Pondera	63 (9,32%)	54 (13,67%)	<i>I enjoyed reading about your dog. Well done!!!!!!:</i>
Pregunta	3 (0,44%)	30 (7,59%)	<i>Is this right?</i>
Da pista	29 (4,29%)	5 (1,27%)	« <i>What is you name father</i> » (<i>is this the right way about</i>)
Marca	33 (4,88%)	44 (11,14%)	El tutor subraya la palabra; también lo hace escribiendo: « <i>Fíjate en la primera línea, en la segunda palabra</i> ».
Ayudas parte alta del andamio	128 (18,93%)	133 (33,67%)	
Marca y da pista	422 (62,43%)	194 (49,11%)	En la quinta línea falta un artículo.
Marca y explica	56 (8,28%)	27 (6,84%)	<i>At the end of a list don't put a comma.</i>
Marca y da la respuesta	68 (10,06%)	39 (9,87%)	En la quinta frase el posesivo y el nombre van en plural
Marca, explica y da la respuesta	2 (0,30%)	2 (0,51%)	Delante de 'casa' has de poner 'una'. Los nombre comunes siempre llevan un artículo antes.
Ayudas parte baja del andamio	548 (81,07%)	262 (66,33%)	

Si comparamos las actuaciones de ambos tutores respecto al grado de ayuda ofrecida a los tutorados, vemos que los escoceses tienden a ponderar, preguntar y marcar más que los catalanes. Los tutores catalanes, en cambio, ofrecen más pistas y sobre todo marcan y dan pistas en conjunto. Si de una forma gráfica agrupamos los ocho grados diferentes de ayuda en dos segmentos, podemos notar que los tutores escoceses ofrecen sus retroalimentaciones en la parte alta del andamio, es decir, se trata de un menor nivel de ayuda directa (con un 33,67% de las actuaciones, frente al 18,93% de los catalanes). Los tutores catalanes, sin embargo, tienden a ofrecer más retroalimentaciones en la parte baja del andamio, es decir, con más ayuda directa (con un 81,07%, frente al 66,33% de los escoceses). Tal como constata esta profesora catalana:

Corregir los ha ayudado mucho, sobre todo después de ver cómo escribían en castellano los niños de Escocia, y realmente han visto las dificultades que ellos tienen y se han dado cuenta de que ese castellano no era correcto y ellos han podido, dando bien o mal las pistas, han podido reflexionar (pc2).

Ofrecer retroalimentaciones más detalladas, con ayudas más directas, parece explicar el mayor aprendizaje de los alumnos catalanes, en su calidad de tutores de español; para ellos, el reto que supone la revisión de sus propios conocimientos es mayor; buscan información metalingüística y ofrecen el máximo nivel de ayuda para la corrección del error. Todo ello implica el riesgo –que luego se abordará– de que este tipo de retroalimentación en la parte baja del andamio disminuya las oportunidades de aprendizaje de los alumnos tutorados, que no necesitan buscar o corregir por ellos mismos el error porque esa tarea –justamente la que ofrece entrar en el proceso de aprendizaje– ya la ha hecho el tutor.

Expresión escrita del tutorado en L2

La segunda pregunta que guía la investigación concierne al efecto que el papel de tutorado tiene en la mejora de la expresión escrita, por el hecho de que el tutorado debe redactar un texto auténtico, dirigido a un compañero, y recibir de él ayudas para la corrección de sus errores.

TABLA IV. Resultados pretest y postest de la composición escrita en L2 para tutorados catalanes (TC) y escoceses (TE)

Tutorados	N	Pretest Media	SD	Postest Media	SD	t	g.l.	Sig. (bilateral)
TC fluidez	29	68,55	42,92	111,66	74,66	-4,64	28	0,00*
TE fluidez	23	57,63	22,26	58,12	14,86	-6,52	22	0,52
TC precisión	29	8,06	4,56	5,17	3,82	3,37	28	0,00*
TE precisión	23	9,42	10,24	3,01	2,57	31,35	22	0,05*
TC complejidad	29	0,21	0,77	0,69	1,49	-2,46	28	0,02*
TE complejidad	23	1,25	1,82	1,18	1,36	1,42	22	0,88

(*) $p < 0,05$

De los resultados de la prueba estadística T Test para muestras pareadas, en un intervalo de 95% de confianza, se desprende que los tutorados catalanes mejoran significativamente sus textos, tanto en su fluidez [$t(-4,64) = 0,00$; $p < 0,01$ y 28 g.l.] como en número de errores o precisión [$t(3,37) = 0,00$; $p < 0,01$ y 28 g.l.] y en complejidad del texto [$t(-2,46) = 0,02$; $p < 0,01$ y 28 g.l.]. En cambio, los tutorados escoceses muestran de forma significativa una disminución de los errores cometidos en el texto [$t(31,35) = 0,05$; $p < 0,01$ y 22 g.l.], pero no hay diferencias estadísticamente significativas en relación con la fluidez [$t(-6,52) = 0,52$; $p > 0,01$ y 22 g.l.], ni en la complejidad de sus textos [$t(1,42) = 0,88$; $p > 0,01$ y 22 g.l.]. Nuevamente, se hace imprescindible un análisis del proceso para poder interpretar mejor dichos resultados. Para ello, consideraremos el porcentaje de correcciones que reciben de sus tutores, el tipo de errores que se les corrige, el grado de ayuda ofrecida por sus tutores y la respuesta del tutorado al reescribir el texto corregido.

Correcciones que reciben los tutorados

Tal como se constató anteriormente, aunque los alumnos tutorados escoceses redactan textos con una tasa muy alta de errores (10,23%), del total de errores (901), los tutores catalanes seleccionan 613, lo que significa

un 68,04%. Ese porcentaje de corrección es muy próximo al que reciben los tutorados catalanes (65,58%), a pesar de que sus textos eran de más calidad (con una tasa de error del 5,09%). Esto parece indicar que el nivel de retroalimentación para la corrección de los textos es, para ambas lenguas, muy cercano.

Tipo de errores sobre los que el tutorado recibe ayuda

Tal como se constató en los resultados de los tutores, los tutorados escoceses reciben un mayor porcentaje de correcciones sobre errores morfosintácticos cuya corrección conlleva una mayor complejidad y, a menudo, obligan a reestructurar parte del texto. Sin esa reestructuración, difícilmente puede aprenderse a corregir el error. Esta mayor complejidad y el hecho de que los tutores catalanes ofrezcan ayudas con respuesta muy construida, pueden influir en una disminución del interés –y en algunos casos de la necesidad, cuando se ofrece la solución– por reescribir el texto de la manera que sugieren los tutores.

TABLA V. Tipos de errores sobre los que se recibe ayuda

Frecuencias	Morfosintáctico	Ortográfico	Léxico
Tutorados escoceses	340 (55,46%)	209 (34,09%)	64 (10,44%)
Tutorados catalanes	125 (36,16%)	123 (36,07%)	93 (27,27%)

Las ayudas que reciben los tutorados catalanes están mejor distribuidas (en léxico hay un incremento), de forma que la reestructuración del texto puede ser más sencilla, como luego se constata en los resultados.

Grado de ayuda que recibe el tutorado

Tal como se presentó en los datos anteriores, los tutorados escoceses reciben retroalimentaciones de mayor cantidad de ayuda de sus tutores catalanes. Este desajuste, una mayor ayuda en la parte baja del andamio, puede explicar el menor aprendizaje de los tutorados escoceses. El tipo de ayuda más elaborada, si bien generó oportunidades de aprendizaje para el tutor, puede haberlas restado al tutorado, quien recibe más ayuda de la necesaria y dispone en muchos casos de la resolución del error, con lo que podía corregirlo con un simple copiar y pegar. Esto apenas estimula la actuación del tutorado para reconocer el error y buscar por sí mismo las

formas de corregirlo, que en definitiva es la base de una auténtica oportunidad de aprendizaje. En este sentido, un alumno tutorado explica: «Ella concretaba bastante. Hice una falta de ortografía y casi me decía el fallo que había hecho. A veces nos hacían pensar y esto iba muy bien» (alumno escocés 6, AE6). Probablemente, muchos de ellos se pudieron sentir desmotivados, al disponer ya de la respuesta correcta.

Los tutorados catalanes, en cambio, recibieron más ayudas en la parte alta del andamio, como ponderaciones, preguntas o simplemente una marca para situar los errores. En este sentido, un alumno de Cataluña comenta lo siguiente:

Las pistas me han ayudado mucho, pero me costaban un poco. Cuando él me daba pistas yo las tenía que hacer bien y no me salía demasiado, me costaba. Entendía lo que él me decía pero me tenía que esforzar mucho (alumno catalán 5, ac5).

Una profesora catalana también comenta:

Luego las pistas, que yo considero que a nuestros alumnos les han costado mucho, en cambio ellos (los escoceses) quizás han estado más pautados y han escrito solo dos o tres cosas para corregir, aunque a veces se repetían, pero eran ayudas mucho más indirectas que las nuestras, es decir, era una pista más general, no tan concreta (pc3).

Este tipo de ayuda promueve la necesaria acción reparadora del tutorado y, seguramente, se sitúa como el principal factor explicativo del mayor aprendizaje de expresión escrita en inglés por parte de los alumnos catalanes.

La respuesta del tutorado ante las ayudas del tutor

Como se recordará, una vez recibida la retroalimentación por parte del compañero tutor, los alumnos tutorados debían mejorar sus textos y reescribirlos de nuevo, colgándolos en la plataforma. Sin embargo, los tutorados escoceses reelaboraron los textos solo en un 11,75% de las ocasiones. Este dato parece consecuencia directa de los factores antes señalados (detección de errores complejos que requieren una reescritura combinada con la recepción de mucha ayuda y, en ocasiones, de respuestas

construidas). Todo ello plantea una explicación bastante consistente de la menor oportunidad de mejora en la expresión escrita de los alumnos escoceses.

Los tutorados catalanes, en cambio, reelaboran mayoritariamente sus textos, en un 80,65% de las ocasiones. Un alumno comenta:

He aprendido algunas palabras que escribía mal y me las han corregido, así he aprendido. Por ejemplo, me decía en inglés que esto estaba mal y yo tenía que buscar en el diccionario o buscar cuál era. Me costaba un poco encontrarlas (ac6).

Nos encontramos con los factores dispuestos de otra manera: textos retroalimentados (con un porcentaje de correcciones similares a los textos en español, a pesar de que estos tenían una tasa de error mucho menor); tipo de errores más distribuidos; y, sobre todo, ayudas recibidas en la parte alta del andamio que requerían –y obtuvieron– la actuación correctora del propio tutorado.

Conclusiones y discusión

Los resultados de esta investigación parecen mostrar que es posible utilizar las diferencias existentes entre los alumnos como oportunidades de aprendizaje. En este sentido, el proyecto sobre el que se ha investigado busca la diversidad, poniendo en contacto alumnos de dos países con un nivel lógicamente distinto de competencia lingüística. Gracias al uso de las TIC, ha sido posible que alumnos a kilómetros de distancia trabajaran juntos aprendiendo unos de otros.

Hemos visto, además, cómo los alumnos escriben textos intentando que sean de calidad ante un propósito de comunicación auténtica (Camps, 2003; Cassany, 2002; Milian y Camps, 2006). Alejándose de tareas de ejercicio, los alumnos tutorados trabajan con retos comunicativos reales, con audiencia de verdad, concretada en un compañero que además puede ayudarlo a mejorar en su competencia en la L2. Asimismo, los resultados muestran que los alumnos no solo aceptan las ayudas pedagógicas de sus iguales, sino que a su vez están dispuestos a ofrecerlas a sus compañeros.

En este sentido, los datos revelan que los tutores con una formación inicial han sido capaces de detectar y seleccionar errores y ofrecer ayudas a sus tutorados para su corrección.

A pesar de una formación inicial idéntica para ambos tipos de tutores – catalanes y escoceses–, en la que se hizo especial hincapié en la necesidad de ofrecer el mínimo nivel de ayuda, las actuaciones prácticas han sido distintas en cada caso y han evidenciado la importancia de la calidad de las ayudas como un aspecto clave para promover el aprendizaje (Cohen et ál., 1982; Liang, 2010; Nelson y Schunn, 2009). Así, los tutores escoceses han sido más fieles a la consigna inicial y han ofrecido más ayudas en la llamada zona alta del andamio. Este tipo de ayudas parece haber sido el principal factor responsable de la mejora en expresión escrita de los tutorados catalanes. Ayudas en forma de ponderación, de preguntas o simplemente marcas –predominantes en los tutores escoceses– parecen haber repercutido positivamente en el tutorado, al tener este que actuar para corregir sus propios errores. En este sentido, los resultados obtenidos confirman, en parte, estudios previos (Gielen et ál., 2010; Topping, 2010) que revelan que las ayudas no directivas son más eficaces para alumnos con competencias elevadas (no debe olvidarse que en nuestro estudio los alumnos catalanes tenían un nivel más elevado de inglés que los escoceses de español). Sin embargo, no confirman que la retroalimentación más elaborada sea más adecuada para alumnos con baja competencia (Gielen et ál., 2010; Topping, 2010), ya que los alumnos escoceses que recibieron este tipo de ayuda no mejoraron globalmente su competencia escrita en L2.

Cabe señalar que las ayudas situadas en la parte baja del andamio, mayoritariamente ofrecidas por los tutores catalanes, parecen haberles servido a estos reflexionar más sobre su lengua. Esto viene a confirmar estudios previos que muestran que, enseñando, el tutor también aprende (Cho y Cho, 2010; Cortese, 2005; Roscoe y Chi, 2007). A su vez, este tipo de ayudas pueden ser responsables del menor grado de mejora de los compañeros tutorados. Este resultado coincide con el estudio de Nelson y Schunn (2009), en el que también se encuentra un efecto negativo de las ayudas más andamiadas, como las explicaciones, que –contrariamente a la intuición– no parecen ayudar a mejorar la escritura.

Todo esto parece llevarnos a una cierta paradoja consistente en que cuanto más aprende el tutor (ofreciendo retroalimentación con mucho grado de ayuda, que incluye la resolución del error), menos aprende el

tutorado; y viceversa, cuanto más aprende el tutorado (al recibir ayudas abiertas que requieren su actuación), menos aprende el tutor. Claro está que esta paradoja funciona solo en una visión global de las ayudas (para el conjunto de tutores y tutorados), en un formato en el que los recursos para el ajuste de la ayuda eran muy limitados. Es bien conocida la dificultad para prestar ayudas dentro de la zona de desarrollo próximo, ese espacio situado entre lo que el alumno sabe hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de otros (Vygotsky, 1995). En formatos presenciales, en los que hay una relación cara a cara entre el mediador y el aprendiz, o en formatos virtuales sincrónicos, este ajuste de las ayudas es, sin duda, más sencillo que en los formatos diacrónicos, como el del proyecto investigado.

Sin embargo, en el proyecto, una posible manera de resolver la paradoja consiste simplemente en promover que los tutores conozcan las respuestas de los tutorados a las correcciones; que elaboren las explicaciones (en un banco de recursos en el aula), pero no las faciliten, a no ser que el tutorado lo demande de forma expresa. En este sentido, en futuros estudios cabe considerar la posibilidad de emplear *software* de apoyo a la corrección, como el programa Markin de Creative Technology (2011), con el que el tutor podría ofrecer ayudas que el tutorado tendría cerradas. Esta podría ser también una buena manera de hacer participar al tutorado en la decisión del grado de ayuda que desea recibir. La incorporación de estos elementos permitiría un mayor ajuste de la ayuda pedagógica a las necesidades del tutorado. En ese equilibrio se encontraría el mecanismo óptimo para facilitar que los alumnos tutores aprendan enseñando (en este caso identificando y ofreciendo ayudas elaboradas para la resolución del error, cuya corrección ellos conocen); y a su vez el tutorado aprendería gracias a la ayuda ajustada, contingente y suficiente, para hacer por él mismo la actividad de reestructuración que le permita aprender.

Finalmente, en coherencia con la visión de aprendizaje de la reescritura como proceso de reconstrucción del texto (Castelló et ál., 2010), la enmienda de los errores –sobre todo de aquellos morfosintácticos que requieren de la reescritura de frases o pasajes completos– se ha visto nuevamente como un mecanismo de aprendizaje para los tutorados. Este, combinado con las ayudas tendentes a mover la actividad del tutorado, es una potente forma de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Allal, L. (2000). Metacognitive Regulation of Writing in the classroom. En A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (145-166). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (86-103). Sevilla: MCEP.
- Cassany, D. (2002). *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E. y Martínez-Fernández, R. (2010). Tutoring the End-of-Studies Dissertation: Helping Psychology Students Find their Academic Voice when Revising Academic Texts. *Higher Education*, 1-19: doi: 10.1007/s10734-011-9428-9.
- Català, G., Comes, G. y Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cho, Y. y Cho, K. (2010). Peer Reviewers Learn from Giving Comments. *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences*: doi: 10.1007/s11251-010-9146-1.
- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19 (2), 237-248.
- Cortese, C. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36 (1), 87-115.
- Creative Technology (MicroDesign) Ltd. (2011). *Markin: A Unique on-Screen Essay Marking and Text Annotation Program*. Recuperado de <http://www.cict.co.uk/index.php>
- Dehkinet, R. y Topping, K. (2010). *TPALL. Technology for Peer Assisted Language Learning*. Berlín: Lambert.
- Curriculum, Evaluation and Management Centre (2004). *Performance Indicators in Primary Schools Primary Seven Assessment*. Durham (Reino Unido): Curriculum, Evaluation and Management Centre.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. y Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 209-222.

- Dysthe, O., Samar, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced Supervisions of Master's Students: a Case Study of Alternative Supervision Practices in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 299-318.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., y Struyven, K. (2010). Improving the Effectiveness of Peer Feedback for Learning. *Learning and Instruction*, 20 (4), 304-315.
- Ginsburg-Block, M., Rohrbeck, C. y Fantuzzo, J. (2006). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 732-749.
- Gómez, L. (2002). *Gramática, didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 4.ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Liang, M. (2010). Using Synchronous Online Peer Response Groups in EFL Writing: Revision-Related Discourse. *Language Learning & Technology*, 14 (1), 45-64.
- Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H. y Kotkas, T. (2006). Self-, Peer- and Teacher-Assessment of Student Essays. *Active Learning in Higher Education*, 7, 51-62.
- Little, D., Ushioda, E., Appel, M., Moran, J., O'Rourke, B. y Schwienhorst, K. (1999). Evaluating Tandem Language Learning by E-mail: Report on a Bilateral Project. *CLCS Occasional Paper*, 55. Recuperado de www.eric.ed.gov
- Milian, M. (2003). La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la escuela. En J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (104-118). Sevilla: MCEP.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática. En A. Camps (ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (25-54). Barcelona: Graó.

- Min, H. (2006). The Effects of Trained Peer Review on EFL Students' Revision Types and Writing Quality. *Journal of Second Language Writing* 15 (2), 118-141.
- Mominó, J., Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Nelson, M. y Schunn, C. (2009). The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance. *Instructional Science*, 37 (4), 375-401.
- Nystrand, M. (1989). A Social-Interactive Model Of Writing. *Written Communication*, 6 (1), 66-85.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research* (54-66). Nueva York: Guilford.
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77 (4), 534-574.
- Shang, H. (2005). Email Dialogue Journaling: Attitudes and Impact on L2 Reading Performance. *Educational Studies*, 31 (2), 197-212.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52 (1), 119-158.
- Thurston, A., Duran, D., Cunningham, E., Blanch, S. y Topping, K. (2009). International On-Line Reciprocal Peer Tutoring to Promote Modern Language Development in Primary Schools. *Computers & Education*, 53, 462-472.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra (Suiza): Unesco.
- (2010). Methodological Quandaries in Studying Process and Outcomes in Peer Assessment. *Learning and Instruction*, 20 (4), 339-343.
- Vygotsky, L. (1995 –1934–). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vinagre, M. (2005). Fostering Language Learning via Email: An English-Spanish Exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18 (5), 369-388.
- (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Praxis.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge (Reino Unido): University of Cambridge.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity (Technical Report Number 17)*. Honolulu (Hawái): University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Yang, Y. (2010). Students' Reflection on Online Self-Correction and Peer Review to Improve Writing. *Computers & Education*, 55, 1202-1210.

Dirección de contacto: Silvia Blanch Gelabert. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, edificio G-6, despacho 251; 08193 Bellaterra, Barcelona, España. E-mail: silvia.blanch@uab.cat

Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?

Learning activities in higher education: Towards autonomous learning of students?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191

Carlos Marcelo
Carmen Yot
Cristina Mayor
Marita Sánchez Moreno
Paulino Murillo

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

José María Rodríguez López
Adnaloy Pardo

Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica. Huelva, España.

Resumen

Una de las acciones que caracteriza a los docentes universitarios es el diseño del aprendizaje de los alumnos. Los docentes continuamente estamos tomando decisiones que, de una u otra forma, afectan a lo que los alumnos aprenden y a la forma en que lo hacen. Generalmente, este proceso se desarrolla en contextos de privacidad. Hasta la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, la visibilidad del diseño del aprendizaje que el profesorado realizaba era limitada. En esta investigación pretendemos analizar cómo diseñan los profesores universitarios el aprendizaje de sus alumnos. Para ello, nos centramos en describir y analizar las actividades de aprendizaje que el profesorado selecciona para orientar los procesos de adquisición de competencias por parte del alumnado. La recogida de datos en nuestro estudio se ha llevado a cabo mediante entrevistas individuales semiestructuradas con 51 docentes universitarios de las diferentes

áreas de conocimiento. Se trata, además, de una selección intencionada de la muestra, ya que hemos entrevistado a docentes con una reconocida trayectoria en proyectos y actividades de innovación. La finalidad de la entrevista consistía en que los participantes describieran una secuencia de aprendizaje que habitualmente planifican e implementan para el desarrollo de la materia que imparten. Las entrevistas se grabaron y analizaron mediante un sistema de categorías que ha permitido clasificar las actividades y tareas que el profesorado utiliza para planificar el aprendizaje de sus alumnos. Hemos agrupado las actividades de aprendizaje en las siguientes categorías: asimilativas, gestión de información, aplicación, comunicativas, productivas, experienciales y evaluativas. Los resultados nos muestran que las actividades asimilativas son las más frecuentes y que no existen en general diferencias entre docentes de diferentes ramas de conocimiento en función de las tareas de aprendizaje que planifican. Estos resultados nos indican que es necesario seguir formando a los profesores para que empleen tareas y actividades más relevantes para un aprendizaje autónomo de los alumnos.

Palabras clave: actividades de aprendizaje, planificación, tareas de aprendizaje, enseñanza universitaria, gestión del aprendizaje.

Abstract

One of the activities that characterize teaching is the design of student learning. Teachers are continually making decisions that affect one way or another what students learn and the way they do. Usually this process takes place in contexts of privacy. Until the entry into the European Higher Education Area, the visibility of learning design that teachers performed was limited. In this research we analyze the way the university teachers designed the learning of their students. To do this we focus on describing and analyzing the learning activities that teachers selected to guide the processes of acquisition of competence by students. The collection of data in our study was conducted through semi-structured interviews with 51 university teachers from different areas of knowledge. We have interviewed teachers with a proven track record of innovation projects and activities. The purpose of the interview was that the participants describe a sequence of learning that usually planned and implemented for the development of the subject they teach. The interviews were recorded and analyzed using a category system that has allowed classifying the activities and tasks that teachers used to plan student learning. We have grouped the learning activities in the following categories: assimilative, information management, application, communication, production, experiential and evaluative. The results show that the assimilative activities are the most common and generally there are no differences between teachers from different branches of knowledge in terms of learning tasks that plan. These results call attention to the need to continue to train teachers for the use of tasks and learning activities more relevant to students.

Key words: learning activities, planning, learning tasks, Higher Education, learning management.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo un cambio drástico en varias dimensiones de la práctica docente: en la planificación, en la enseñanza, en la evaluación, en la tutoría, etc. Estos nuevos desafíos están requiriendo que los profesores hagan una readaptación de sus prácticas, conocimientos y creencias para adecuarse a los nuevos ambientes de aprendizaje.

En este artículo describimos una investigación que hemos desarrollado en relación con una de las anteriores dimensiones: el diseño del aprendizaje de los alumnos. Nos planteamos analizar cuáles son los componentes específicos que utilizan los profesores universitarios para orientar el aprendizaje de sus alumnos. Lo hacemos analizando las actividades y tareas de aprendizaje que organizan. ¿Qué tipos de actividades de aprendizaje diseñan los profesores? ¿Qué tipos de tareas de aprendizaje se incluyen en las diferentes actividades diseñadas?

Diseñar la enseñanza secuenciando un conjunto de actividades y tareas de aprendizaje de los alumnos requiere que los profesores tengan un conocimiento profundo de la materia que enseñan (Conole, 2008) y un conocimiento didáctico del contenido para transformarlo en materia enseñable (Marcelo y Vaillant, 2010).

Según Koper (2004), el diseño del aprendizaje hace referencia a las actividades de aprendizaje que son necesarias para que los alumnos alcancen unos objetivos de aprendizaje: en la mayoría de los casos incluye actividades cuidadosamente secuenciadas de acuerdo con algunos principios pedagógicos, así como los recursos y mecanismos de apoyo necesarios para ayudar a los alumnos en su desarrollo y comprensión. El diseño del aprendizaje define expresamente en qué condiciones los estudiantes deben realizar las actividades de aprendizaje para lograr los objetivos (Conole, 2007; Koper y Olivier, 2004).

Por otra parte, tal como afirma Cameron (2007), el término ‘diseño del aprendizaje’ se refiere a un método general y comprensivo de descripción

del proceso de enseñanza-aprendizaje que se puede considerar una metateoría de educación, o con más precisión, una teoría descriptiva de las actividades educativas y procesos. Laurillard y McAndrew (2002) sugieren que un diseño de aprendizaje es más transferible cuando no se descontextualiza, de forma que las condiciones de aprendizaje que identifica el diseño pueden ser más transferibles.

Cuando un docente diseña el aprendizaje de sus alumnos, lo que está haciendo es representar o anticipar una secuencia de actos, procesos y relaciones que comunica a otros docentes y al alumnado cuál es el itinerario para aprender un determinado contenido o competencia (Conole, 2008, Laurillard, 2006). Así, todo diseño de aprendizaje proporciona un marco para describir estrategias de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, se convierte en un método que permite su fácil intercambio (Weller, 2007). Al ser compartidos, los diseños del aprendizaje pueden servir como un modelo o plantilla que cualquier profesor puede adaptar para desarrollar en su contexto (Agostinho, 2006). Además, puede ser fuente de inspiración y orientación para otros docentes en el proceso de creación de nuevas actividades de aprendizaje. También ayuda a los estudiantes en las actividades complejas dirigiéndolos por la secuencia de actividad que deben realizar (Cameron, 2009; Conole, Weller, Wilson, Nixon y Grace, 2007).

Como vemos, el término 'diseño del aprendizaje' puede referirse al proceso de planificación, estructuración y secuencia de actividades de aprendizaje y al producto del propio proceso de diseño (Koper y Bennett, 2008). El Joint Information Systems Committee (JISC, 2006) diferencia entre los términos 'diseño para el aprendizaje' y 'diseño del aprendizaje'. El primero se refiere al proceso de diseño, planificación y organización de las actividades de aprendizaje como parte de una sesión o un programa, mientras que el segundo es el resultado, es decir, los diseños de aprendizaje o patrones que surgen del proceso de diseño cuyas funciones, como venimos reseñando, son:

- Representación exacta de la práctica existente. Capacidad de representar los elementos esenciales de una actividad de aprendizaje o de una secuencia de actividades para que los profesionales y otros interesados puedan entender lo que está implicando.
- Orientación útil para la práctica futura. Capacidad de estructurar o guiar en tiempo real las actividades.

Un diseño del aprendizaje pretende documentar y describir una experiencia de enseñanza-aprendizaje para que los profesores la entiendan y puedan reutilizarla en su contexto de enseñanza. La idea de utilización de los diseños del aprendizaje como medio para compartir las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje está ganando interés. Beetham y Sharpe (2007) proporcionan una descripción valiosa del actual desarrollo en esta línea de investigación, revisando los aspectos relativos al diseño del aprendizaje, a su intercambio y reutilización.

Sin embargo, como señalan Falconer y Littlejohn (2006), un diseño del aprendizaje solo se puede compartir si se trata de una representación que facilite toda la información que los profesores necesitan para llegar a entenderla y proporciona detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como las tareas y los recursos y apoyos que son necesarios (Conole, 2008; Oliver, Herrington, Herrington y Reeves, 2007). Igualmente, un diseño de aprendizaje es el medio de ilustrar el diseño que subyace a cada práctica de aprendizaje y que es más genérico que la práctica en sí misma (Koper (2004).

Metodología

Los profesores participantes

En esta investigación han participado 51 docentes. Casi todos pertenecen a la Universidad de Sevilla (23) y a la Universidad de Huelva (12). El resto se distribuye de la siguiente forma: Universidad de Cádiz: 6; Universidad de Córdoba: 5; Universidad de Almería: 2; Universidad de Málaga: 2; Universidad de Granada: 1. Además, 26 de ellos fueron mujeres y 25 hombres.

Del total del profesorado participante, la mayoría pertenecen a las ramas de Ciencias de la Salud (fundamentalmente Medicina y Enfermería) y de Arquitectura e Ingeniería; por cada rama de conocimiento participaron 15 docentes. Menor presencia tienen las ramas de Ciencias Sociales, con 12 profesores; Ciencias, con 6; y Humanidades, con 3.

La selección de la muestra ha sido intencionada, ya que nos interesaba acceder a docentes con una trayectoria consolidada en la universidad, así

como con capacidad innovadora contrastada. La selección se ha realizado mediante diferentes procedimientos. En primer lugar, intentamos identificar prácticas innovadoras desarrolladas por docentes a partir del envío de cuestionarios a departamentos de las diferentes universidades andaluzas. Dado que este procedimiento no aportó la información que necesitábamos, indagamos entre el profesorado participante en proyectos de innovación docente financiados por las diferentes universidades andaluzas. De esta forma, hemos seleccionado casos correspondientes a las diferentes ramas del conocimiento y con experiencias docentes innovadoras que pudieran constituir ejemplos para el resto del profesorado.

Técnica de recogida de datos

La recogida de datos en nuestro estudio se ha llevado a cabo mediante entrevistas individuales semiestructuradas con cada docente de la muestra. Una vez identificado un docente por su trayectoria destacada en innovación, concertábamos una entrevista. La finalidad de la entrevista consistía en que los participantes describieran una secuencia de aprendizaje que habitualmente planifican e implementan para el desarrollo de la materia que imparten, incidiendo en las actividades que realizan los alumnos, el papel que asumen estos y el propio docente, y los recursos que se emplean para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Las entrevistas las condujeron los miembros del equipo que firma este artículo. Cada miembro realizó entre siete y nueve entrevistas.

Utilizamos un guion de entrevista para homogeneizar en la medida de lo posible la recogida de información.

TABLA I. Guión de entrevista

<p>Datos generales y de identificación de la secuencia de aprendizaje</p>	<p>Curso en que se desarrolla la secuencia. Asignatura y duración. Créditos teóricos y prácticos. Años impartiendo la asignatura. Localización: en qué momento se enmarca la secuencia en el programa. Ratio o número de alumnos que participan.</p>
<p>Planteamiento general de la secuencia de aprendizaje</p>	<p>Origen y motivación: ¿qué les llevó a plantearse organizar su enseñanza mediante esta secuencia?, ¿por qué lo hicieron? Diseñador: ¿quién diseña?, ¿se hace de forma individual o se hace en equipo? Tiempo de preparación: ¿cuánto tiempo de preparación le lleva al profesor diseñar la secuencia? Materiales: ¿qué materiales utiliza el profesor en el diseño de la secuencia? Duración de la secuencia de aprendizaje: ¿qué tiempo lleva planificarla y desarrollarla? Objetivos de aprendizaje que se persiguen: ¿qué objetivos se persiguen?, ¿qué competencias alcanzarán los alumnos? Prerrequisitos: ¿qué deben conocer ya los alumnos?, ¿y los docentes?</p>
<p>Descripción pormenorizada de la secuencia de aprendizaje</p>	<p>Para cada actividad:</p> <p>Carácter: obligatoria/opcional. Objetivos. Duración. Diferenciar entre el tiempo de trabajo autónomo y con el profesor. Participantes y papeles: ¿qué hacen los alumnos y qué los profesores? Interacciones: qué tipo de interacciones se producen entre alumnos (grupos de trabajo, en su caso, indicar forma de agrupamiento) y con los profesores. Distribución y uso del espacio: qué espacios se utilizan y para qué. Recursos que se utilizan (humanos, digitales, documentales, audiovisuales, materiales...). Especificar si los materiales son propios o no. Resultado (producto) previsto de la tarea. Evaluación de la actividad (clima evaluativo).</p> <p>A nivel general:</p> <p>Secuencia de las actividades: cómo se relacionan unas tareas con otras, el orden es importante o no, hay condición para pasar de una tarea a otra. Evaluación de la secuencia de aprendizaje.</p>

Puesta en práctica de la secuencia de aprendizaje	<p>Uso de la secuencia: recomendaciones para otro profesor que vaya a utilizarla. Identificar las dificultades que tanto alumnos como profesor se suelen encontrar en el desarrollo de la secuencia. ¿Cómo prever estas dificultades y qué hacer para superarlas?</p> <p>¿Qué tiene de positivo enseñar de esta manera? ¿Están satisfechos con esta forma de organizar el aprendizaje de los alumnos?</p> <p>¿Han realizado alguna formación para prepararse en el uso de los aspectos técnicos o didácticos de la secuencia?</p>
--	---

Hablamos de entrevista semiestructurada dado que los entrevistadores disponíamos de un guion de entrevista, para orientarnos sobre las preguntas. El guion de entrevistas seguido se elaboró antes del encuentro con los docentes y siguiendo las recomendaciones de King y Horrocks (2010), a saber: a) las preguntas relativas al mismo tema se disponen en grupos; y b) la secuenciación de las preguntas asegura la exhaustividad de las respuestas y, al mismo tiempo, minimiza la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado y del entrevistador.

Todas las entrevistas se grabaron en audio y tuvieron una duración media de 90 minutos, en función de la complejidad de cada una de las secuencias. Una vez finalizada cada entrevista, el equipo de investigación trabajó para trasladar la secuencia descrita a un documento estándar que permitiera reconstruir y comprender cada secuencia de aprendizaje.

Construcción del sistema de categorías

Como hemos comentado anteriormente, todos los informes fueron devueltos a los docentes para su validación. Atendiendo a las propuestas de mejora que ellos nos hicieron, se modificaron los informes. Por último, fueron recogidos en un único documento de texto, de extensión .rtf, para poder codificarlo, categorizarlo y tratarlo informáticamente con el software MAXQDA.

La categorización de segmentos textuales se consigue a través de un esfuerzo de interpretación por parte del investigador, que busca discernir el significado de una porción de texto y asignarle un símbolo que

represente ese significado. La codificación misma es un proceso para reducir y estructurar los datos. Durante este proceso, dividimos los datos en segmentos o unidades de significados mediante un sistema de clasificación para trabajar con ellos (McMillan y Schumacher, 2005).

La categorización y la codificación no pueden llevarse a cabo si no disponemos de un sistema de categorías. En el diseño de nuestro sistema de categorías se siguieron dos procesos secuenciales. En primer lugar, disponíamos de un listado de categorías a priori, concebidas a partir de la taxonomía desarrollada por Conole et ál. (2007), a partir del cual realizamos una primera lectura y aproximación al análisis de los datos para comprobar si las áreas de significado que definían se observaban en todos los casos, si el significado simbolizado por los códigos específicos realmente coincidía con el contenido de aquellos pasajes de texto que reducían, etc. (Huber y Marcelo, 1990). A raíz de estas lecturas, de este análisis exploratorio de los datos, aparecieron nuevos códigos y se reformularon o suprimieron otros. En todo momento, no obstante, se ha garantizado la exhaustividad y exclusión mutua de las categorías, que todas atiendan a un único criterio de ordenación, así como su objetividad, fiabilidad y productividad, en atención a las cualidades que han de tener las buenas categorías que señala Krippendorff (2004). Los miembros del equipo de investigación trabajaron de forma consensuada en el proceso de identificación, definición y ejemplificación de cada categoría.

Una vez desarrollado el sistema de categorías definitivo, procedimos a la codificación completa de las 51 secuencias de aprendizaje y a inspeccionar nuevamente la consistencia e integridad del sistema de categorías, al confrontar el contenido organizado bajo cada código en algunas de las secuencias de aprendizaje analizadas.

En la Tabla II se sintetizan los elementos definitivos que componen el sistema de categorías. En las dos primeras columnas localizamos la denominación y descripción, respectivamente, de la dimensión bajo la que se organizan las categorías. En la tercera columna aparecen las diferentes categorías correspondientes a cada dimensión.

TABLA II. Sistema de categorías

Dimensión	Definición	Categorías
Rama del conocimiento	Rama del conocimiento a la que pertenece la secuencia de aprendizaje.	Tecnológica, Salud, Humanas, Naturales, Sociales.
Contexto de aprendizaje	Lugar en el que se desarrolla principalmente la secuencia o actividades de aprendizaje.	Sala de informática, laboratorio, aula ordinaria, seminario <i>on line</i> , universidad, entidad, hogar.
Tipo de actividad	Acción que se espera que el alumnado lleve a cabo.	Asimilativa, gestión de información, aplicación, comunicativa, productiva, experiencial, evaluativa.
Agrupamiento	Forma de organización para el desarrollo de la secuencia o actividades de aprendizaje.	Individual, pequeño grupo, gran grupo.
Recursos	Herramientas, materiales (humanos, fungibles e inventariables) y recursos que son necesarios para el desarrollo de la secuencia o actividades de aprendizaje.	Documentos, audiovisuales, informáticos, telemáticos, pizarra, manipulativos, muestra, material, humanos.
Sistema de evaluación	Sistema seguido para valorar que se han alcanzado los objetivos por los que se pone en marcha la secuencia de aprendizaje.	Examen, trabajos, práctica, presentación, autoevaluación, observación, asistencia.
Papel del docente	Funciones y papel adoptados por el docente en cada actividad de aprendizaje.	Presentador, evaluador, supervisor, promotor participante, orientador, moderador.
Duración/ Amplitud	Duración o momento en que se desarrolla la secuencia de aprendizaje.	Basada en el tema, basada en el módulo, basada en el programa, basada en la actividad.

Resultados: las actividades de aprendizaje en el diseño del profesorado universitario

Centramos el análisis en uno de los componentes más destacados de toda secuencia de aprendizaje: las actividades. Las secuencias de aprendizaje están constituidas básicamente por un conjunto más o menos amplio de actividades de aprendizaje que los alumnos desarrollan, previa planificación del docente. Como plantea Conole (2006), las actividades de aprendizaje se producen en un contexto determinado, en términos del ambiente, los enfoques pedagógicos adoptados y los procedimientos institucionales y dificultades. Además, están destinadas a cumplir un conjunto de resultados de aprendizaje especificados y criterios de evaluación, mediante una serie de tareas que emplean un conjunto de herramientas y recursos. Así, cada actividad se plantea unos determinados objetivos de aprendizaje para los alumnos y exige, por parte de estos, la realización de ciertas tareas. Para el desarrollo de estas tareas, los alumnos cuentan con una serie de recursos, que pueden ser materiales (libros, objetos de laboratorio), digitales (ordenadores, programas informáticos, Internet), humanos (los propios docentes, otras personas), etc.

A continuación vamos a presentar un análisis de las diferentes actividades que hemos ido encontrando a lo largo de nuestro análisis de las secuencias de aprendizaje. Siguiendo la literatura pedagógica, las hemos agrupado en estas categorías:

- Actividades asimilativas
- Actividades de gestión de información
- Actividades de aplicación
- Actividades comunicativas
- Actividades productivas
- Actividades experienciales
- Actividades evaluativas

Las actividades asimilativas

Las actividades asimilativas son aquellas que buscan promover la comprensión de los alumnos de determinados conceptos o ideas que el

profesor presenta de forma oral, escrita o visual. Más en concreto, en ellas se pide a los alumnos:

- La lectura de los contenidos objeto de estudio o cualquier otro documento o texto.
- El visionado de demostraciones y películas.
- La escucha de exposiciones realizadas por los docentes.
- El desarrollo de prácticas de observación.

En la Tabla III se relacionan las diferentes tareas que hemos clasificado dentro del conjunto de las actividades asimilativas. Como se muestran en ella, con presencia en todas las áreas del conocimiento, las tareas asimilativas se localizan más a menudo en secuencias de aprendizaje de Ciencias de la Salud y Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura, así como en secuencias presenciales frente a otras modalidades.

De toda la variedad de tareas asimilativas que presentamos en la siguiente tabla, llama la atención que la tarea ‘Escuchar la exposición del docente’ sea la que mayor frecuencia obtiene. Y ello ocurre en todas las ramas de conocimiento, salvo en Ciencias Humanas.

TABLA III. Frecuencia de las tareas asimilativas por rama del conocimiento

	CC.SS.	CC.NN.	HUM	SALUD	TEC
Asistir a unas jornadas.	-	-	1	-	1
Asistir a un taller de búsqueda de información.	1	-	-	1	1
Escuchar la explicación de una actividad.	3	3	2	-	3
Escuchar la exposición del docente.	8	4	-	7	10
Leer los contenidos alojados en la plataforma.	2	2	-	3	2
Leer un artículo científico.	1	-	1	1	1
Leer una guía u orientaciones generales de estudio.	2	-	-	3	-
Leer los materiales y documentos disponibles en la plataforma.	-	1	-	3	3
Leer un documento (ensayo, jurisprudencia, etc.).	2	-	-	-	-
Observar el desempeño del docente.	-	1	-	1	-
Observar en el laboratorio microorganismos.	-	2	-	-	-

Observar el entorno.	-	1	-	1	-
Observar una obra teatral.	-	-	1	-	-
Ver una demostración.	-	-	-	-	1
Ver una película o fragmento de vídeo.	2	1	-	4	-
Visitar una entidad o zona de trabajo con la finalidad de observar.	-	1	-	-	2
	21	16	5	23	24

Las actividades asimilativas se desarrollan, fundamentalmente, de forma individual o en gran grupo, y tienen lugar bien en el contexto del aula bien en el *on line* de un LMS o plataforma de *e-learning*.

Los principales recursos que se emplean en las actividades asimilativas son informáticos, audiovisuales y documentales. En primer lugar, y en tanto que una tarea asimilativa es la escucha y seguimiento de exposiciones y presentaciones, el recurso más utilizado es el software PowerPoint. En segundo lugar, los recursos documentales hacen referencia a las guías y contenidos disponibles en un LMS como objeto de lectura o estudio, así como los artículos, informes o escritos específicos que también deben leerse. Los recursos audiovisuales, por su parte, hacen referencia a las demostraciones y vídeos disponibles en una plataforma tecnológica para su visión, así como a las películas o grabaciones que pueden ser proyectadas en el aula.

La pizarra es un recurso utilizado en este tipo de actividades, dado que se emplea durante las exposiciones docentes. Por su parte, las muestras, organismos o materiales utilizados por el docente en las exposiciones magistrales para emplearlos a modo de ejemplo o de objeto de observación en el laboratorio, aun a pesar de su bajo uso en el conjunto de las actividades asimilativas, es también un recurso bastante empleado.

Las actividades de gestión de información

Las actividades de gestión de información suponen el desarrollo de tareas de búsqueda de información; de contraste o síntesis de esta; de recogida y análisis cuantitativo o cualitativo de datos; y de análisis de un caso, texto,

audio o vídeo. Son actividades en las que se solicita al alumno que no solo busque información en relación con una consulta o problema que debe resolver, sino que la analice y la comprenda. Son actividades que generalmente siguen a otras basadas en la asimilación.

Como se observa en la Tabla IV, donde se relacionan los enunciados de las diferentes tareas vinculadas a actividades de gestión de información y sus relativas frecuencias, estas tareas se localizan principalmente en secuencias presenciales y de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud.

TABLA IV. Frecuencia de las tareas de gestión de información por rama del conocimiento

	CC.SS.	CC.NN.	HUM	SALUD	TEC
Buscar un artículo científico.	-	-	1	-	-
Analizar noticias.	-	-	-	2	
Analizar un documento a partir de un guión o pauta.	2	-	-	1	1
Analizar una película o fragmento de vídeo.	1	-	-	2	-
Analizar información o datos.	2	-	-	-	1
Analizar fragmentos de audio.	1	-	1	-	-
Buscar información de forma independiente y no dirigida.	3	-	1	3	1
Buscar información en fuentes recomendadas.	-	1	1	-	1
Buscar relaciones entre la teoría y un documento (convenio, proyecto, etc.).	2	-	-	-	-
Buscar noticias de prensa.	-	-	-	1	-
Comparar sistemas fonológicos.	-	-	1	-	-
Enumerar conceptos e ideas.	-	-	-	2	-
Explorar en bases de datos.	1	-	-	-	-
Realizar un mapa conceptual del contenido.	1	-	-	-	-
Recoger datos.	1	1	1	-	1
Reflexionar sobre noticias o problemáticas.	1	1	-	-	1
Sintetizar.	1	-	-	-	-
	16	3	7	11	6

Son actividades que indistintamente se desarrollan en pequeño grupo o individualmente y en las que el papel del docente es, por lo general, el de orientador o moderador. Se desarrollan sin distinción en el aula o fuera de ella. Sin embargo, es cierto que en ocasiones el laboratorio, la sala de informática y la biblioteca son los contextos donde se obtiene la información.

Para su desarrollo se emplean, fundamentalmente, recursos documentales y telemáticos. Los documentos son los artículos, proyectos y otros escritos –tales como casos clínicos– que se analizan; los trabajos de referencia para su contraste en estudios científicos; la información disponible para su síntesis en una redacción o su empleo en el análisis de casos y problemas; o los instrumentos impresos para la recogida de información como los cuestionarios. Estos recursos con los que hay que trabajar se encuentran mayoritariamente alojados en una página web o en una plataforma.

También se emplean, aunque en menor medida, recursos informáticos, materiales, humanos, audiovisuales, manipulativos y material de muestra. Los recursos informáticos hacen referencia a los programas de análisis y tratamiento de datos e información y a los materiales que sean necesarios para analizar la información, los casos, etc., y para la recogida de datos, los clásicos lápiz y papel.

Las muestras son los productos u organismos a partir de los cuales obtener información; los recursos manipulativos son los instrumentos para alterarlos y poder extraer los datos; los recursos humanos son el conjunto de personas a las que acudir para recoger sus testimonios; y, por último, los recursos audiovisuales son los vídeos o audios que se deben analizar.

Las actividades de aplicación

Las actividades de aplicación son aquellas que demandan de los alumnos resolver ejercicios o problemas aplicando fórmulas, principios o los contenidos estudiados previamente en clase. Generalmente, requieren que los alumnos pongan en práctica conceptos o acciones previamente observados y se localizan en secuencias presenciales y de las áreas de Ciencias de la Salud, y Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

TABLA V. Frecuencia de las tareas de aplicación por rama del conocimiento

	CC.SS.	CC.NN.	HUM	SALUD	TEC
Resolver problemas matemáticos sin presencia docente.	1	3	-	-	2
Desarrollar una aplicación práctica en el laboratorio.	-	1	-	-	4
Practicar con ejercicios los contenidos explicados.	1	2	1	2	4
Resolver un caso, supuesto o problema.	3	-	-	12	2
Resolver problemas (de cálculo principalmente) en clase con la presencia y ayuda del docente.	1	4	-	1	7
<i>Role-playing.</i>	1	-	-	3	-
	7	10	1	18	19

Las actividades de aplicación rara vez se desarrollan en gran grupo. Son actividades, principalmente, de trabajo individual o en pequeño grupo. Por su parte, el papel del docente es esencialmente el de orientador o supervisor.

Los contextos en los que se desarrollan son el aula, el laboratorio, el hogar o la sala de informática. Los recursos usados en su ejecución son, esencialmente, materiales e informáticos. Estos últimos hacen referencia a los programas necesarios para el desarrollo de los ejercicios y prácticas.

Las actividades comunicativas

Las actividades comunicativas son aquellas en las que se solicita a los alumnos presentar información, discutir, debatir, poner en común, informar, etc. En las secuencias de actividades de aprendizaje que hemos analizado en este estudio, las actividades comunicativas son las propias de saludo y presentación al inicio de la asignatura; de exposición, defensa o puesta en común de un trabajo previo realizado por el alumnado; de discusión e intercambio de información; de participación en tutorías, dinámicas de grupo o estrategias didácticas como la lluvia de ideas. Son propias de secuencias presenciales y del área de Ciencia de la Salud y Ciencias Sociales.

TABLA VI. Frecuencia de las tareas comunicativas por rama del conocimiento

	CC.SS.	CC.NN.	HUM	SALUD	TEC
Asistir a tutoría.	2	1	1	1	3
Presentar corrección de problemas en la pizarra.	-	1	-	-	1
Debatir.	2	1	-	1	2
Defender un trabajo.	1	1	-	-	1
Desarrollar una entrevista.	1	-	1	-	-
Exponer.	6	2	1	5	3
Llegar acuerdos.	-	-	-	1	-
Participar en una dinámica de preguntas y respuestas.	-	1	-	-	1
Participar en una sesión grupal de repaso o conclusiones.	2	1	-	3	-
Participar en dinámicas de grupo (de presentación, lluvias de ideas, etc.).	-	-	-	2	-
Presentar un caso.	-	-	-	2	-
Poner en común.	3	-	1	7	3
Presentarse.	2	-	-	3	2
Participar en videoconferencias.	-	-	-	-	1
Solicitar ayuda y recibir orientación en el foro de la plataforma.	1	-	-	1	1
Exponer opinión.	1	-	-	-	-
	21	8	4	26	18

Estas actividades se desarrollan tanto a título individual como en pequeño o gran grupo.

- Individualmente, el alumno presenta en la pizarra a sus compañeros la solución a un problema o ejercicio, expone ante el grupo de clase o el grupo de trabajo un trabajo previamente realizado, o hace una aportación individual a un foro temático.
- En pequeño grupo, principalmente, tiene lugar la defensa o puesta en común de trabajos grupales, se asiste a sesiones de tutoría o a

revisiones de trabajos colaborativos y se participa en estrategias didácticas comunicativas.

- En gran grupo, en cambio, se desarrollan dinámicas comunicativas para la presentación de la asignatura, para la revisión y corrección de ejercicios, para el debate e intercambio de información sobre temas de interés, etc.

El papel del docente en las actividades comunicativas es muy variado. Puede orientar o supervisar el desarrollo de una tarea mediante tutorías y revisiones; asesorar sobre o evaluar la realización de una tarea comunicativa tal como una exposición; moderar el desarrollo de otras como, por ejemplo, una dinámica de grupo; y promover la participación en los debates y dinámicas de intercambio de información.

Las actividades comunicativas tienen lugar indistintamente en el aula, en una plataforma de teleformación, sala de informática o seminario. Los recursos más utilizados en su desarrollo son los informáticos. El programa PowerPoint y otro tipo de *software* se emplean mayoritariamente para la realización de exposiciones.

Las tareas productivas

Hemos denominado al tipo de actividades que veremos a continuación como productivas porque en ellas se pide al alumnado que diseñe, elabore, cree algún dispositivo, documento o recurso nuevo. Las actividades productivas se concretan en tareas como escribir un ensayo, redactar un informe, diseñar un proyecto u hoja de prácticas y componer o crear un producto tal como una página web, una presentación o representación. Son tareas que encontramos principalmente en secuencias presenciales y de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud o Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

TABLA VII. Frecuencia de las tareas productivas por rama del conocimiento

	CC.SS.	CC.NN.	HUM	SALUD	TEC
Planificar una propuesta de intervención o plan de trabajo.	2	-	1	1	-
Desarrollar un tema del programa.	1	1	-	-	2
Dibujar.	-	-	-	-	1
Diseñar una web.	-	-	-	-	1
Planificar un diagnóstico.	1	-	-	-	-
Definir conceptos.	1	1	-	-	-
Diseñar un proyecto de trabajo .	2	2	-	1	2
Elaborar un diario o cuaderno de campo.	1	-	-	2	-
Elaborar una presentación PowerPoint.	3	2	1	3	3
Elaborar una maqueta digital.	-	-	-	-	1
Elaborar y presentar una carpeta de actividades o portafolio.	3	-	-	5	2
Escribir en un <i>blog</i> .	1	-	-	-	-
Escribir en un <i>wiki</i> .	2	1	-	1	-
Obtener un producto en el laboratorio.	-	-	-	-	1
Producir un material de lectura.	-	-	1	-	-
Producir materiales audiovisuales.	-	-	-	-	1
Realizar una composición escrita, ensayo.	2	-	1	1	-
Redactar un caso.	-	-	-	4	-
Redactar un informe de resultados.	4	1	1	1	4
Redactar un informe de prácticas o cumplimentar una hoja de prácticas.	1	2	-	-	3
Redactar las normas de trabajo en grupo.	1	-	-	-	-
Responder a una serie de preguntas cortas.	2	1	-	2	1
Resumir una sesión práctica.	-	-	1	-	1
Transcribir fragmentos de audio.	1	-	1	-	-
	28	11	7	21	23

Son actividades que se realizan, esencialmente, de forma individual. En ellas el papel del docente es el de evaluador, aun cuando también ejerce como orientador. El docente valora o califica las producciones de los alumnos, ya sean fruto de todo un proceso creativo, científico, etc., o de una actividad o desempeño puntual.

No existe un contexto específico en el que sustancialmente tengan lugar las actividades productivas. Estas se desarrollan bien en un contexto *on line*, en el hogar, en el laboratorio, en el aula o en la sala de informática. Respecto a los recursos empleados en su realización, cabe indicar que mayoritariamente se trata de recursos informáticos, esto es, procesadores de texto y *software* de diseño web. Otros recursos utilizados son los documentos, hoja de prácticas o cuestionarios que deben cumplimentarse tras una tarea previa. También se emplean recursos telemáticos relativos a las herramientas donde deben ser publicadas las producciones, subidas las tareas o directamente editadas.

Las actividades experienciales

Las actividades experienciales son aquellas que intentan ubicar a los alumnos en un ambiente cercano al ejercicio profesional futuro, bien de forma real o bien de manera simulada. Dada su característica de inmersión, se desarrollan, esencialmente, en un laboratorio o taller; en una entidad o institución; en organismos de carácter industrial, educativo, sanitario, etc.; o en un entorno virtual. Son actividades que se localizan en secuencias presenciales y, principalmente, del área de Tecnologías, así como de Ciencias de la Salud.

TABLA VIII. Frecuencia de las tareas experienciales por rama del conocimiento

	CC.SS.	CC.NN.	HUM	SALUD	TEC
Dirigir una sesión práctica para la clase.	1	-	1	-	1
Desarrollar prácticas en un contexto real (hospital, empresa, etc.).	1	-	1	1	-
Participar en un simulacro.	-	-	-	2	-
Trabajar con un simulador.	-	-	-	-	3
	2	-	2	3	4

Mayoritariamente, se realizan de modo individual y en ellas el papel del docente es el de supervisor o orientador. Los recursos que exigen son principalmente manipulativos, esto es, los instrumentos necesarios para operar en el contexto o situaciones profesionales en que se encuentran los alumnos. Además, pueden necesitarse recursos humanos, personas que contribuyan y ayuden al desarrollo de las actividades en un contexto diferente al aula. También son necesarios los recursos telemáticos siempre que el contexto sea un entorno virtual y remoto.

Las actividades evaluativas

Las actividades evaluativas son aquellas cuyo único objetivo es la evaluación del alumnado. Independientemente de que las actividades que hemos descrito anteriormente se puedan emplear para evaluar al alumnado, en este tipo de actividades este objetivo es único. Estas se refieren a dar respuesta a un cuestionario de evaluación inicial, a test de auto comprobación de los conocimientos o a un examen y a participar en una entrevista o encuentro de coevaluación alumno-docente. Se localizan en secuencias de cualquier modalidad pero, principalmente, en las presenciales y en el área de Ciencias de la Salud y Tecnología.

TABLA IX. Frecuencia de las tareas evaluativas por rama del conocimiento

	CC.SS.	CC.NN.	HUM	SALUD	TEC
Responder a preguntas cortas tras una sesión de clases.	-	-	-	-	1
Autoevaluar un trabajo.	-	-	-	4	2
Coevaluar o evaluar por pares de un trabajo.	-	1	-	2	2
Mantener una entrevista de evaluación con el docente.	-	1	-	-	1
Realizar un examen o prueba escrita.	4	5		11	7
Participar de una prueba oral.	-	-	-	1	-
Recibir retroalimentación por parte del docente.	1	-	-	-	1
Responder a un instrumento de evaluación de conocimientos previos.	3	-	-	4	1
Responder a un cuestionario de autoevaluación.	2	3	-	3	2
	10	10	-	25	17

Todas las actividades citadas pueden tener lugar en un contexto *on line* o en el aula; para su desarrollo se requerirán, principalmente, recursos telemáticos –autoevaluaciones o exámenes que han sido realizados en web– y recursos materiales como lápiz y papel. Otros recursos son los documentos o instrumentos impresos a partir de los cuales realizar la evaluación inicial o autoevaluación y los audiovisuales, grabación del alumnado a partir de cuya observación se autoevalúa y evalúa el docente. Son actividades que se desarrollan, principalmente, a título individual o en pequeño grupo, y el único papel del docente en ellas es el de evaluador.

Diferencias en función de la rama de conocimiento

Hemos descrito hasta ahora los resultados correspondientes a las actividades de aprendizaje en cada una de las 51 secuencias de aprendizaje que hemos analizado. Para profundizar en los resultados, hemos querido buscar si existen diferencias en el número de actividades incluidas en las diferentes secuencias entre los profesores de diferentes ramas de conocimiento. Para ello, hemos creado una matriz en la que hemos incluido, para cada profesor, la frecuencia de cada tipo de actividad de aprendizaje antes descrito.

Con el fin de contrastar si existen diferencias significativas entre los profesores en función de la rama del conocimiento a la que pertenecen, hemos aplicado el test para muestras no paramétricas Kruskal-Wallis. El contraste de Kruskal-Wallis es la alternativa no paramétrica del método ANOVA, es decir, sirve para contrastar la hipótesis de que k muestras cuantitativas se han obtenido de la misma población.

TABLA X. Contraste de Kruskal-Wallis en función de las ramas de conocimiento.

	Asimilativa	G. Inform.	Aplicación	Comunicat.	Productiva	Experiencial	Evaluativa
N	51	51	51	51	51	51	51
Mediana	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	,00	1,00
Chi-cuadrado	,751	5,291	13,373	4,108	3,123	1,220	1,666
g.l.	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,945	,259	,010	,392	,537	,875	,797

El contraste estadístico en esta prueba lleva a rechazar la hipótesis en el caso en el que el nivel de significación sea menor que 0,05. En ninguna de las actividades se producen diferencias significativas entre los profesores en función de la rama de conocimiento en que se sitúa su enseñanza. Solo encontramos una puntuación cercana en las actividades de aplicación, pero no es suficiente como para llegar a un grado de significatividad.

Conclusiones

Los datos que hemos presentado anteriormente nos muestran que los profesores universitarios emplean una amplia variedad de actividades y tareas de aprendizaje. Las diferentes tareas, englobadas dentro de actividades de aprendizaje, van dirigidas a conseguir que los alumnos alcancen determinados objetivos. Partiendo de esta variedad de tareas, sí constatamos que son las actividades asimilativas las que con mayor frecuencia se encuentran, así como las tareas asociadas a ella.

¿Avanzamos hacia un modelo de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos? A partir de los resultados que hemos presentado en este artículo, podemos tener cierta confianza en que así sea. Hemos encontrado que las actividades de aprendizaje más frecuentes en las secuencias analizadas corresponden a actividades asimilativas, pero también a actividades comunicativas y productivas. Ello puede suponer que los docentes universitarios siguen viendo la necesidad de estructurar el aprendizaje de los alumnos a través de sus propias intervenciones o de otros recursos, pero que, a su vez, estas actividades asimilativas se van complementando con debates en los que participan los alumnos, así como por tareas que requieren de los alumnos un mayor compromiso con la elaboración de producciones de diferente formato.

En un nivel intermedio aparecen actividades de aprendizaje de aplicación, gestión de información y de evaluación. También con ellas se va intentando promover un aprendizaje autónomo por parte de los alumnos en la medida en que se persigue que estos indaguen y verifiquen la calidad de sus aprendizajes. El hecho de que aparezca un elevado número de actividades evaluativas nos muestra que el alumnado va teniendo una participación cada vez más creciente en los procesos de evaluación.

La investigación que presentamos tiene, como el lector habrá podido comprobar, algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra, restringida a 51 docentes universitarios de diferentes universidades andaluzas, así como el hecho de que el número de docentes no haya sido equivalente por cada una de las ramas del conocimiento.

Por último, consideramos que los resultados de esta investigación tienen una aplicación directa para la formación tanto reglada como no reglada los docentes universitarios. A partir del análisis de las secuencias de aprendizaje, hemos creado un repositorio, que denominamos Alacena de Secuencias de Aprendizaje, que puede encontrarse en la dirección <http://prometeo.us.es/idea>. En ella se incluye una descripción muy pormenorizada de las diferentes secuencias que hemos analizado en esta investigación. Esta alacena pretende ser un espacio en el que los profesores puedan identificar ejemplos de buenas prácticas y aplicarlos a su enseñanza (Marcelo, Yot y Mayor, 2011).

La alacena se constituye desde el momento de su creación como un recurso abierto y al servicio de los profesores universitarios, con la única finalidad de permitirles localizar en ella la representación de diferentes secuencias de aprendizaje altamente innovadoras que ayuden a un diseño eficaz de sus propias materias. Asimismo, se ha concebido como recurso en permanente construcción y ampliación, a partir de la recepción de las aportaciones de los docentes que opten por difundir sus propias experiencias, aun cuando sabemos que en educación no se suelen hacer anotaciones formales y, por lo general, el diseño es un aspecto muy local e incluso individual. Este es el motivo por el que se ha facilitado una detallada descripción del sistema de notación seguido y del diseño del aprendizaje que hemos desarrollado y por el que se ha habilitado una herramienta de envío.

Referencias bibliográficas

Agostinho, S. (2006). *The Use of a Visual Learning Design Representation to Document and Communicate Teaching Ideas*. En L. Markauskaite, P. Goodyear y P. Reimann (eds.), *Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in*

- Tertiary Education: Who's Learning? Whose Technology?* (3-7). Sidney (Australia): Sydney University Press.
- Beetham, H. y Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learning*. Oxon (Reino Unido): Routledge.
- Cameron, L. (2007). *Documenting learning Environments and Experiences*. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/cameron.pdf>
- (2009). Planner Tools - Sharing and Reusing Good Practice. *Teaching English with Technology*, 1 (2), 40-49.
- Conole, G. (2006). *The Role of 'Mediating Forms of Representation' in Learning Design*. Recuperado de <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2006/abstracts/pdfs/P32%20Conole.pdf>
- (2007). Describing Learning Activities. Tools and Resources to Guide Practice. En H. Beetham y R. Sharpe (eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learning* (81-91). Oxon (Reino Unido): Routledge.
- (2008). Capturing Practice: The Role of Mediating Artefacts in Learning Design. En L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho y B. Harper (eds.), *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies* (187-207). Hersey (Reino Unido): IGI Global.
- Conole, G., Weller, M., Wilson, P., Nixon, S. y Grace, P. (2007). Capturing Practice and scaffolding Learning Design. En *Proceedings of the EDEN 2007 Conference*. Budapest: Eden.
- Falconer, I. y Littlejohn, A. (2006). *Mod4L Report: Case Studies, Exemplars and Learning Designs*. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/mod4lreportfinal.pdf>
- Huber, G. y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica* (8), 69-84.
- Joint Information System Comitee (2006). *Background to the JISC Circular 1/06. Design for Learning Programme*. Recuperado de http://www.jisc.ac.uk/media/documents/funding/2006/02/circular01_06_designforlearning.pdf
- King, N. y Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Koper, R. (2004). *An Introduction to Learning Design*. En R. Koper y C. Tattersall (eds.), *Learning Design. A Handbook on Modelling and delivering Networked Education and Training* (3-20). Londres: Sage.

- Koper, R. y Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7 (3), 97-111.
- Koper, R. y Bennett, S. (2008). *Learning Design: Concepts*. En H. Adelsberger, J. Pawlowski, Kinshuk y D. Sampson (eds.), *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (135-152). Heidelberg (Alemania): Springer.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis*. Londres: Sage Pub.
- Laurillard, D. (2006). Learning Design Futures: What are our Ambitions? En G. Minshull y J. Mole (eds.), *Proceedings of Theme 1 of the JISC Online Conference: Innovating e-Learning 2006* (7-10). Bristol: JISC Development Group.
- Laurillard, D. y McAndrew, P. (2002). *Virtual Teaching Tools: Bringing Academics Closer to the Design of e-Learning*. Networked Learning Conference. School of Education, University of Sheffield and Lancaster University, Reino Unido.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2011). «Alacena»: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria, *Comunicar*, 37, XIX, 37-44.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- Oliver, R., Herrington, A., Herrington, J. y Reeves, T. (2007). Representing Authentic Learning Designs Supporting the Development of Online Communities of Learners. *Journal of Learning Design*, 2 (2) 1-21.
- Weller, M. (2007). Learning Objects, Learning Design, and Adoption Through Succession. *Journal of Computing in Higher Education*, 19 (1) 26-47.

Dirección de contacto: Carlos Marcelo. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Avda. Pirotecnia s/n; 41018 Sevilla, España. E-mail: marcelo@us.es

Un elemento de prolongado consenso en la política educativa española: la acción educativa de España en el exterior

A key element of acknowledged consensus in Spanish educational policy: Spanish foreign educational policy

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-189

María José García Ruiz

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Madrid, España.

Vicente Llorent Bedmar

Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Resumen

Las perspectivas teóricas del posmodernismo y el poscolonialismo son muy críticas con las acciones de proyección lingüística y cultural llevadas a cabo por emblemáticas instituciones como l'Alliance Française, el Goethe Institut, el British Council y el Instituto Cervantes. No obstante, estas instituciones no solo realizan una labor académicamente excelente, sino que desarrollan una acción encomiable e insustituible en la construcción de sociedades multiculturales y plurilingües reclamadas por la actual era de la globalización. La acción educativa de España en el exterior constituye uno de los elementos más sólidos del precario consenso existente en la sociedad española en política educativa. Dicha política está articulada por un desarrollo normativo coherente y continuado conformado por aportaciones de los dos partidos políticos mayoritarios de nuestro país. La acción educativa de España en el exterior está vertebrada por un conjunto de centros de tipología diversa que poseen la característica común de desarrollar una educación de gran excelencia. Las enseñanzas que vertebran la docencia en el exterior tienen la virtud de difundir la excelencia del patrimonio cultural y lingüístico español. El personal docente español que realiza su labor en el exterior revela unos conocimientos, unas aptitudes y una motivación y disponibilidad que no están presentes en igual medida en la media de los docentes de nuestro país que no

participan en estos programas. Se puede concluir que, si las pruebas PISA se hubieran elaborado a partir de nuestros alumnos del exterior, la posición de España en el *ranking* de países de PISA habría sido muy diferente. La excelencia de la tarea y de los resultados de la acción educativa en el exterior requiere una difusión y una presencia en el debate educativo de la sociedad española muy superiores a los que posee en el presente.

Palabras clave: posmodernismo, plurilingüismo, enseñanza en el exterior, personal docente en el exterior, centros docentes de titularidad del Estado español, secciones españolas, secciones bilingües, agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas (ALCE).

Abstract

The theoretical approaches of postmodernism and postcolonialism are indeed very critical with the actions of linguistic and cultural projection undertaken by emblematic institutions such as l'Alliance Française, the Goethe Institut, the British Council and the Instituto Cervantes. In spite of these criticisms, it can be stated that those institutions, not only develop an academically excellent task, but also indeed develop an extremely laudable and irreplaceable action in respect of the construction of the global multicultural and plurilingual societies. Spanish foreign educational policy stands as one of the most solid and stable elements of the precarious consensus of the Spanish society in educational policy. Such policy is articulated by a coherent and stable legislative frame which has been constructed by the two main Spanish political parties. Spanish foreign educational policy is vertebrated by a collection of institutions of diverse kind which hold the common feature of developing an excellent education. The contents of the teachings in those institutions disseminate the excellence of the Spanish cultural and linguistic heritage. The Spanish teachers that teach abroad hold certain knowledge, aptitudes and motivation and readiness which are not equally present in the Spanish teaching force that does not participate in those programmes. It can be stated that, if PISA assessments had been undertaken on the basis of our pupils abroad, the ranking of Spain in PISA would have been very different. The excellence of the task and performance of the Spanish teaching abroad requires a diffusion and a presence in the educational debate of Spanish society far much higher than the one it has in the present.

Key words: postmodernism, plurilingüism, teaching in foreign countries, teaching centers belonging to the Spanish State, Spanish sections, bilingual sections, Spanish language and culture groupings and classrooms.

Introducción

En la actual era de la globalización, las perspectivas posmodernas y poscoloniales constituyen dos de los más notables retos intelectuales del siglo XXI. Las teorías posmodernas y poscoloniales son dos de las últimas tendencias epistemológicas que nutren la diversidad teórica característica de la disciplina de la educación comparada en la que se inscribe nuestra labor investigadora. Si la globalización constituye una de las temáticas cuyo análisis por parte de la educación comparada reivindican diversos autores (Crossley y Watson 2003, p. 57), el análisis de las cuestiones de «contexto, cultura y diferencia» también resulta imperativo en nuestros días. Precisamente por su énfasis en las cuestiones del contexto y la cultura, actualmente están de moda los enfoques teóricos posestructuralistas del posmodernismo y el poscolonialismo.

Las perspectivas posmodernas del mundo «celebran la diversidad, la diferencia y las voces del otro» (Crossley y Watson 2003). En esta teoría, las cuestiones del contexto y la cultura adquieren una relevancia especial. Foucault, Derrida y Lyotard son tres de los autores más influyentes que han liderado las perspectivas postmodernas (Peters 2001, citado en Crossley y Watson 2003, p. 63). Hay elementos del posmodernismo que han sido muy celebrados por algunos académicos, especialmente su sensibilidad contextual y su denuncia de dos características aparentemente intrínsecas del proyecto moderno: el eurocentrismo y la injusticia social (Kempner 1998, p. 456, citado en Crossley y Watson 2003, p. 63). De acuerdo con esta última crítica, hay académicos que, para el estudio de perspectivas sensibles al contexto, la cultura y la diferencia, se dirigen de preferencia a las aportaciones de la teoría poscolonial. La perspectiva poscolonial concede una gran atención a las cuestiones de cultura e identidad, y facilita una interpretación más incisiva de las relaciones de poder cambiantes producidas por los procesos de educación, colonización y descolonización. Este marco teórico resulta de particular interés en la temática que queremos abordar, que es la acción educativa española en el exterior o, como bien podríamos decir con toda propiedad, la política educativa española en el exterior, ya que dicha acción posee casi todos los elementos que algunos académicos han señalado como imprescindibles para poder hablar, con todo rigor, de la existencia de una *política educativa*: un contenido, un programa, un factor de coerción y una competencia social (Pedró y Puig 1998, p. 24).

Los principales países de nuestro entorno llevan a cabo políticas educativas en el exterior. Así, por solo citar algunos, Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Portugal y Estados Unidos cuentan con emblemáticas instituciones específicas para proyectar la lengua y la cultura de sus países en el exterior. Estas instituciones son, respectivamente, el British Council, l'Alliance Française, el Goethe Institut, el Instituto Dante Alighieri, el Instituto Camões y la Fulbright Foundation. Las políticas educativas en el exterior no han estado exentas de críticas similares a las realizadas al proyecto moderno. A partir de las palabras de autores como Crossley y Watson, podríamos afirmar que las acciones de proyección cultural de este tipo de instituciones son prácticas actuales más sutiles y diversas de imposición y préstamo de políticas educativas, que reproducen en el momento presente la fase tradicional de la educación comparada de préstamo educativo típica de siglos anteriores (Crossley y Watson 2003, p. 60). Esta fase, en opinión de Fraser y Brickman, manifiesta la extendida creencia en la superioridad de los sistemas educativos occidentales, y con ella se trasplantan modelos típicamente occidentales a territorios coloniales asociados y se reproducen estos sistemas como parte integral de sus procesos colonizadores (Fraser y Brickman 1968, citado en Crossley y Watson 2003, p. 60). En todo caso, tanto antaño como en la actualidad, el trasplante de modelos educativos, culturas y lenguas a otros países, ya sea de forma más manifiesta o más sutil, ha sido denunciado como una «transferencia internacional acrítica» (Crossley y Watson, 2003), como eurocentrismo (Kempner 1998, p. 456), como colonialismo, como imperialismo euroamericano (Hickling-Hudson 1998, p. 327) y como un proceso de perpetuación de la injusticia social (Kempner 1998, p. 456).

Sea como fuere, y más allá de la objetividad y justicia de las críticas que han recibido, estas instituciones de proyección lingüística y cultural en el exterior constituyen el denominado «poder blando» (Nye 2009) de los países occidentales y representan uno de los brazos más firmes de las diplomacias occidentales. Dichas instituciones realizan una labor excelente, ingente e insustituible en la potenciación de nuestras actuales sociedades multiculturales y multilingües.

La política educativa española en el exterior: cuestiones generales

En el caso de España, la política educativa en el exterior «se integra en el marco más amplio de la promoción y difusión de la cultura y de la lengua españolas y de la cooperación internacional» (BOE, 1993) y la llevan a cabo, de forma conjunta y coordinada, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Exteriores y, por supuesto, el Instituto Cervantes (BOE, 1993). A diferencia de lo que ocurre en los demás ámbitos de la política educativa española –en los que se aprecia una notable polaridad de opiniones y en los que el consenso social y político no acaba de producirse, pese a los intentos de Ángel Gabilondo, ministro de Educación socialista, que presentó el documento Pacto Social y Político por la Educación el 22 de abril de 2010–, el ámbito de la política educativa española en el exterior se revela como uno de los elementos en los que, desde sus inicios hasta el presente, siempre ha habido consenso. A diferencia de lo que ocurre con los documentos normativos generales de educación, ámbito en el que viene siendo común la aprobación de nuevos textos legales con cada cambio de legislatura, el área de la política educativa española en el exterior presenta un desarrollo legislativo marco coherente y con continuidad histórica, sin rupturas ni drásticas modificaciones políticas. La falta de consenso de la política española en cuestiones educativas y la causa de la frecuente modificación de la legislación educativa con los cambios políticos, se ciñen, básicamente, a dos elementos esenciales. El primer elemento que suscita polaridad se deriva de la siempre difícil implantación y equilibrio entre los principios de libertad e igualdad en educación recogidos en la Constitución española de 1978. El segundo elemento que suscita desencuentro es la apuesta que cada visión política hace, respectivamente, a favor de los elementos del paradigma de la pedagogía formal (a saber, magistocentrismo, logocentrismo, orden jerárquico, función de la memoria) o de los elementos del paradigma de la pedagogía progresista (como el paidocentrismo, la enseñanza democrática, el papel de las experiencias y de la actividad). Son estos dos ámbitos los que suscitan las principales divergencias en educación en nuestro país. El ámbito de la política educativa en el exterior –y de los valores de proyección de España en el exterior, diplomacia, y potenciación del multiculturalismo y multilingüismo– ha recibido el unánime apoyo, en una misma dirección, de los dos partidos mayoritarios de España. Dichos elementos no han sido nunca desdichos en las sucesivas legislaciones

aprobadas por los dos partidos mayoritarios en nuestro país. Antes bien: ambos partidos han promovido dichos valores de forma continuista y firme. El lector interesado en cotejar esta aseveración puede acudir a la LODE de 1985 (art. 12), al preámbulo de la LOGSE de 1990, a la introducción de la LOCE de 2002, al preámbulo de la LOE de 2006 y al Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio.

Sobre la base de la estabilidad normativa y procedimental de la política educativa española en el exterior, no podemos dejar de mostrar nuestra perplejidad acerca de dos cuestiones esenciales. Una de ellas radica en que la sociedad española, en general, desconoce la existencia y de las particularidades organizativas y procedimentales de este importante elemento de la política educativa española. Se trata de un ámbito que es poco debatido y al que escasamente (o en absoluto) se refieren los dirigentes políticos cuando abordan cuestiones de política educativa. La extensa y vertebrada red de profesionales a diversos niveles que estructuran la política educativa española en el exterior funciona, en términos generales, de manera muy satisfactoria. Quizá por eso se obvia esta temática y se da por hecho su desarrollo en líneas profesionales y óptimas, sin que los líderes políticos se aperciban de que esta dimensión de la política educativa constituye el primer y principal elemento de consenso social y político en la política educativa española, y de que este pilar podría establecer, si se incrementaran las alusiones a este ámbito, uno de los cimientos de encuentro de la sociedad y la política respecto a la educación en nuestro país, a partir del cual vertebrar otros consensos.

La segunda cuestión que suscita nuestra perplejidad radica en la muy escasa bibliografía existente sobre este tema. Aparte de la legislación que rige las líneas de acción y el desarrollo de este ámbito político –a la que más adelante haremos referencia–, las insuficientes referencias bibliográficas existentes sobre esta temática adolecen de un carácter básicamente descriptivo, y su intención básica apunta a relatar los documentos normativos que regulan la acción educativa en el exterior. En términos generales, podemos decir que la presencia de esta temática en revistas académicas del ámbito educativo, tanto nacionales como extranjeras, es realmente escasa. Tiene algo más de presencia en revistas dirigidas específicamente a los docentes, como en las publicaciones *Magisterio* y *Escuela Española*. La revista de *Cátedra Nova* integra algunos artículos al respecto y también lo hace el suplemento *Exterior* de la revista de *Trabajadores de la Enseñanza*, editada por Comisiones Obreras. No

obstante, las aportaciones contenidas en estas revistas suelen caracterizarse por su breve extensión y su condición puntual y descriptiva, bien relativa a la normativa que rige las acciones, bien referida a algunas experiencias docentes de algún profesor que ha participado como docente en el exterior. Pero es notable la ausencia y la necesidad de una vertebración académica y sistemática de este ámbito como campo de estudio desde un enfoque universitario. Hoy por hoy, las contribuciones académicas a este ámbito proceden con mayor frecuencia de los campos de la política y de la economía (a través de revistas como *Política Exterior* o *Economía Exterior*), más que del campo de la educación, a pesar del ingente número de publicaciones periódicas con que el ámbito educativo cuenta en nuestro país. Solo muy recientemente han aparecido algunos trabajos sobre este tema, en los que se aborda desde planteamientos explicativos e interpretativos, como el análisis realizado por las autoras Egido Gálvez y Gavari Starkie en el año 2009 y que referimos en la bibliografía final de este estudio.

El análisis que presentamos recoge las aportaciones de dos tipos de fuentes documentales. En primer lugar, nuestro estudio se basa en trabajos que, sobre la temática de nuestro estudio, han realizado recientemente conocidos académicos comparatistas tanto españoles como extranjeros. En segundo lugar, nuestro análisis descansa en fuentes documentales oficiales, tanto de carácter legislativo como orientativo, publicadas tanto por el Ministerio de Educación español como por el Consejo Escolar del Estado.

En lo que atañe a la metodología seguida en nuestro trabajo, nuestro estudio sigue las directrices de la metodología comparativa, con sus dos fases principales analítica y sintética (García Garrido, 1991), las cuales aplica al estudio de caso español. Las subfases del método comparativo (a saber: análisis explicativo de datos, conclusiones analíticas, etc.) se han seguido rigurosamente, si bien, para evitar el carácter farragoso de la observancia metodológica, dichas fases y subfases no se enuncian explícitamente.

La política educativa española en el exterior: teleología, estructuración y corpus normativo

Las políticas educativas y culturales en el exterior están compuestas por unos dispositivos y estrategias a través de los cuales los diversos países pretenden proyectar y difundir su educación, su lengua y su cultura en el exterior. Su acción, asimismo, está presidida por unos objetivos que motivan y orientan su desarrollo. Así, Francia, a lo largo de la historia, ha considerado una obligación su misión –llena de orgullo y filantropía– de difundir la cultura latina en el mundo y de impartir más allá de sus fronteras la inteligencia lógica de Descartes y Pascal, y el orden del cuidadoso estilo de Racine; convencida de que, desde la edad de Pericles, no había existido un tipo de civilización comparable a la desarrollada en el reinado de Luis XIV (Donaldson 1984, pp. 2-5). Por su parte, la motivación de Alemania mediante la acción del Goethe Institut radicaba en perpetuar el espíritu germánico, *Deutschtum*, en los millones de alemanes que vivían fuera de las fronteras del Reich. Estos dos países creían firmemente en la importancia de su contribución nacional a la civilización y a la riqueza de la cultura en el mundo. En el caso británico, el British Council siempre ha constituido uno de los grandes bienes en la lista del erario público, en tanto que ha contribuido a garantizar un lugar cultural para el Reino Unido en el mundo moderno. Si l'Alliance Française apunta a potenciar *l'esprit française*, y el Goethe Institut pretende potenciar el *Deutschtum*, el British Council busca transmitir en las diversas sociedades en las que irradia su acción el cuadro de rasgos específicamente británicos integrados en el término *Englishness*. Entre dichos rasgos se encuentran, típicamente, «la interpretación liberal de la historia» (Kumar, 2006, p. 225), un pensamiento científico y filosófico de desconfianza hacia el 'sistema' o la teoría, y una clara preferencia por las verdades adquiridas a través de la experiencia o la investigación del mundo empírico.

En el caso español, la acción conjunta y coordinada del Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Instituto Cervantes pretende difundir, en todos los países en los que España tiene presencia educativa, las excelencias de la lengua y cultura españolas, según las han vertebrado sus principales literatos y filósofos.

El texto normativo básico que explicita y detalladamente organiza esta política educativa española en el exterior (sin menoscabo de todas referencias a esta política en la LGE de 1970, la LODE de 1985, la LOGSE de

1990, etc., y en otras regulaciones normativas de rango inferior), es el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. Este Real Decreto ha sido complementado y enriquecido por normativa posterior, pero sigue estando vigente. En él se especifica la teleología general de esta política, la cual se cifra en «potenciar la proyección de la educación, la cultura y la investigación españolas en el exterior» (art. 3). A estos objetivos cabe añadir aquellos que consigna el Instituto Cervantes en la legislación que instituye su creación (BOE, 1991):

Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades, contribuir a la difusión de la cultura en el exterior [...] y difundir el patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante (art. 3).

Podemos afirmar que, en comparación con la temprana fecha de creación de una institución dedicada a estos fines en otros países (l'Alliance Française se creó, a modo de ejemplo, a finales del siglo XIX), la fundación del Instituto Cervantes ha sido notablemente tardía, en el año 1991. No obstante, en las ya dos décadas de funcionamiento que tiene, esta institución ha demostrado una acción muy fértil, eficaz y excelente.

Yendo a lo esencial, podemos afirmar que la legislación básica que actualmente conforma la política educativa de España en el exterior está conformada por los siguientes documentos:

- Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes.
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.
- Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002).
- Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera.
- Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para

alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas.

Desde un punto de vista estructural, podemos afirmar que la política educativa española en el exterior se conduce a través de una extensa red que abarca y alcanza a todos los continentes del mundo. Donde esta presencia es francamente escasa es en el continente africano y en Oriente Medio. Esta red está vertebrada, a fecha de hoy, por un total de 17 consejerías de educación, 11 agregadurías de educación, 54 asesorías técnicas y 3 direcciones de programas.

De igual modo, y en lo que atañe a centros docentes, la política educativa española en el exterior integra los siguientes centros:

- 22 centros de titularidad del Estado español
- 2 centros de titularidad mixta
- 16 centros de convenio
- 19 aulas y agrupaciones de lengua y cultura
- 28 secciones españolas en centros de otros estados
- 61 secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía
- 14 escuelas europeas
- 86 *international Spanish academies*

Por último, en lo que respecta a centros de recursos en el exterior, se cuenta con una red de 51 centros de recursos repartidos por todo el mundo.

Desde el punto de vista de los profesionales y las personas implicadas en la política educativa española en el exterior, las últimas estadísticas disponibles son las que publica el Consejo Escolar del Estado en su informe del año 2008-2009, referidas al curso académico 2008-2009. Del cotejo de dichas estadísticas podemos destacar que el número total de alumnos implicados en todos los centros y programas de la política educativa española en el exterior dicho año fue de 73.455 alumnos. Por su parte, el número total de profesores involucrados fue de 1.385 docentes. Por último, el contingente de asesores técnicos implicados fue de 88 (Consejo Escolar del Estado, 2010, pp. 1-23). En el epígrafe siguiente analizamos la evolución que han seguido los diversos centros y programas que conforman la política educativa española en el exterior en la última década.

Queremos ahora aludir a las enseñanzas por las que se rige la actividad docente que imparte España en el exterior. Según se establece en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior, dicha acción «incluirlá la promoción y organización de enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, y de currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos» (art. 2), según los diversos centros y programas. Las enseñanzas que se imparten dependen, pues, de la modalidad específica de los centros y programas. Así, en los centros de titularidad del Estado español se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español, adecuándolas a las necesidades específicas del alumnado y a las exigencias del entorno sociocultural. Los centros de titularidad mixta, por su parte, pueden, bien impartir enseñanzas del sistema educativo español, bien impartir enseñanzas de los sistemas educativos de los países respectivos, con un componente adecuado, en este último supuesto, de lengua y cultura españolas. A su vez, los centros de convenio imparten un currículo integrado que incluye, como materias adicionales a las de sus respectivos planes de estudio, la Literatura, la Geografía y la Historia de España y, si su lengua oficial es distinta del español (en la actualidad, el único caso es el del Colegio de Brasil), la Lengua Española. La normativa que regula estas últimas enseñanzas está conformada por dos resoluciones, que son las siguientes: Resolución de 21 de abril de 1999, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación del área de Lengua Española para los centros ubicados en países de lengua no española que deseen incorporarse a la red de centros españoles en el exterior (BOE de 5 de mayo de 1999), y la Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban los objetivos y los contenidos de las áreas de Literatura Española y de Geografía e Historia de España para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles en países cuya lengua oficial sea el español (BOE de 30 de octubre de 1998). Los lectores interesados pueden acudir a estos textos normativos para analizar los detalles relativos a estas enseñanzas.

Baste aquí reseñar que, en lo que atañe a la enseñanza de la lengua española, la normativa citada apunta a que:

Los estudiantes progresen en el dominio personal de las cuatro destrezas básicas en instrumentales de la lengua: escuchar, hablar,

leer y escribir. La especificidad de este currículo, dirigido a un alumnado cuya lengua materna no es el español y que pretende alcanzar un dominio en este idioma similar al que logra un nativo al término del Bachillerato, hace imprescindible que la metodología desarrollada evolucione desde un punto de vista de español lengua extranjera en los primeros cursos hasta el de la enseñanza de una lengua materna en los últimos. (mec, 1999, Anexo)

Así, esta resolución establece, en relación con la lengua española y con los diversos elementos de estructura, el vocabulario y la ortografía que la componen, los objetivos generales, los contenidos básicos y los criterios de evaluación desde la Educación Infantil hasta los cursos equivalentes al Bachillerato (16-18 años).

En lo que atañe a la enseñanza de la Literatura Española, la normativa arriba reseñada establece los objetivos y contenidos para cada etapa educativa desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. En la ESO y el Bachillerato, los contenidos abordan todas las etapas de la Literatura Española (la literatura medieval, el Siglo de Oro –analizando literatos emblemáticos de España como Garcilaso de la Vega, San Juan de la Cruz, Fray Luis de León y Cervantes, entre otros–, los ilustrados y románticos, el realismo y la crisis del 98 –abordando autores muy representativos como Pío Baroja, Antonio Machado, Miguel de Unamuno y Valle Inclán, entre otros–, las vanguardias –con autores como Neruda, Huidobro, Vallejo, Borges y Ortega y Gasset, entre otros– y la literatura de nuestro tiempo – estudiando obras, entre otros, de Cortázar, García Márquez y Vargas Llosa–). En el área de Geografía de España se abordan contenidos relativos a la singularidad geográfica de España, la actividad económica en términos de los recursos y su explotación, y la situación de España en el mundo, entre otros. Por último, en el área de Historia de España, en los niveles educativos superiores, se abordan los períodos históricos desde los orígenes prehistóricos y la Hispania romana, pasando por la época medieval, la época moderna (los Reyes Católicos, los Austrias y los Borbones), la época contemporánea de construcción del Estado liberal, la crisis de la monarquía y la dictadura franquista, hasta llegar a la España actual y la recuperación democrática.

En lo que respecta a la metodología docente para impartir estos contenidos, la normativa citada omite toda referencia al respecto, por lo que se entiende que deja libertad a los docentes para abordar dichos

contenidos desde los elementos del paradigma de la pedagogía formal o desde aquellos propios del paradigma de la pedagogía progresista.

Siguiendo con las enseñanzas impartidas por los diversos centros y programas de la acción educativa española en el exterior, podemos decir que la docencia de la red de aulas y agrupaciones de lengua y cultura se dirige a alumnos españoles escolarizados en niveles no universitarios de los sistemas educativos de otros países. Estas enseñanzas se imparten fuera del horario escolar regular del alumno y están especificadas en la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre (BOE de 3 de diciembre). Los lectores interesados pueden cotejar en esta extensa normativa los detalles relativos a dichas enseñanzas. Baste aquí especificar que dicha normativa estructura las enseñanzas de lengua y cultura españolas en las aulas y agrupaciones de lengua y cultura en cinco niveles (del A1 al C1) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia, que comprenden un total de diez años a razón de tres horas lectivas semanales, de las que al menos la mitad deben ser presenciales.

Las secciones españolas en centros de otros Estados desarrollan su actividad docente dentro del horario escolar y del sistema educativo del país de residencia. Sus enseñanzas se articulan en currículos mixtos que incluyen asignaturas en la lengua del país y asignaturas en español. Entre estas últimas figuran enseñanzas de Lengua y Literatura Española y de Geografía e Historia.

Las secciones bilingües en Europa central y oriental (Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia), China y Turquía imparten enseñanzas de lengua y cultura españolas en las secciones bilingües de español en centros educativos de estos países.

Las escuelas europeas son centros educativos creados conjuntamente por los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea para ofrecer una educación multicultural y multilingüe cuyos destinatarios son, de forma prioritaria, los hijos de los funcionarios de las instituciones europeas. Las escuelas gozan de un estatuto jurídico como centro de enseñanza pública en los respectivos países. Las escuelas europeas ofrecen enseñanzas de Educación Infantil (alumnos a partir de los 4 años), Primaria (cinco cursos, de los 6 a los 11 años) y Secundaria (siete cursos, de los 11 a los 18 años). Los diversos aspectos de estas instituciones se rigen por el Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994. En términos generales, en estas escuelas los alumnos se dividen por secciones lingüísticas, de forma

que un alto porcentaje de las enseñanzas se imparte en la lengua de la sección.

En lo que atañe a las enseñanzas impartidas en los diversos centros y programas de la acción educativa en el exterior nos resta referirnos a las *International Spanish Academies (ISA)*. Estas instituciones son centros educativos de cualquiera de los niveles de enseñanza no universitaria (*Pre-K, Elementary, Middle, High School*), de reconocido prestigio académico, que siguen (con todos o parte de sus alumnos) un programa de currículo integrado de lengua y contenidos en los que el español se utiliza como lengua vehicular.

Para finalizar este epígrafe, deseamos referirnos a las titulaciones que sancionan estas enseñanzas. La situación, a este respecto, es muy variada y cada programa tiene su casuística, que puede ser contrastada en la normativa que regula cada centro o programa. A modo de ejemplo, por referirnos a algunos casos en lo que atañe a los centros de convenio, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte expide a los alumnos que superan las pruebas pertinentes los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de Bachiller (sin modalidad), independientemente de la titulación que les otorguen los sistemas educativos de sus propios países. En el caso de las aulas y agrupaciones de lengua y cultura, al finalizar las enseñanzas, tras superar una prueba final, los alumnos reciben un Certificado de Lengua y Cultura Españolas expedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los estudios cursados en las secciones españolas en centros de otros Estados tienen validez en los sistemas educativos de los países donde están implantadas las secciones, y su reconocimiento en el sistema educativo español se obtiene mediante su posterior convalidación u homologación por el órgano competente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el caso, por último, de las secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía, al finalizar los estudios –y si está previsto en el acuerdo bilateral– el alumno tiene derecho a obtener una doble titulación, la propia del país y el título de Bachiller español, de modo que puede acceder a las universidades de ambos países.

Nos vamos a referir, específica y brevemente –por el impacto y relevancia que poseen en las enseñanzas de la acción educativa española en el exterior–, a los diplomas de español como lengua extranjera (DELE). A este respecto, es preciso señalar que es el Instituto Cervantes el organismo público que tiene encomendada la dirección académica,

administrativa y económica de los diplomas. Los DELE están vertebrados en seis niveles, conforme a los que se establecen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Así, hay DELE en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los DELE son expedidos por el Ministro de Educación Cultura y Deporte y, en su nombre, por el director del Instituto Cervantes. A título informativo, destaca que el número total de alumnos inscritos en los DELE en el año 2000 fue de 7.845 (Consejo Escolar del Estado, 2001).

Análisis de las tendencias de desarrollo y estado actual de los centros y programas implicados en la política educativa española en el exterior

En primer lugar, deseamos ofrecer una panorámica de la situación actual en términos de número de alumnos de los diversos centros y programas implicados en la política educativa española en el exterior, para que el lector pueda apercibirse del contingente exacto de alumnos que albergan estos centros y programas, y detectar cuáles de ellos muestran un mayor y un menor número de alumnos:

TABLA I. Centros y programas 2008-2009

Centro o programa curso 2008-2009	Número total de alumnos	Número total global de alumnos
Centros docentes de titularidad del Estado español	9.027	
Centros docentes de titularidad mixta	2.413	
Centros de convenio	13.682	
Secciones españolas - centros de titularidad de otros Estados	9.639	
Secciones bilingües de Europa central y oriental	20.133	
Secciones españolas escuelas europeas	4.524	
Agrupaciones y aulas lengua y cultura españolas (ALCE)	14.037	
		73.455

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Consejo Escolar del Estado, 2010.

Como se puede cotejar, a partir de los datos ofrecidos, el programa que con diferencia alberga un mayor número de alumnos es el de las secciones bilingües, seguido de las ALCE, los centros de convenio, las secciones españolas, los centros docentes de titularidad del Estado español, las secciones españolas de las escuelas europeas y, finalmente, los centros docentes de titularidad mixta.

A continuación, ofrecemos una tabla que muestra la evolución en el número de alumnos desde el curso escolar 2000-2001 hasta el curso escolar 2008-2009 en aquellos centros y programas sobre los que hay estadísticas publicadas. Esta tabla permite cotejar qué centros y programas han experimentado un aumento o descenso:

TABLA II. Evolución centros y programas

Centro o programa	Número de alumnos por curso								
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Centros de titularidad española	8.923	9.186	8.814	8.782	8.919	8.922	8.934	8.995	9.027
Centros de titularidad mixta	2.672	2.672	2.541	2.339	2.265	2.085	2.332	2.270	2.413
Secciones españolas	5.714	6.118	6.539	7.052	7.426	7.854	8.634	9.149	9.639
Secciones bilingües	6.343	7.930	10.320	11.994	14.475	16.666	16.794	17.862	20.133
Secciones escuelas europeas	2.862	3.038	3.436	3.753	2.487	2.836	4.202	4.254	4.524
ALCE	17.125	16.651	15.957	15.633	15.515	15.322	14.946	14.475	14.037
Total por curso	43.639	45.595	47.607	49.553	51.087	53.685	55.842	57.005	59.773

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Consejo Escolar del Estado, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

De los datos ofrecidos cabría extraer numerosas conclusiones, de las cuales vamos a comentar solo algunas. En primer lugar, es de destacar la buena salud, en términos generales y globalmente considerada, de la acción educativa española en el exterior. Dicha acción revela una tendencia de incremento notable y constante. En segundo lugar, cabría destacar que el programa estrella de la acción educativa de España en el exterior es, sin

lugar a dudas, el de las secciones bilingües de Europa central y oriental. En contraste con el éxito espectacular de este programa, podemos comentar el declive constante de otro de los programas más numerosos de la red de centros en el exterior: las aulas y agrupaciones de lengua y cultura españolas (ALCE). Este último programa viene evidenciando una disminución progresiva desde el curso escolar 1991-1992, en el cual había un total de 31.100 alumnos (MECD, 2002, p. 112), frente a los 14.037 del curso escolar 2008-2009. Parece claro que los alumnos españoles eligen la opción de las secciones bilingües como alternativa al programa de enseñanzas complementarias impartidas en las ALCE, dado que en dichas secciones satisfacen tanto el mantenimiento de vínculos con España (objetivo esencial de las ALCE) como, adicionalmente, la obtención de una educación intercultural y bilingüe.

En lo que atañe a las secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados y a las secciones bilingües, cabe decir que la Administración educativa española ha manifestado su intención de seguir incidiendo en la constitución de nuevas secciones mediante la promoción en el plano institucional de cuantos convenios, acuerdos y tratados internacionales sean necesarios, dada la importancia y la demanda de recibir una educación española en un contexto multicultural y multilingüe (MECD, 2002, p. 39). Dentro del ámbito de las secciones bilingües, el área de Europa central, oriental y China está revelando una gran demanda de todo lo relativo a la lengua y cultura españolas, que promete incrementarse en el futuro.

Como hemos afirmado, las ALCE se revelan en disminución creciente y drástica desde hace dos décadas. Una de las dificultades que posee este programa y que contribuye a su creciente abandono por los alumnos, radica en la complejidad de la organización del alumnado debido principalmente a su dispersión.

El programa de las secciones españolas en escuelas europeas revela un discreto, pero constante y progresivo, crecimiento. Ello denota la plena vigencia y demanda de las funciones sociales y educativas de este.

Por último, los centros de titularidad del Estado español y los centros de titularidad mixta han experimentado una evolución que, en ambos casos, se puede calificar de estable, con tendencia a un ligero incremento. Como en el caso de las escuelas europeas, podemos ratificar la validez y demanda de las diversas funciones sociales y educativas que desempeñan estos dos programas.

Aunque por razones de espacio no prestemos aquí la atención que estos ámbitos se merecen, no podemos dejar de destacar la extraordinaria labor social y educativa que realizan, en cuanto a proyección educativa, lingüística y cultural de España en el exterior, las consejerías de Educación en el exterior, los asesores técnicos y, por supuesto, el Instituto Cervantes. Respecto a los asesores técnicos, podemos decir que estos profesionales – cuya figura está regulada por el artículo 10 del Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre– realizan una excelente labor de asistencia pedagógica y lingüística al profesorado de español, colaboran en la adaptación de currículos, elaboran materiales didácticos adaptados y, entre otras tareas, gestionan los centros de recursos.

Si analizamos la acción educativa de España en el exterior por alcance geográfico y por países, en términos generales podemos colegir que el continente europeo, el continente americano (en sus dos partes: meridional y septentrional) y Oceanía, están muy bien atendidos, puesto que en ellos hay una cuantiosa presencia de programas y centros de enseñanza de la lengua y cultura españolas. Áreas donde esta presencia es más deficitaria son el continente africano (allí hay siete centros docentes de titularidad del Estado español en Marruecos, pero ningún otro programa en ninguna otra región), Oriente Medio (donde la presencia es nula) y Lejano Oriente (donde solo hay dos secciones bilingües en China, en las regiones de Jinan y Pekín). Sin lugar a dudas, el área geográfica más necesitada de un desarrollo futuro es la zona de Europa central y oriental y el ámbito del Lejano Oriente.

El personal docente que participa en la política educativa española en el exterior

Pérez Grande, aludiendo a la mujer emigrante, afirma lo siguiente (Pérez Grande, 2008):

Las mujeres que emigran son personas por encima de la media en su país, no solo respecto a la clase social y recursos económicos (sin los cuales no resulta posible emigrar), sino también en cuanto a la capacidad emprendedora y de iniciativa, el coraje y la voluntad de mejorar.

La última parte de la afirmación de Pérez Grande puede ser aplicada a los docentes funcionarios españoles de Primaria, Secundaria y FP que se embarcan en la tarea de la docencia en el exterior. Ciertamente, los docentes que superan el concurso de méritos, en sus fases general y específica, y ejercen finalmente la docencia en el exterior revelan una gran capacidad emprendedora cuya experiencia, conocimientos y buen hacer revierten posteriormente de forma muy positiva en el centro docente al que se incorporan a su regreso.

El gran asesoramiento, medios y recursos pedagógicos que poseen estos docentes a través de la extraordinaria labor de las consejerías de Educación y de los asesores técnicos, contribuyen a que desarrollen su labor en unas condiciones altamente favorables para la buena marcha y la excelencia de los procesos educativos.

La provisión de las plazas vacantes de personal docente en el exterior se efectúa mediante convocatorias de concurso público de méritos entre funcionarios docentes que reúnan los requisitos exigidos. La Orden EDU/3190/2010, de 1 de diciembre (BOE de 11 de diciembre de 2010) convocó 143 plazas: 57 para catedráticos y profesores de Enseñanza secundaria, catedráticos y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y profesores técnicos de Formación Profesional, y 86 para maestros. A título informativo, cabe señalar que, en la convocatoria de 2009, se presentaron 1.562 candidatos y se declararon desiertas 25 plazas (Consejo Escolar del Estado, 2010, p. 21).

La convocatoria establece una serie de requisitos entre los que se encuentra el conocimiento del idioma que para cada puesto se determina. El procedimiento de selección del profesorado, como es habitual en esta convocatoria, se desarrolla en dos fases: una general de méritos, en la que se valoran los servicios docentes prestados, el trabajo desempeñado y los méritos académicos; y una fase específica que valora la adecuación profesional de cada candidato a las características que requiere el desempeño de la actividad docente en el exterior. Adicionalmente, los profesores que son nombrados por vez primera funcionarios docentes en el exterior deben realizar un curso de formación específico de preparación para las tareas que llevarán a cabo.

Sáinz Domínguez, docente en el exterior en el Instituto Español de Lisboa, relata las ventajas e inconvenientes que presenta, para un docente, obtener una plaza en el exterior. Entre las ventajas apunta las siguientes (Sáinz Domínguez, 2007, pp. 63-72):

- La percepción de unas retribuciones muy superiores a las percibidas en España gracias al llamado ‘complemento de extranjería’, que difiere según el destino y que el Ministerio calcula para cada país teniendo en cuenta la distancia a España, la posible peligrosidad y el coste de la vida.
- El posible ahorro personal que pueden hacer los profesores que compren una vivienda en la localidad de destino y la vendan al volver a su ciudad, con lo cual se ahorran el alquiler de todos esos años.
- La posible adquisición de un vehículo en condiciones económicas especiales, con matrícula turística o de funcionario de misión, ya que al profesor que lo solicite se le proporciona un pasaporte de funcionario de servicio dependiente de la embajada de España.
- El enriquecimiento personal que resulta de conocer países y culturas ajenas a la nuestra.

Los principales inconvenientes que señala el mismo autor son los siguientes:

La pérdida de la plaza en propiedad, que muchas veces ha costado conseguir mediante sucesivos concursos de traslado, la pérdida de arraigo en la sociedad en la que actualmente se vive, el distanciamiento del círculo de personas que constituyen sus relaciones personales y el alejamiento de gran parte de la familia (Sáinz Domínguez, 2007).

Para finalizar este epígrafe, no podemos dejar de destacar el hecho de que los docentes españoles que realizan su labor en el exterior poseen unos conocimientos, unas aptitudes y una motivación y disponibilidad que no están presentes en igual medida en los docentes de nuestro país que no participan en estos programas. Los docentes que desarrollan tareas educativas en el exterior poseen un nivel de conocimiento superior sobre el sistema educativo español, la acción educativa española en el exterior, los sistemas educativos extranjeros y un notable nivel lingüístico del idioma que corresponda a la plaza solicitada. De igual modo, poseen unas aptitudes adecuadas para ejercer la docencia en situaciones plurilingües y multiculturales, para colaborar en proyectos y actividades de proyección cultural española, y de trabajo en equipo. Por último, estos docentes poseen una motivación notable para ejercer la docencia en situaciones

socioculturales diversas, una predisposición para su integración en dichos entornos, una disponibilidad para colaborar en iniciativas promovidas por la dirección de centros y, por supuesto, una disposición para asumir el carácter representativo que implica la prestación de un servicio público español en el extranjero.

Conclusiones

Tras el análisis realizado, podríamos subrayar, de modo especial, las siguientes conclusiones:

- Pese a las críticas procedentes de las perspectivas posmodernas y poscoloniales a las acciones de proyección lingüística y cultural de algunos países y de España en el exterior, no cabe duda de que dichas acciones realizan una ingente y excelente labor de construcción de sociedades multiculturales y plurilingües, y de cooperación cultural, educativa, diplomática y política entre países. Tales labores son insustituibles y en la era global en la que nos hallamos en el siglo XXI constituyen una necesidad.
- La acción educativa de España en el exterior es uno de los elementos más sólidos y excelentes de los que vertebran el escaso consenso existente en la política educativa española. No obstante, precisa una mayor difusión y presencia en el debate educativo de nuestra sociedad.
- Las enseñanzas que vertebran la acción educativa española en el exterior transmiten los elementos excelentes que articulan el patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Dichas enseñanzas –a las cuales en algunos casos, como en las secciones bilingües, se accede mediante un examen de ingreso muy selectivo– se hallan conformadas, en algunas tipologías como la mencionada, por lo que se ha denominado un ‘alumnado de élite’ (MEC, 2002, p. 118). A este respecto podemos concluir que, en muchas ocasiones, la enseñanza que impartimos en el exterior es mejor que la que se desarrolla dentro de nuestras fronteras; de hecho, si las pruebas PISA se hubieran

administrado a estos alumnos, la posición de España en el *ranking* de PISA sería muy diferente.

- La red de docentes españoles en el exterior presenta unos conocimientos, unas aptitudes y una motivación y disponibilidad distintos y cualitativamente superiores a los presentes en la media de los docentes que desarrollan su labor educativa en nuestro país. Poseen, de igual modo, un respaldo en términos de asesoramiento y recursos educativos, que les posibilita realizar su acción docente en unas condiciones notablemente más ventajosas que las que poseen los docentes en España.
- Aunque la acción educativa de España en el exterior supone, en porcentaje de alumnos, el 1,6% del contingente al que se dirige la labor educativa total de nuestro país, la excelencia de su tarea y de sus resultados requieren, como hemos afirmado, una difusión y una presencia en el debate educativo de la sociedad española muy superiores a las que posee en el presente.

Referencias bibliográficas

- Bautista, E. (2004). El valor de la cultura española en el exterior. *Economía Exterior*, 29, 117-124.
- Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: MEC. (También se han consultado las versiones de este informe publicadas por el Consejo Escolar del Estado en los años 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009.)
- Cowen, R. (1996). Comparative Education and Post-Modernity. *Comparative Education*, número extraordinario, 32, 2.
- Crossley, M. y Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, Context and Difference*. Londres: Routledge.
- Donaldson, F. (1984). *The British Council: The First Fifty Years*. Londres: Cape.
- Egido Gálvez, I. y Gavari Starkie, E. (2009). Claves históricas de la acción educativa de España en el exterior: el 'poder blando' de las relaciones internacionales. *Educación xx1*, 12, 29-42.

- García Garrido, J. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Hickling-Hudson, A. (1998). When Marxist Post-Modern Theories won't Work: The Potential of Post-Colonial Theory for Educational Analysis. *Discourse*, 19 (3), 327-339.
- Iñiguez, D. (2006). La acción cultural exterior y la eficacia del 'poder blando'. *Política Exterior*, 111, 165-174.
- Kempner, K. (1998). Post-Modernizing Education in the Periphery and in the Core. *International Review of Education*, 44 (5-6), 441-460.
- Kumar, K. (2006). *The Making of English National Identity*, 3.^a ed. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de marzo de 1991, 70.
- MEC (1998). Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban los objetivos y los contenidos de las áreas de Literatura Española y de Geografía e Historia de España para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles en países cuya lengua oficial sea el español. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 1998.
- (1999). Resolución de 21 de abril de 1999, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación del área de Lengua Española para los Centros ubicados en países de lengua no española que deseen incorporarse a la Red de Centros Españoles en el exterior. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 1999.
- (2008). Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de marzo de 2008, 62, 14694-14696.
- (2010a). Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de diciembre de 2010, 19, 6853.
- (2010b). *Pacto social y político por la educación*. Madrid: MEC.
- MECD (2002). *Acción educativa española en el exterior. Estadísticas 2001/2002*. Madrid: MECD.
- Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. Nueva York: Public Affairs.

- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Grande, M. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 137-175.
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1993, 187, 23941- 23948.
- Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera» (DELE). *Boletín Oficial del Estado*, 1 de noviembre de 2002, 262, 38610-38615.
- Sáinz Domínguez, M. (2007). Pasado, presente y futuro de la acción educativa española en el exterior. *Cátedra Nova*, 25, 63-72.

Además, se ha obtenido información de las siguientes páginas webs:

<http://www.britishcouncil.org>

<http://www.educacion.es/educacion/actividad-internacional.html>

Dirección de contacto: María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. C/ Senda del Rey, 7; 28040 Madrid, España. E-mail: mjgarcia@edu.uned.es

Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

The entrepreneurship competence and personal identity. An exploratory research with high school students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192

Antonio Bernal Guerrero

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla, España.

Resumen

Con la Ley Orgánica de Educación de 2006, se establecieron las competencias básicas, entre las que aparece la competencia para la autonomía y la iniciativa personal o, en otros términos, competencia de emprender. Esta competencia no se agota en su dimensión económica, sino que abarca aspectos formativos intelectuales, morales y sociales. Tal vez el cuidado de estos aspectos formativos más generales se encuentre vinculado, de una forma más significativa de lo que pueda parecer, a la dimensión económica y productiva de la educación. Dada la escasez de trabajos empíricos acerca de las ideas de los estudiantes sobre su formación como sujetos emprendedores, y considerando el interés educativo y social de este tipo de estudios, hemos explorado lo que piensan los alumnos que terminan la ESO, en función de su identidad y su sexo, y del carácter público o privado de sus centros educativos. Hemos seleccionado 317 sujetos de ocho centros escolares de Educación Secundaria de Sevilla para realizar un estudio descriptivo, contextualizado en el modelo mediacional centrado en los alumnos, mediante un diseño bifase, que contempla técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Para la clasificación

tipológica de los sujetos según su identidad, se administró el cuestionario EOMEIS-2, y para la valoración de sus ideas, se ideó un cuestionario sobre la competencia. Junto a ciertos matices, según el sexo y el carácter público o privado de los centros educativos, esta investigación parece mostrar que, generalmente, los sujetos con una identidad personal más lograda reúnen mejores condiciones emprendedoras. Esto puede significar, por una parte, que la identidad personal esté en el centro de la educación emprendedora, lo cual la desligaría de una visión estrictamente economicista o empresarial; y, por otra parte, puede implicar que el cultivo de la madurez personal sea una excelente vía para la mejora significativa de la dimensión productiva de la educación.

Palabras clave: competencia emprendedora, identidad personal, autonomía personal, iniciativa personal, competencias básicas.

Abstract

With the Education Act of 2006 established the basic competencies, among which is the competence for autonomy and personal initiative or, in other words, entrepreneurship competence. This competence is not limited to its economic dimension, but training embraces intellectual, moral and social. Probably, these broader aspects of learning are more significantly related to what may seem the economic and productive education. Given the paucity of empirical work on the ideas of students about their education as entrepreneurs, and considering the educational and social interest of these investigations, we explored the thinking of the students who complete secondary education, according to their identity status, gender, and type of public or private schools. We conducted a descriptive study, selecting 317 students from eight schools in the south of Spain, contextualized in the mediational model student-centered, with a design biphasic, considering technical and quantitative and qualitative instruments. For the typological classification of subjects according to identity status, the questionnaire was administered EOMEIS-2, and the evaluation of the ideas of the students devised a questionnaire on the entrepreneurship competence. This research seems to show that, generally, individuals with a personal identity achieved better together as entrepreneurs. This may mean that personal identity is at the heart of entrepreneurship, separating it from just a vision or business economist.

And possibly also assume that attention to personal identity is an excellent means of significantly improving the productive dimension of education.

Key words: entrepreneurship competence, personal identity, personal autonomy, personal initiative, basic competencies.

Introducción

La Ley Orgánica de Educación (2006) incluye las competencias básicas, entre las que aparece la *competencia para la autonomía y la iniciativa personal*. La inclusión de dichas competencias en el sistema educativo obedece a un nuevo espíritu formativo que se ha ido gestando internacionalmente, si bien el aprendizaje de las competencias alcanza la vida entera (IAWG, 2004). El Programa de Trabajo Educación y Formación 2010 trata de dar una respuesta europea al desplazamiento hacia las economías fundadas en el conocimiento. El proyecto DESECO (OCDE, 2005) publicó su definición y la selección de competencias, y se decantó por unas competencias generales, que trataban de dar respuesta a los retos de la globalización y de los nuevos procesos de modernización que experimenta el mundo. En 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron una recomendación a los Estados miembros acerca de las «competencias clave para el aprendizaje permanente» (entre las ocho competencias mencionadas, una de ellas fue 'sentido de la iniciativa y espíritu de empresa'), en la que se aprecia una clara preocupación por la conexión del sistema escolar con el mundo laboral y productivo.

En la Unión Europea, se ha extendido el uso del concepto *entrepreneurship* (espíritu emprendedor). Esta competencia emprendedora, aunque se refiere teóricamente tanto al ámbito laboral como al familiar y comunitario, parece urgida por la necesidad de desarrollar una cultura emprendedora en términos básicamente económicos, dada la falta de competitividad del tejido industrial en nuestro continente –falta que, en nuestro país, es particularmente lacerante– como podemos apreciar en los informes del Instituto de Empresa (2010). En este sentido, se están desarrollando iniciativas y programas educativos para impulsar la competencia emprendedora, centrados en el emprendimiento

tecnológico o económico, aunque también se contemple la iniciativa y la elaboración de proyectos personales. Así, en Andalucía hay varios programas que tratan de fomentar la cultura emprendedora en la escuela: Juventud Emprendedora Solidaria, Empresa Joven Europea, EmprendeJoven, Gente Emprendedora Solidaria y Emprender en Europa. Iniciativas similares se están desarrollando en otras comunidades autónomas.

La nueva 'cultura emprendedora' se encuentra marcada por un sesgo economicista, empresarial (Hisrich, Peters y Shepherd, 2005). Sin embargo, el proyecto DESECO subraya la competencia emprendedora como una capacidad de «actuar con autonomía», mediante el despliegue de tres habilidades básicas: habilidad para actuar dentro de un marco general; habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales; y habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades. La competencia emprendedora se halla de este modo vinculada a la construcción de la identidad personal y al significado que damos a la vida, a la capacidad de formular proyectos personales y realizarlos.

La LOE ha incluido esta competencia bajo el rótulo de 'competencia para la autonomía y la iniciativa personal' y se inclina también por una visión más amplia. Así, dicha competencia se convierte en «la gran competencia para la acción, sea ética, económica, laboral, política o afectiva» (Marina, 2010, p. 57). Los contenidos de esta competencia responden a valores morales, como la perseverancia, la responsabilidad o el valor de elegir; a valores intelectuales, como la capacidad de planificar, realizar y valorar críticamente proyectos; y a valores sociales, como la cooperación, el trabajo en equipo o la capacidad de liderazgo.

Dada su innegable importancia individual y su impacto social, conviene indagar en las posibilidades y limitaciones de la competencia emprendedora. Nosotros lo hacemos desde una visión compleja de la competencia, relacionándola con la identidad personal, con el sentido de agencialidad que nos caracteriza. Referirse a la identidad es tanto como hacerlo a la construcción personal del sujeto, mediante procesos de reconocimiento e identificación axiológica. Estos procesos vienen determinados por elecciones diversas, de modo que cabría hablar de una identidad multidimensional (cultural, lingüística, política, religiosa, de género, etc.). El concepto de identidad supone al mismo tiempo la idea de 'singularidad', de diferenciación del resto, y la de 'pertenencia' a

determinados grupos. La construcción de la identidad obedece a un proceso dinámico y evolutivo, en contextos de interacción social, en el que las trayectorias biográficas adquieren toda su relevancia narrativamente configuradora, con su carga de experiencia vital y con la consideración de las condiciones existenciales presentes y de las expectativas de futuro. Aquello que habitualmente denominamos 'carácter' no es una propiedad estática del sujeto, sino un principio dinámico. Entre las posibilidades que encierra dicho dinamismo, la persona ha de elegir. Pasar de la posibilidad a la acción significa convertirse, relativamente, en autor de la propia biografía. Conceptualmente, pues, consideramos la identidad personal como la 'personalidad escogida', la que podemos elegir, dentro de los límites de la acción humana, enfatizando la apertura de posibilidades de la persona (Bernal, 2005), asumiendo las aportaciones de los más recientes enfoques científicos sobre la personalidad (Fierro, 2002; Pervin, 1989).

Poder iniciar y realizar actividades es una dimensión de la universal experiencia del yo (McAdams, 2003). Este sentido de agencialidad del ser humano ha fundamentado distintos programas de investigación que han tenido amplia resonancia internacional. Así, el modelo de Bandura (1989) sobre exigencias de meta- y autorregulación, sitúa los procesos motivadores e intencionales en el ámbito cognitivo y subraya el poder motivador de la autoevaluación conductual del sujeto. Asimismo, las investigaciones de Little (1989) sobre 'proyectos personales', considerados como metas específicas de los individuos, hacen hincapié en la intencionalidad en la conducta y el carácter estructurado del funcionamiento de la personalidad. También los trabajos de Emmons (1989) sobre las 'aspiraciones personales', como patrón coherente de aspiraciones a metas, son representativos de lo que un sujeto típicamente está intentando realizar y reflejan el curso de nuestra vida. Igualmente, las investigaciones de Cantor (1994) sobre las 'tareas vitales' subrayan la 'inteligencia social' de los individuos, enfatizando los aspectos adaptativos del funcionamiento de la personalidad y resaltando la notoriedad de los procesos que facilitan la adaptación a las exigencias de situaciones y acontecimientos concretos. Sentirse agencia no significa únicamente tener capacidad de iniciar, también conlleva un 'saber cómo' o ciertas habilidades para realizar nuestros actos. La agencialidad humana, desde una perspectiva pedagógica, se puede contemplar como competencia emprendedora.

Definición del problema y delimitación de los objetivos de la investigación

Entre las posibles y diversas fuentes de informantes (familias, directivos escolares, profesores, expertos...) nos hemos centrado en la perspectiva del alumnado, desde su propia madurez o nivel de identidad personal alcanzado. Conocer qué piensan los estudiantes sobre la formación como sujetos emprendedores puede favorecer la comprensión del sentido y alcance de la competencia emprendedora, así como contribuir a una implementación acaso más adecuada. Aunque ya hay abundante bibliografía sobre la competencia emprendedora (Pemartin y Legres, 1988; Perrenoud, 2004; Pellicer, Ortega y Castaño, 2005...), tenemos escasez de trabajos empíricos sobre esta problemática concreta. Existen estudios sobre cómo se definen los jóvenes en términos de su identidad y participación en diferentes ámbitos (escuela, barrio, comunidad) (Osler y Starkey, 2003), dirigidos a explorar las ideas de los niños y adolescentes sobre sus propios derechos (Cohen, 2005; Wyse, 2001), o a indagar en las ideas de los alumnos de Educación Secundaria sobre ciudadanía (Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005), pero es necesario explorar empíricamente la agencialidad humana como competencia emprendedora en diversos ámbitos y niveles.

Considerando que nos importa lo que piensan los estudiantes en función de su identidad personal, su género y la titularidad de los establecimientos educativos en que han cursado sus estudios, el problema quedaría finalmente definido así: ¿qué piensa el alumnado, según su nivel de maduración de la identidad personal, su género y la titularidad del centro educativo, sobre la competencia emprendedora (formación para la autonomía y la iniciativa personal), principalmente en la institución escolar?

Así, nos hemos planteado los siguientes objetivos principales: 1) Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes y sus posibles relaciones con la competencia emprendedora. 2) Analizar la relación entre la maduración de la identidad personal, el género, y el carácter público o privado de la escuela, y la valoración que realizan los estudiantes sobre la competencia para la autonomía y la iniciativa personal.

Método

Diseño de la investigación

Hemos elegido un diseño bifase, inspirándonos en Creswell (1994). En la primera fase, estrictamente cuantitativa, utilizamos el cuestionario EOMEIS-2 (Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams, Bennion y Huh, 1989) para seleccionar a los sujetos. La segunda fase presenta una doble dimensión: cuantitativa, mediante la aplicación del análisis de frecuencias de las respuestas de un cuestionario diseñado para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes con la formación en la competencia emprendedora, y sus valoraciones al respecto; y cualitativa, para el análisis de contenido de las respuestas abiertas de dicho cuestionario mediante la elaboración de categorías.

Se trata de un estudio descriptivo que emplea técnicas e instrumentos propios de metodologías cuantitativas y cualitativas (Bericat, 1998), y que podría contextualizarse en el modelo mediacional centrado en los alumnos (Navarro, 2006). En el estudio, además, se le otorga un elevado valor a la reflexión que acompaña el proceso investigador (Alvesson y Sköldbberg, 2000).

Muestra

La población de nuestra investigación es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra inicial ($N = 324$), constituida por alumnos de cuarto curso de ESO, presentó una mortalidad de siete sujetos (cumplimentación errónea del cuestionario EOMEIS-2), con lo que quedó finalmente en 317 sujetos. De ellos, son mujeres el 47,95%; y hombres, el 52,05% restante. Todos están repartidos entre ocho centros docentes de la provincia de Sevilla: cuatro de titularidad pública, a los que se adscriben 160 sujetos (IES Luca de Tena, IES María Inmaculada, IES Nicolás Copérnico e IES San José de la Rinconada), y otros cuatro de titularidad privada con enseñanzas concertadas, a los que pertenecen 157 sujetos (Nuestra Señora de la Compasión, Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, Salesianos de San Pedro y San Hermenegildo). La media de edad es de 15,8 años.

Los participantes fueron seleccionados mediante el procedimiento de muestreo deliberado o intencional (Patton, 1990), en el cual se determinan

teóricamente los rasgos característicos del grupo estudiado para hallar a continuación sujetos que se ajusten a ellos. Además de considerar el tipo de centro educativo (público, privado) y el género al que pertenecen, seguimos el modelo progresivo de evolución del estatus de identidad (Waterman, 1982), entendido como la secuencia más deseable por la que pasaría un adolescente para alcanzar una identidad personal consolidada, esto es, una evolución desde el estatus de 'moratoria' hasta el estatus de 'logro'. Se considera que el esquema teórico de base es: difusión à cerrazón à moratoria à logro, donde 'difusión' es el estatus más inmaduro y 'logro' el más maduro (Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski, 1993). Con ello, el rasgo que buscábamos era que los sujetos perteneciesen a los distintos estatus de identidad, a saber:

- *Difusión de identidad.* Muestran una falta de compromiso en los dominios de la identidad.
- *Identidad hipotecada* (aceptación o cerrazón). Han adoptado un compromiso personal, sin un proceso de búsqueda.
- *Moratoria.* Están en fase de exploración, pero sin alcanzar algún compromiso aún.
- *Logro de identidad.* Presentan compromisos fuertes tras haber pasado un período de crisis.

En la muestra, los subgrupos en función del estatus de identidad resultan heterogéneos; ahora bien, los estatus de identidad pueden dividirse en dos grupos (Meeus, 1996): logro de identidad y moratoria aparecerían como estatus 'activos' asociados a características de mayor madurez; mientras que cerrazón y difusión se configuran como estatus 'pasivos' vinculados a características de menor nivel de madurez. Así, los dos grupos resultantes proporcionan una distribución más homogénea, como cabe esperar en un muestreo intencional: en torno al 56% los pertenecientes a estatus 'activos' y alrededor del 44% los pertenecientes a estatus 'pasivos'.

TABLA I. Número de sujetos de la muestra por centros docentes, según su estatus de identidad

Centro docente	Estatus de logro de identidad	Estatus de moratoria	Estatus de difusión	Estatus de cerrazón	Estatus de moratoria de bajo perfil	Total
Salesianos de San Pedro	10	3	2	28	14	57
Nuestra Señora de la Compasión	2	1	0	12	8	23
San Hermenegildo	3	3	2	15	4	27
Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	5	7	1	28	9	50
IES Luca de Tena	5	3	0	18	8	34
IES María Inmaculada	9	3	4	16	18	50
IES Nicolás Copérnico	4	5	0	7	16	32
IES San José de la Rinconada	10	7	0	6	21	44
Total	48	32	9	130	98	317

Fuente: Elaboración propia.

TABLA II. Distribución, en porcentajes, de sujetos de la muestra, por género y estatus de identidad

Estatus de identidad	HOMBRES		MUJERES		TOTAL MUESTRA AMBOS GÉNEROS
	% sobre mismo género	% sobre total muestra	% sobre mismo género	% sobre total muestra	% total
Cerrazón	43,640	22,710	38,160	18,300	41,009
Moratoria	13,940	7,260	5,920	2,840	10,095
Difusión	4,240	2,210	1,320	0,630	2,839
Logro de identidad	12,120	6,310	18,420	8,830	15,142
Moratoria bajo perfil	26,060	13,560	36,180	17,350	30,915
Totales	100	52,050	100	47,950	100

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Para seleccionar a los sujetos según el estatus de identidad usamos el cuestionario EOMEIS-2, que permite valorar los distintos estatus. El EOMEIS-2 ha superado pruebas de fiabilidad, así como numerosos test de validez predictiva y de constructo (Schwartz, 2004). En España, en Valencia, ha sido aplicado satisfactoriamente a una muestra de 283 sujetos adolescentes (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). Esta medida comprende 64 afirmaciones, cada una de las cuales refleja características de uno de los estatus de identidad y se valora mediante una escala Likert de seis puntos.

Para la segunda fase de la investigación, se ideó un cuestionario sobre la competencia para la autonomía y la iniciativa personal compuesto de 20 ítems. Los ítems se construyeron en torno a cinco categorías básicas: HABSO (habilidades sociales), CAOPERIN (capacidad operativa de la iniciativa), CAEMPREN (capacidad emprendedora), AUTOVALIN (autoconciencia del valor de la iniciativa) y FORCOMP (Formación de la competencia). Estas categorías se elaboraron mediante un análisis de contenido inductivo (Gomes y Ribeiro, 2009), a partir de la información disponible sobre la competencia de emprender en la LOE y en otros documentos de interés (proyecto DESECO, informe IAWG...) relativos a la misma competencia en el contexto de las competencias educativas básicas. El cuestionario final surgió de una prueba piloto previa y del juicio emitido por varios expertos sobre su credibilidad y consistencia, atendiendo a la necesidad de controlar los posibles elementos espurios que pudieran interferir en la calidad del proceso investigador (Bisquerria, 2004).

TABLA III. Ítems del cuestionario, según el orden de presentación

<ol style="list-style-type: none">1. ¿Defiendo mi punto de vista siempre o lo cambio según las circunstancias?2. ¿Asisto a acontecimientos y ofertas de ocio en función de mis proyectos personales?3. ¿Qué es más importante en mi preparación para actuar por mí mismo en la vida: la escuela, la familia, mis amigos, otras personas? Ordena la respuesta.4. ¿El trabajo en equipo es necesario? Razona la respuesta.5. ¿Planifico detalladamente mis proyectos o no es necesario?6. Para la formación en mi capacidad de tomar decisiones libremente bajo mi responsabilidad, ¿qué medios o recursos son los que más me han influido (lecturas, juegos, viajes, estudios, televisión, Internet, etc.)? Ordena la respuesta por orden de preferencia.

7. ¿Me planteo continuamente retos personales?
8. ¿Veo varias posibilidades antes de decidirme por algo?
9. ¿Qué importancia le doy al futuro?
10. Para defender mis opiniones, ¿molesto a propósito a los demás, si es preciso?
11. ¿Tengo la costumbre de continuar y terminar todas las actividades que empiezo?
12. En mi vida escolar, ¿se han preocupado por formarme como una persona distinta de las demás, con opinión propia?
13. ¿El futuro depende de mí mismo o de otras circunstancias?
14. ¿Realizo algún trabajo o actividad por mi cuenta, aparte de los que normalmente debo hacer?
15. Para comprender a los demás, ¿suelo ponerme en su lugar?
16. ¿Qué hago cuando me encuentro obstáculos o impedimentos en mi vida?
17. ¿Qué debería hacer la escuela para formar personas libres y capaces de actuar por sí mismas en la vida?
18. ¿Suelo aportar ideas a los demás (familiares, amigos...)?
19. ¿Considero necesario idear planes de futuro?
20. ¿La imaginación, la creatividad, para qué sirven?

Fuente: Elaboración propia.

TABLA IV. Distribución de los ítems del cuestionario según su pertenencia a las distintas categorías

Categorías	Número de ítem correspondiente a cada categoría
HABSO	1, 4, 10, 15
CAOPERIN	2, 5, 11, 16
CAPEMPREN	7, 8, 14, 18
AUTOVALIN	9, 13, 19, 20
FORCOMP	3, 6, 12, 17

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Durante el curso 2008-2009 se administraron las pruebas en dos fases. En la primera, durante el segundo trimestre, se empleó el EOMEIS-2. En la segunda, durante el mes de junio, se utilizó el cuestionario sobre la competencia emprendedora. Los cuestionarios los administraron ocho colaboradores, previamente instruidos sobre las exigencias y requisitos

necesarios para su correcta aplicación, dentro del calendario acordado con los distintos centros.

Adoptamos la conocida aplicación tipológica del EOMEIS-2, asignando a cada sujeto a un único estatus. Aunque los sujetos asignados al estatus de 'moratoria de bajo perfil' suelen incluirse en el estatus de 'moratoria'; para el análisis de los datos, hemos preferido mantenerlo como un grupo diferenciado, al no tener la certeza de que su comportamiento se acomodara del todo a ese perfil.

Una vez conocida la asignación de los sujetos a los distintos estatus de identidad, los 317 sujetos pasaron a cumplimentar los cuestionarios.

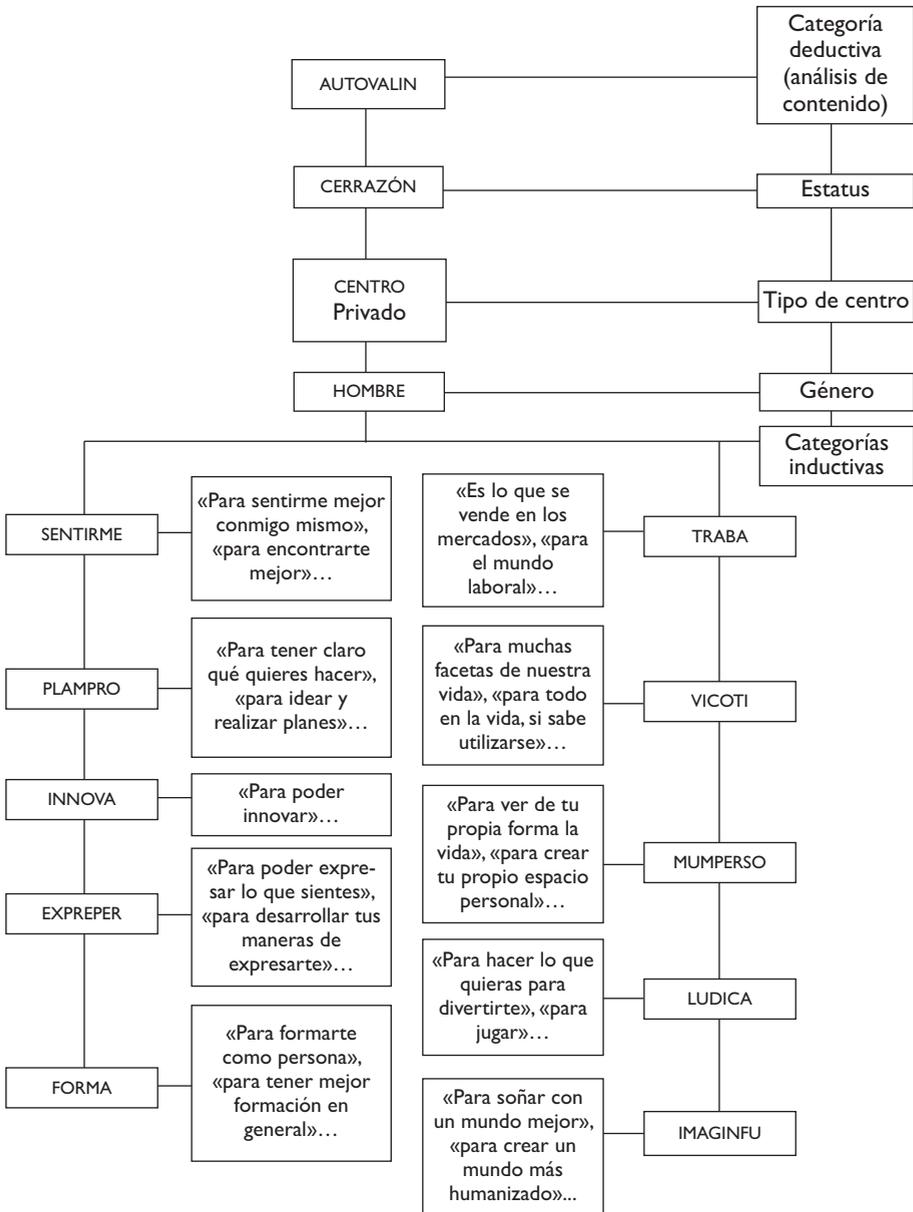
Para el análisis descriptivo de la información se tomaron las frecuencias y porcentajes de cada ítem, según las variables del estudio: estatus de identidad, género, tipo de centro. Para el análisis de contenido, deductivo e inductivo, se emplearon las categorías elaboradas en la ideación del cuestionario, pero al mismo tiempo hubo que elaborar categorías para sistematizar las respuestas dadas (Ruiz Olabuénaga, 1999). Las respuestas abiertas de los ítems se categorizaron de distinto modo. Los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18 y 19 se agruparon en tres categorías, a saber: sí / no / a veces. Las respuestas abiertas de los ítems 9, 13 y 16 también se agruparon en tres categorías, respectivamente: mucho / poco / regular; de mí / de otras circunstancias / de ambas cosas; luchar / no luchar / luchar a veces. Las respuestas facilitadas para los ítems 3 y 6 se articularon en torno a las propias categorías que enunciaba cada ítem: escuela / familia / amigos / otros (ítem 3) y lecturas / juegos / viajes / estudios / televisión / Internet / otros (ítem 6). Para el análisis de los datos proporcionados por los informantes acerca de los dos ítems más abiertos (17, 20), se construyeron árboles de categorías en función de las propias respuestas. Considerando que hay cinco niveles de estatus de identidad, dos posibilidades de tipo de centro y otras dos según el género, se realizaron 20 diagramas para cada uno de los dos ítems, y de ellos emergieron los dos árboles de categorías finalmente elaborados.

TABLA V. Categorías inductivas extraídas de las respuestas abiertas del cuestionario

Número de ítem	Código de la categoría	Enunciado de la categoría
17	INMOV EFIDIR EFICOR EFICUR ATEMPER RELASO EDUMOR INDIVI	Inmovilismo pedagógico Eficacia directiva Eficacia organizativa Eficacia curricular Atención personalizada Relación de la escuela con la sociedad actual Educación moral Desarrollo de la individualidad
20	SENTIRME PLAMPRO INNOVA EXPREPER FORMA TRABA VICOTI MUMPERSO LUDICA IMAGINFU	Sentirse mejor Realizar planes y desarrollar proyectos Innovar Expresión personal Mejor formación mental y humana Trabajo (mundo laboral) Vida cotidiana Crear tu propio mundo personal Dimensión lúdica de la vida Imaginar el futuro

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA I. Diagrama 21: autovalin / Cerrazón / Privado / Hombre (ítem 20)



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Mostramos los resultados de la investigación en función de las categorías rectoras del estudio. Los resultados relativos a los ítems sobre la capacidad emprendedora y la capacidad operativa de la iniciativa se han reunido en un mismo epígrafe por su mayor vinculación.

Virtudes sociales de la competencia (habilidades sociales)

Las respuestas a la pregunta sobre si el trabajo en equipo es necesario no parecen variar entre los estudiantes en función de ninguna de las variables introducidas (titularidad del centro educativo, género, estatus de identidad) y se argumenta convincentemente la necesidad de trabajar en equipo.

La cuestión relativa a ponerse en el lugar del otro puede advertirse con mayor claridad en las respuestas dadas por los sujetos que tienen logro de identidad, los cuales generan respuestas más elaboradas y ricas en matices. No se han advertido diferencias según el tipo de centro. Aunque no puede establecerse una clara distinción por género, las respuestas afirmativas de las chicas muestran argumentaciones centradas en actitudes de servicio y de ayuda, más allá de la mera comprensión.

Los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón, mayoritariamente, han respondido que siempre defienden su punto de vista, al margen de las circunstancias. En cambio, los pertenecientes al estatus de logro de identidad se han decantado mayoritariamente por respuestas en las que se matiza con claridad que la defensa del punto de vista propio depende de su contrastación lógica y también de las circunstancias en las que nos desenvolvemos.

Cuando se ha interrogado a los sujetos sobre si, para defender sus opiniones, llegarían a molestar a propósito a los demás si fuere preciso, nos hemos encontrado con una respuesta mayoritariamente negativa. Solo los varones con logro de identidad parecen asumir más fácilmente lo que de agresivo pueda tener todo proceso de personalización.

Capacidad deliberativa, emprendedora y operativa de la iniciativa

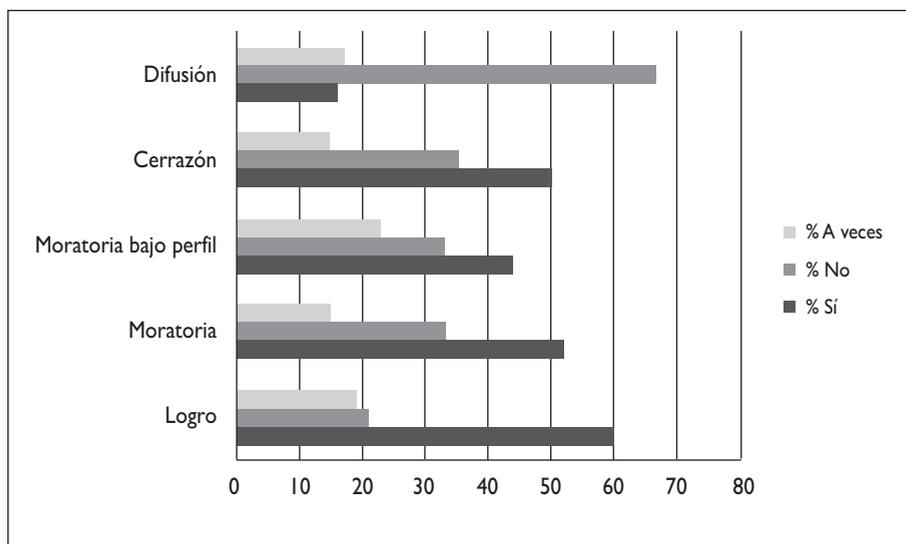
Casi todos los sujetos, independientemente de su estatus de identidad, de su género y del tipo de centro, han manifestado ciertas dosis de prudencia y reconocen examinar diferentes posibilidades antes de decidirse por algo. Asimismo, de manera mayoritaria, reconocen aportar ideas a otros, cuando la situación lo permite.

Muchos no se plantean retos personales en su vida y no pocos parecen mantener una indolencia notoria, como manifiesta, por ejemplo, el sujeto número 202 (s202): «Me conformo con superar las barreras que se me presentan inesperadamente». No obstante, los sujetos de identidad lograda se plantean, en un alto porcentaje, retos personales de manera continuada.

Sin que hayamos podido encontrar muchas diferencias según el tipo de centro, el género o los estatus de identidad, alrededor de un tercio de los sujetos parece no realizar actividad alguna por su propia iniciativa. Observamos que muchos jóvenes escolares no suelen asistir a acontecimientos y ofertas de ocio en función de sus proyectos personales. Únicamente en la categoría de logro de identidad, sin distinción de género, alrededor de dos tercios han contestado afirmativamente, con lo que la asistencia a este tipo de ofertas culturales se puede asociar con el desarrollo personal.

Prácticamente la mitad de los encuestados parece no dar importancia a la planificación detallada de los proyectos propios, y se desprende cierto pesimismo sobre el valor de la planificación en los proyectos personales, sintetizado acaso en las palabras de esta chica (s20), perteneciente al estatus de cerrazón: «No es necesario, el futuro se construye solo». Únicamente los sujetos pertenecientes al estatus de logro de identidad –el 60– contestan claramente que sí, como puede apreciarse en el siguiente gráfico que ilustra los resultados obtenidos sobre la capacidad emprendedora y operativa de la iniciativa.

GRÁFICO I. Porcentajes totales de respuestas al ítem 5 del cuestionario



Fuente: Elaboración propia.

La perseverancia no parece ser una virtud universal. Interrogados los sujetos acerca de si acostumbran a continuar y terminar todas las actividades iniciadas, la mayoría ha contestado afirmativamente, sin distinción importante por género ni por tipo de centro. Los datos son más claros entre los sujetos de logro de identidad. No obstante, si se consideran las respuestas negativas junto a las que manifiestan serias dudas al respecto, las respuestas afirmativas descienden en algunos casos hasta poco más de la mitad.

Interrogados acerca de qué hacen cuando se encuentran con obstáculos en sus vidas, las respuestas muestran, sin que existan grandes diferencias, un talante positivo que va, generalmente, desde afrontar directamente los problemas hasta pedir consejo a los amigos y padres antes de tratar de resolverlos.

Autoconciencia del valor de la iniciativa personal

Todos los sujetos confieren una gran importancia al futuro. Sin apreciar mayor distinción entre las variables introducidas, argumentando razones generalmente personales («llegar a ser alguien», «ganar dinero...»), la mayoría otorga gran relevancia al futuro, sin restar importancia al presente.

Interrogados sobre de qué depende más el futuro, los sujetos parecen depositar más confianza en el valor personal de elegir cuanto más lograda parece mostrarse su identidad. Solo los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón respondieron en este sentido por debajo del 50%.

Los resultados muestran diferencias reseñables, según el tipo de estatus de identidad. Los sujetos de identidad lograda estiman necesario idear planes de futuro. Como nos dice el s59: «Hay que tener un proyecto de vida, una idea de los planes que queremos realizar en la vida». En cambio, los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón parecen experimentar una tendencia a presentar una «perspectiva presente fatalista», que nos sintetiza simbólicamente la respuesta de esta chica (s323): «El destino lo dirá todo».

Cuando los interrogamos sobre el valor de la imaginación y la creatividad (Tabla VI), al margen de que todos ellos parecen estimar su proyección en el ámbito de la expresión personal, las respuestas de los sujetos de identidad hipotecada son más previsibles («sirven para innovar», «para desarrollar proyectos»). En cambio, los de identidad lograda, lo que parecen valorar es que «sirven para crear tu propio mundo personal» y encuentran en estas cualidades una aplicabilidad permanente en la vida cotidiana. Es decir, la imaginación y la creatividad podrían hallarse en el núcleo del propio desarrollo personal.

TABLA VI. Porcentajes totales obtenidos por estatus de identidad, según las categorías extraídas de las respuestas abiertas al ítem 20 del cuestionario

Categorías	Difusión %	Cerrazón %	Moratoria %	Moratoria de bajo perfil %	Identidad lograda %
SENTIRME	0	10,95	18,05	10,45	10,10
PLAMPRO	44,50	12,35	9,05	8,50	8,80
INNOVA	22,20	17,40	5,55	6,30	2,95
EXPREPER	0	12,50	20,15	20,10	13,70
FORMA	0	11,15	14,60	11,30	5,35
TRABA	0	3,30	6,25	5,50	9,45
VICOTI	11,10	11,80	2,75	10,45	15,95
MUMPERSO	22,20	6,60	8,35	10,45	21,85
LUDICA	0	4,55	0	4,90	3,55
IMAGINFU	0	9,40	15,25	12,05	8,30
	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Formación de la competencia

Parece que los sujetos piensan que la escuela no es la principal institución para la formación en la autonomía. La institución familiar parece ocupar la posición más relevante en este sentido, según los propios jóvenes. En los estatus de identidad analizados, parece que los alumnos valoran más a la institución escolar que las alumnas, quienes, como indican otros estudios (Padilla, García y Suárez, 2010), dan un alto valor al plano familiar.

Podría desprenderse que los varones pertenecientes al estatus de cerrazón otorgan más valor a la institución escolar, si pertenecen a centros públicos (más de un 41%) que si pertenecen a centros privados (25%). En el caso de las chicas, no se han apreciado diferencias reseñables. Por otra parte, los sujetos pertenecientes al estatus de logro de identidad, en los centros privados no suelen mencionar la escuela como primer elemento influyente; sin embargo, en los públicos, casi el 40%, indica que es el primer factor. Entre las chicas, también ha habido diferencias, aunque no tan manifiestas.

La mayoría ha coincidido en señalar los estudios como el primer factor formativo en orden de importancia, excepto en el caso de los varones pertenecientes al estatus de identidad de logro. Estos han señalado como primer elemento formativo la lectura –más acusadamente en los centros privados–. La televisión se muestra como un segundo elemento importante para los varones pertenecientes al estatus de cerrazón, mientras que en otros estatus pierde importancia, como es el caso de los sujetos pertenecientes al estatus de moratoria de bajo perfil. Esto también ocurre, claramente, en el de los pertenecientes al estatus de logro de identidad, para quienes la televisión apenas tiene influencia en su capacidad de tomar decisiones libremente. Internet se considera un medio potente de información y de influencia, pero no parece alcanzar posición preferente en ningún estatus de identidad, sino que se suele situar en tercer lugar, entre los chicos. Los juegos y viajes se han señalado, por lo general, entre los últimos medios con poder de influencia en la formación personal en la autonomía, tal vez porque se consideran elementos exclusivamente «lúdicos» como expresaba el s288. Las chicas, generalmente, han manifestado el estudio como primer elemento formativo y la lectura como el segundo, independientemente de su estatus de identidad.

Al preguntar por el potencial individualizador de la escuela, las respuestas en sentido negativo y aquellas dubitativas, en los estatus de cerrazón y de moratoria, representan casi el 41%. En el caso del estatus de moratoria de bajo perfil, las respuestas negativas superan a las afirmativas y dejan una impresión contradictoria y aun inquietante, como nos dice, representativamente, el s322: «Ciertas personas sí se han preocupado, pero otras han intentado crear clones dentro de la escuela». Dos tercios de los sujetos pertenecientes al estatus de identidad de logro han contestado en sentido afirmativo, sin distinción de género.

¿Qué debería hacer la escuela para formar personas libres y capaces de actuar por sí mismas en la vida? El arco de propuestas desde la perspectiva del alumnado abarca desde el mayor inmovilismo hasta las exigencias más notables de eficacia, ética y articulación con la sociedad actual.

TABLA VII. Porcentajes totales obtenidos por estatus de identidad, según las categorías extraídas de las respuestas abiertas al ítem 17 del cuestionario

Categorías	Difusión %	Cerrazón %	Moratoria %	Moratoria de bajo perfil %	Identidad lograda %
Inmovilismo pedagógico	44,5	15,6	5,3	16,4	13,8
Eficacia directiva	0	6,5	10,6	8,2	0
Eficacia organizativa	22,2	14,3	21	16,4	13,9
Eficacia curricular	0	3,9	0	4,1	2,8
Atención personalizada	11,1	5,2	21	8,2	11,1
Relación de la escuela con la sociedad actual	0	12,9	0	9,6	16,7
Educación moral	0	24,7	15,8	19,2	16,7
Desarrollo de la individualidad	22,2	16,9	26,3	17,9	25
	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón reivindican la educación moral como primer elemento en orden de importancia, sin que pueda apreciarse distinción ni por género ni por tipo de centro. También se reclama, aunque menos, el desarrollo de la individualidad, pero al parecer con diferencia de género a favor de las chicas y sin diferencia según el tipo de centro. Hay un dato que merece resaltarse: cerca de un sexto de estos sujetos piensa que lo que hace actualmente la escuela es suficiente. Los sujetos vinculados al estatus de logro de identidad han primado, globalmente, a nuestro entender, el desarrollo de la individualidad, por encima de otros factores. Como manifiesta el s46: «Es preciso motivar a cada uno para que actúe como es, desarrollando su individualidad, sin mayores temores». También han destacado el valor de la educación moral y de la conexión de lo que se hace en la escuela con la vida actual, particularmente en los centros privados.

Conclusiones

En su conjunto, los resultados de la investigación no parecen indicar que las ideas y valoraciones que realizan los estudiantes sobre la competencia emprendedora dependan claramente del género o del carácter público o privado de los centros escolares (aunque hay algunas matizaciones interesantes que señalamos más adelante). Sin embargo, sí parece más evidente que esas valoraciones guardan relación con el estatus de identidad personal. Aquellos sujetos con una identidad personal más lograda parecen reunir mejores condiciones como sujetos emprendedores. Esto puede significar que la identidad personal está en el centro de la educación emprendedora, y se aleja de una visión estrictamente economicista o empresarial. Y al mismo tiempo quizá signifique que el cultivo de la madurez personal sea la mejor vía para conseguir un impacto profundo de la acción educativa en el ámbito productivo. Seguidamente, señalamos las principales conclusiones en función de los objetivos de la investigación.

Pese a la asunción generalizada de las virtualidades sociales de la cooperación y del trabajo en equipo, los sujetos pertenecientes al estatus de logro de identidad presentan una notable componente de flexibilidad, muy asociada a un desarrollo mental más madurado, capaz de considerar la lógica misma de las cosas, pero también la percepción de las personas y las situaciones en las que se encuentran. Estos sujetos muestran al mismo tiempo una componente de mayor agresividad en las relaciones interpersonales, por lo que parecen más capacitados para desarrollar comportamientos de liderazgo.

Exceptuando, en general, a los sujetos de identidad lograda, la capacidad operativa de la iniciativa dejaría mucho que desear entre nuestros estudiantes: no se suele asistir regularmente a acontecimientos en función de proyectos personales, ni planificar detalladamente los proyectos que se realizan, y tampoco es mayoritaria la costumbre de continuar y terminar las actividades iniciadas. No obstante, las virtudes cognitivas propias de la competencia emprendedora parecen intactas, como la actitud hacia el afrontamiento de la realidad. Con todo, examinadas las respuestas de todos los sujetos, hay indicios para pensar que nuestros jóvenes encierran aliento suficiente para combatir las adversidades del mundo actual; tal vez la clave se halle en saber hacer aflorar ese caudal de energía y vigor que se adivina en sus manifestaciones, esa llamada a la confianza a la que se refieren Puig y Martín (2007).

A mayor madurez parece haber una mayor atribución personal de las trayectorias futuras en el sujeto. Quienes pertenecen al estatus de identidad lograda presentan más frecuentemente una ‘perspectiva temporal futura’, de acuerdo, por ejemplo, con la clasificación establecida por Zimbardo y Boyd (2009). Puesto que la perspectiva temporal en gran medida se aprende (Epel, Bandura y Zimbardo, 1999), la formación en la dimensión temporal (Milfont y Gouveia, 2006) de la competencia emprendedora parece ser un reto para los proyectos educativos actuales. Por lo demás, podría decirse que, conforme los sujetos evolucionan en el logro de su identidad, tienden a valorar la imaginación y la creatividad como componentes de su propia personalidad, como elementos imprescindibles para el desarrollo de todo desempeño humano, y no las restringen únicamente a la esfera de la ideación y realización de proyectos específicos. Esto es, la autoconciencia del valor de la iniciativa parece crecer conforme la identidad se muestra más lograda.

En general, los estudiantes parecen creer que la familia es la institución más relevante para la formación en la autonomía personal, postura que está más acentuada en las chicas. Podría aventurarse, como hipótesis, que los sujetos pertenecientes a centros públicos valoran más la escuela como institución formadora para su autonomía personal que los pertenecientes a centros privados. Podríamos pensar que los entornos familiares y contextos socioeconómicos incidirían notablemente en la imagen que se forman los sujetos de la institución escolar. No obstante, también es posible que los sujetos den menos importancia a la escuela, en su formación para actuar por sí mismos en la vida, cuanto más lograda se muestra su identidad.

Entre los medios más relevantes para la formación de la competencia, todos los sujetos han considerado la importancia de la cultura adquirida, lo que puede poner de relieve que la consideración básica hacia el estudio es alta, aunque otros factores puedan determinar el descontento o el fracaso. Cabe reseñar que, conforme los sujetos muestran mayor madurez personal, parecen otorgar un valor superior a la lectura (que tal vez sea más acusado en los centros privados) como elemento formativo. Al mismo tiempo, se puede avanzar que, a mayor nivel de madurez personal, menor importancia parece presentar la televisión como medio que influye en la capacidad de tomar decisiones libremente. También es destacable que las estudiantes hayan manifestado sus preferencias por el estudio y la lectura, sin distinción apreciable ni por tipo de estatus ni por centro, lo cual podría

explicarse por la expansión de la concienciación de la mujer contemporánea, puesta de manifiesto en una nueva conceptualización pedagógica de la identidad de género (Colás, 2007).

Los sujetos de identidad lograda parecen mostrar más confianza en el potencial individualizador de la escuela, posiblemente porque hayan aprovechado mejor los recursos de los que han dispuesto. Aquellos adolescentes que han conseguido un mayor nivel de madurez personal probablemente tiendan a interpretar de manera sincréticamente favorable las posibilidades que tienen para formar su propio criterio, en los distintos y principales ámbitos en los que transcurren sus vidas.

De modo general, se considera que la educación moral debería ser un factor determinante de lo que la escuela puede hacer para formar personas libres y responsables. Al mismo tiempo, es posible aventurar que el desarrollo de la individualidad en la escuela es una demanda generalizada por parte del alumnado, y que cuanto más logrado es el estatus de identidad personal, mayor relevancia adquiere el desarrollo de la individualidad. Igualmente, los sujetos de identidad más lograda reclaman con más energía la conexión de la escuela con la vida. Por otra parte, los sujetos de identidades hipotecadas son más proclives al inmovilismo.

Nuestra investigación muestra la conexión de la competencia emprendedora con la complejidad de la agencialidad humana, más allá de una consideración restringida al ámbito operativo de la autonomía y la iniciativa personal. Y por otra parte, tal vez supone que el cultivo de la madurez personal es una excelente vía para la mejora significativa de la dimensión productiva de la educación. De nuestro trabajo parece desprenderse que el cultivo de la identidad personal se halla en el núcleo de la mejora de la competencia emprendedora, aunque nuestro sistema escolar, a juzgar por la escasez de identidades logradas, no parece haber hecho mucho en esta dirección.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Posiblemente, la presencia en la investigación de la 'perspectiva temporal', mediante algún cuestionario validado como el IPTZ (Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo), así como la aplicación de algún otro instrumento relativo al desarrollo de la identidad, como el GIDS (Escala de Desarrollo de la Identidad de Groningen), podría haber proporcionado

mayor consistencia a la primera fase de la investigación y haber reforzado las diferencias madurativas halladas en los sujetos y las aportaciones de nuestra investigación.

Una interesante línea complementaria de estudio, en los actuales contextos de información, se hallará al analizar las relaciones de la competencia con la integración de los jóvenes en redes sociales de participación, protección y promoción de sus identidades.

Por otra parte, pensando en la concreción de la acción educativa y su aplicabilidad, se precisará investigar, dada la importancia que parece presentar la madurez personal para la mejora de la competencia, sobre estrategias que incidan directamente en la construcción de la identidad y las dirigidas al desarrollo de capacidades cognitivo-afectivas complejas, así como las que promocionan autoevaluaciones adaptativas.

Referencias bibliográficas

- Adams, G., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective Measure of Ego Identity Status: A Reference Manual*. Logan (Utah): Laboratory for Research on Adolescence.
- Alvesson, M. y Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Bandura, A. (1989). *Self-Regulation of Motivation and Action through Internal Standards and Goal Systems*. En L. Pervin (ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology (19-85)*. Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, F., Marín, M., Rodríguez, M. y Espín, J. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, 133-172.

- Cantor, N. (1994). Life Task Problem Solving: Situational Affordances and Personal Needs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 235-243.
- Cohen, E. (2005). *Neither Seen nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies*. Cambridge (Massachusetts): Carfax.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 25, 1, 151-166.
- Creswell, J. (1994). *Research Design. Qualitative Quantitative Approaches*. Londres: Sage.
- Emmons, R. (1989). The Personal Striving Approach to Personality. En L.A. Pervin (ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (87-126). Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Epel, E., Bandura, A. y Zimbardo, P. (1999). Escaping Homelessness: The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping with Homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 575-596.
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gomes, C. y Ribeiro, E. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. *Rev. Latino-am Enfermagem*, 17 (2). Recuperado de <http://www.eerp.usp.br/rlae>
- Hisrich, R., Peters, M. y Shepherd, D. (2005). *Entrepreneurship*. Madrid: McGraw-Hill.
- Instituto de Empresa (2010). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*. Madrid: Instituto de Empresa. Recuperado de <http://www.ie.edu/gem>
- Inter-Agency Working Group (IAWG) (2004). *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, Education for All*. París: Unesco.
- Little, B. (1989). Personal Projects Analysis: Trivial Pursuits, Magnificent Obsessions, and the Search for Coherence. En D. Buss y N. Cantor (eds.), *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions*, 15-31. Nueva York: Springer-Verlag.
- Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S. y Orlofski, J. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Marina, J. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.

- McAdams, D. (2003). *Identity and the Life Story*. En R. Fivush y C. Haden (eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives (187-207)*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Meeus, W. (1996). Toward a Psychosocial Analysis of Adolescent Identity: An Evaluation of the Epigenetic Theory (Erikson) and the Identity Status Model (Marcia). En K. Hurrelmann y S. Hamilton (eds.), *Social Problems and Social Contexts in Adolescence (83-104)*. Nueva York: De Gruyter.
- Milfont, T. y Gouveia, V. (2006). Time Perspective and Values: An Exploratory Study of Their Relations to Environmental Attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 72-82.
- Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-141.
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París: OCDE.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for a Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243-254.
- Padilla, M., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4.º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2.ª ed. Newbury Park (California): Sage.
- Pellicer, C., Ortega, M. y Castaño, I. (2005). *Aprender a emprender: claves para potenciar el espíritu emprendedor en el proyecto «Un paso más»*. Madrid: Santillana.
- Pemartin, D. y Legres, J. (1988). *Les projets chez les jeunes*. Issy-les Molineaux (Île de France): EAP.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D. Rychen y L. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, 216-261. Ciudad de México: FCE.
- Pervin, L. (ed.) (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Puig, J. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schwartz, S. (2004). Brief Report: Construct Validity of Two Identity Status Measures: the EIPQ and the EOM-EIS-II. *Journal of Adolescence*, 27, 477-483.
- Waterman, A. (1982). Identity Development from Adolescence to Adulthood: an Extension of Theory and a Review of Research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Wyse, D. (2001). Felt Tip Pens and School Councils: Children's Participation Rights in Four English Schools. *Children & Society*, 15, 209-218.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25 (2), 316-329.
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo. La nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós.

Dirección de contacto: Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. E-mail: abernal@us.es

Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas

System of indicators on support for students with disabilities at Spanish universities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-193

Camino Ferreira

María J. Vieira

Javier Vidal

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. León, España.

Resumen

Uno de los efectos de la evolución política en materia social y del impulso concedido al principio de igualdad de oportunidades en la legislación española ha sido la implantación de medidas para promover la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. Este hecho también se ha producido en el ámbito educativo y se ha desarrollado una abundante normativa estatal referente a las enseñanzas universitarias. La legislación actual en España obliga a las universidades a elaborar e implementar un plan de atención al alumnado con discapacidad. El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) ha publicado en el 2010 una guía para la elaboración de dicho plan, en la que advierte de la necesidad de disponer de indicadores para el seguimiento y la evaluación del mismo. El objetivo del estudio es elaborar un sistema de indicadores sobre la atención y el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las instituciones universitarias españolas para facilitar el seguimiento y la mejora de la atención a estos estudiantes. Para su diseño se ha realizado un análisis documental de la normativa española en materia de discapacidad y educación universitaria, una categorización y selección de las medidas para los estudiantes con discapacidad indicadas en la normativa y una definición de áreas, requisitos e indicadores basados en los análisis realizados. El resultado son 40 indicadores diferenciados en ocho áreas: marco institucional, acceso, participación, información y

orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados. El sistema de indicadores propuesto facilita a las universidades definir los objetivos del plan, así como realizar su seguimiento y evaluación. Los indicadores reflejan de forma global las obligaciones de estas instituciones con los estudiantes con discapacidad que señala la normativa. Nuestro sistema se puede utilizar, además, en los diversos contextos institucionales derivados de la autonomía de gestión que dispone cada universidad.

Palabras clave: estudiantes, discapacidad, universidad, indicadores, igualdad de oportunidades, apoyo al estudiante.

Abstract

One of the effects of changing social policy and the progress of the principle of equal opportunities in the Spanish legislation has been the implementation of measures to promote integration of persons with disabilities in society. This policy has also been implemented at educational level, developing an abundant state law concerning university education. Under current law, Spanish universities are requested to design and implement a Program for Students with Disabilities. In 2010, the Spanish Committee of Representatives of People with Disabilities published a guide to assist universities designing this program, advising universities to develop indicators for its assessment and follow-up. This study aims to develop a set of indicators for the care and support of students with disabilities in Spanish universities as a tool for the improvement and follow up of these activities. The set of indicators is based on the current legislation on disability and higher education and publications of the Spanish Committee of Representatives of People with Disabilities and the European Agency for the Development in Special Needs Education. Forty indicators were obtained in eight different areas: institutional framework, enrollment, participation, information and guidance, academic adjustments, accessibility, resources and results. This system of indicators facilitates universities to define, assess and follow-up their Program for Students with Disabilities. The proposed indicators help universities to comply with existing law and also to be adapted to different managerial styles and institutional contexts.

Key words: students, disability, university, indicators, equal opportunities, student support.

Introducción

La atención a la diversidad constituye uno de los principales retos de la política social en España. Con ella se pretende lograr una sociedad que garantice los derechos de todas las personas en igualdad de condiciones, tanto en la vida social como en la cultural y económica. El principio de igualdad de oportunidades se ha desarrollado en las últimas décadas enfatizando la no discriminación por motivos de sexo, origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual. Este principio se basa en el «reconocimiento esencial de que todas las personas tienen el mismo valor y deben tener un acceso equitativo a las oportunidades de la vida es común al conjunto de nuestras sociedades europeas» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008, p. 2). Es un campo de acción que tiene por objetivo atender las necesidades de aquellas personas que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, en todos los niveles y aspectos de la vida social.

El desarrollo en política social en España ha producido un efecto empuje en el ámbito educativo en relación con el principio de igualdad de oportunidades y la consideración de la discapacidad (Abad Morillas, Álvarez Pérez y Castro de Paz, 2008). Fruto de esta evolución de las políticas sociales, se ha impulsado el principio de inclusión que impera en la legislación educativa vigente, respaldado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (artículo 24.1). En la universidad, este principio requiere de actuaciones dirigidas a la atención de las necesidades de las personas con discapacidad, de medidas basadas en el respeto a la igualdad y la accesibilidad universal, y de una disposición de servicios y estructuras apropiados para su atención (Jerónimo Sánchez-Beato, 2009). Además, las líneas marcadas desde Europa y los cambios promovidos por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior han supuesto una ocasión para reflexionar sobre el modelo de universidad que se quiere lograr, con especial incidencia en el estudiante y el ajuste a sus necesidades (Vieira y Vidal, 2006). La educación universitaria debe garantizar la continuidad en el desarrollo y formación plena e integral del alumnado, tanto desde el punto de vista académico como desde el personal. En el caso de los estudiantes con discapacidad, este desarrollo se puede garantizar mediante mecanismos de compensación y adaptación. La universidad, en este sentido, debe actuar para atender al desarrollo de las capacidades e intereses de estos alumnos,

y debe facilitar los elementos de acceso y dominio de situaciones en igualdad de condiciones (Luque Parra y Rodríguez Infante, 2008).

En el contexto internacional, se encuentran ejemplos de actuaciones dirigidas a atender las necesidades de los estudiantes universitarios con discapacidad. Algunas de ellas consisten en el desarrollo y establecimiento de buenas prácticas o de sistemas de indicadores relacionados con la participación de grupos infrarrepresentados, entre los que se encontrarían los estudiantes con discapacidad. La comparación de estas actuaciones entre países presenta ciertas dificultades, puesto que cada país adopta unas medidas concretas y controla diferentes aspectos sobre la diversidad de su alumnado (Comisión Europea, 2011). En el Reino Unido y en Estados Unidos, existe un importante desarrollo legislativo en materia de discapacidad que ha impulsado la elaboración de guías de indicadores y buenas prácticas en el ámbito universitario. Un ejemplo de ello es el Acta de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad de 2001 (Special Educational Needs and Disability Act, SENDA) del Reino Unido, cuyo objetivo es que las instituciones de educación superior logren la plena participación de los estudiantes con discapacidad. En el Code of Practice: Post-16 Education se indica cómo responder adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes realizando los «ajustes razonables» que establece la SENDA (Konur, 2002). En Estados Unidos, para garantizar la igualdad de acceso a la educación a los estudiantes con discapacidad, la Association on Higher Education and Disability (AHEAD) ha elaborado estándares para las oficinas de estudiantes con discapacidad (Office for Students with Disabilities, OSD) dirigidos a los siguientes ámbitos o actuaciones: consulta/colaboración, divulgación de información, concienciación del profesorado y del personal, adaptaciones académicas, intervenciones educativas, gestión y evaluación del programa, políticas y procedimientos, y formación y desarrollo profesional (Dukes y Shaw, 2008).

A escala europea, la Academic Network of European Disability Experts (ANED), el Eurostat, la Organización Mundial de la Salud y el Consejo de Europa colaboran en el desarrollo e implantación de los Indicators of Disability Equality in Europe (IDEE). El desarrollo de estos indicadores está relacionado con la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de acuerdo con la nueva estrategia de la Unión Europea en el ámbito de la discapacidad (2010-2020), que incluye indicadores sobre la tasa de personas con discapacidad que terminan la educación superior. Se identifican tres tipos de indicadores (tanto

cuantitativos como cualitativos) que señalan, respectivamente, los derechos en la normativa y las políticas, la accesibilidad y barreras en el entorno, y la participación e igualdad de las personas con discapacidad (Priestly y Lawson, 2009).

Teniendo en cuenta este contexto, parece necesario actuar de modo sistemático para evaluar y controlar tanto el seguimiento de los estudiantes con discapacidad como sus necesidades y las posibilidades que ofrecen los servicios destinados a su atención (Castro de Paz y Abad Morillas, 2009; Tinklin, Riddell y Wilson, 2004; Vieira, 2008). Una buena forma de establecer los criterios mínimos que las universidades deben cumplir para atender adecuadamente a sus estudiantes con discapacidad, de acuerdo con la normativa y las características del sistema de educación superior, es la elaboración de indicadores (Jallade, 2011). Para su diseño y adecuación, es fundamental partir de un fuerte marco legislativo e implantar los indicadores para su mejora y consenso (García-Aracil y Palomares-Montero, 2010).

En el contexto español, las actuaciones de las universidades dirigidas a los estudiantes con discapacidad deben concretarse en un plan destinado a personas con necesidades especiales, tal y como establece la «Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)», en su disposición adicional séptima. Como respuesta a esta demanda, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) publicó en el año 2010 una guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la universidad. Que cada universidad elabore su propio plan puede servir como herramienta de orientación, referencia y ayuda en el apoyo a estos alumnos en su paso por la universidad. Esta guía propone que el plan incluya un sistema de indicadores para realizar el seguimiento y evaluación de sus resultados. Tal y como se afirma en este documento, con estos indicadores habría que poder determinar el grado de inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad y su evolución (CERMI, 2010, p. 24).

En síntesis, en Europa, una de las direcciones principales en la realización de los cambios necesarios para la modernización de las universidades y el logro de los objetivos de la Unión Europea es una articulación de los distintos sistemas de garantías de la calidad en los sistemas de educación superior de Europa que permita hacer frente a la gran diversidad de alumnos, tal y como se indica en la comunicación de la

Comisión Europea *Movilizar el capital intelectual de Europa* (2005) (Salaburu, Haug y Mora, 2011). Por otra parte, en España, la normativa refleja la preocupación por atender a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. Sin embargo, las políticas y la legislación sobre la discapacidad y la educación universitaria se encuentran en un desarrollo, avance y revisión constantes, y por sí solas no garantizan su cumplimiento adecuado en la atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades. Por lo tanto, para garantizar esta atención se requiere de herramientas que ayuden a su seguimiento y mejora. En el presente estudio, se realiza una propuesta de indicadores referidos a las actuaciones y medidas concretas de atención a estudiantes con discapacidad que deben proporcionar las universidades españolas. Nuestra intención es poner la propuesta a disposición de estas instituciones para que puedan cumplir con la legislación y elaborar y desarrollar el plan que exige la normativa.

Objetivos

El objetivo del estudio es construir un sistema de indicadores sobre la atención y el apoyo a los estudiantes con discapacidad para las universidades españolas. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar áreas de actuación relacionadas con los diferentes ámbitos de la vida académica universitaria.
- Proponer un sistema de indicadores relevantes sobre programas y servicios de atención a los estudiantes universitarios con discapacidad.

Método

El procedimiento seguido para la elaboración del sistema de indicadores se detalla a continuación:

- Realización de un análisis documental de la normativa española relativa a la atención de estudiantes con discapacidad en la educación universitaria. La información se ha analizado teniendo en cuenta las siguientes variables: normativa, artículo, descripción, contenido específico (medidas y programas de apoyo a estos estudiantes). Se ha analizado toda la normativa que pueda hacer referencia a la atención a la discapacidad en las universidades españolas:
 - Constitución Española, 1978.
 - Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).
 - Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
 - Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).
 - Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).
 - Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006.
 - Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
 - Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas.
 - Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
 - Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
 - Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
 - Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

De este análisis se construyó una base de datos con 47 registros, que se organizaron en cuatro grandes bloques con sus correspondientes categorías (entre paréntesis).

- Principios y derechos de los estudiantes con discapacidad (2).
 - Acceso a la universidad: sistemas y procedimientos de acceso y admisión adaptados (11). Gratuidad en la enseñanza; políticas de becas, ayudas y créditos; Procedimientos de acogida y orientación; servicios de apoyo y asesoramiento (1); adaptación de pruebas (4); reserva de plazas.
 - Permanencia en la universidad: programas específicos; ayuda personalizada, apoyos y adaptaciones (17). Planes de estudio; adaptaciones (8); accesibilidad (4); participación estudiantes con discapacidad; Unidad de Atención al Estudiante.
 - Inserción laboral: accesibilidad (1). Empresas e instituciones para la realización de prácticas externas.
- Análisis de la propuesta realizada por el CERMI en la *Guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la universidad* de 2010 (CERMI, 2010). En el análisis se han registrado los contenidos que debe incluir el plan. Se ha valorado en qué medida se ajusta la propuesta del plan a los resultados obtenidos del análisis documental de la normativa. Esta valoración es una de las bases de los indicadores propuestos.
- Identificación, selección y propuesta de un sistema de indicadores basado en los análisis realizados, de acuerdo con la metodología planteada por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Kyriazopoulou y Weber, 2009), así como su formulación para adaptarla al ámbito universitario.

Según el planteamiento de Kyriazopoulou y Weber (2009), se han definido las áreas, requisitos e indicadores que hacen referencia a las condiciones favorables para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad desde las universidades españolas:

- Áreas. Se han identificado ocho áreas relevantes que requieren de atención en el proceso de orientación y apoyo a los estudiantes con

discapacidad en las universidades: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados.

- Requisitos. Acopio de requisitos necesarios para la calidad de las políticas educativas en materia de discapacidad y educación universitaria.
- Indicadores. Desarrollo de un indicador para cada requisito. Se han elaborado un total de cuarenta indicadores que facilitan la identificación de las actuaciones favorables a la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en las universidades.

Para el diseño y formalización de esta última área, se han tenido en cuenta los siguientes elementos establecidos en la norma UNE 66175 para la implantación de sistemas de indicadores:

TABLA I. Elementos establecidos en la norma UNE 66175

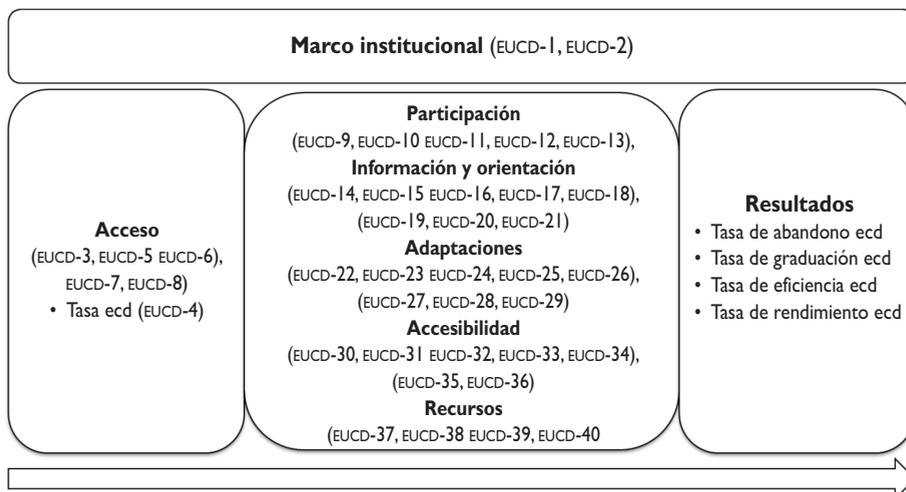
Código	Código que tiene asignado el indicador
Denominación	Nombre por el cual se identifica el indicador
Objetivo	Objetivo que pretende conseguir el indicador
Descripción	Descripción breve del significado del indicador
Tipología	Indicador nominal, ordinal o de escala
Cálculo	Forma de obtener el indicador
Representación	Forma en la que debe representarse el indicador
Fuente	Origen de la definición del indicador

Siguiendo el planteamiento de la citada norma, la validación de los indicadores tiene como objetivo comprobar que estos sean útiles y rentables, comparándolos con los objetivos inicialmente previstos y para los cuales se han desarrollado. Teniendo en cuenta el objetivo del presente estudio y su punto de partida, los indicadores están justificados y verificados, puesto que en la normativa y en los informes analizados se consideran una herramienta necesaria de mejora, cuyo propósito es comprobar que las universidades establecen las medidas y el apoyo necesario a sus estudiantes con discapacidad. El siguiente paso consiste en que las universidades pongan en marcha este sistema de indicadores.

Resultados

El sistema de indicadores se ha desarrollado a partir de las actuaciones que deben realizar las universidades españolas según la normativa, las recomendaciones que propone el CERMI y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El sistema de indicadores propuesto parte de la definición de áreas de interés en el proceso de apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Estas áreas cubren las medidas de atención y las necesidades de estos estudiantes abarcando las distintas etapas en la universidad, es decir, desde su ingreso hasta su inserción en el mercado laboral. Las áreas se organizan en una secuencia temporal en función del momento en el que se encuentre el estudiante con discapacidad, considerando el marco de derechos de estos estudiantes a lo largo de todo el proceso y las tasas de rendimiento como sistema de evaluación. Estas áreas se concretan en requisitos que garantizan la aplicación de las políticas educativas en materia de discapacidad y educación universitaria, lo que da lugar a los cuarenta indicadores que hacen referencia a las medidas específicas de apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. En este sentido, el sistema de indicadores sirve de instrumento para que las universidades puedan comprobar el grado de aplicación de los mandatos de la legislación española vigente al respecto.

FIGURA I. Sistema de indicadores sobre la atención y el apoyo a los estudiantes con discapacidad



La definición de cada una de las ocho áreas identificadas en el proceso de orientación y apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades es la siguiente:

- Marco institucional: marco de derechos que asisten a los estudiantes con discapacidad en la universidad.
- Acceso: actuaciones de atención previas al acceso a la universidad dirigidas a los estudiantes con discapacidad.
- Participación: actuaciones que promueven la implicación de los estudiantes con discapacidad en los diversos programas que ofrece la universidad.
- Información y orientación: actuaciones de información y orientación al estudiante con discapacidad desde su ingreso, durante su permanencia y hasta su salida al mercado laboral.
- Adaptaciones: mecanismos de adaptación a los estudiantes con discapacidad.
- Accesibilidad: existencia de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad en la edificación, el urbanismo y el transporte, y comunicación e información sobre ella.
- Recursos: disponibilidad de medios humanos, materiales y técnicos de apoyo a la discapacidad.
- Resultados: valoración y seguimiento de los estudiantes con discapacidad.

A continuación se detallan las áreas, los requisitos y los indicadores identificados considerando los elementos especificados en la norma UNE 66175:

Marco institucional

Requisito: coherencia entre las normativas nacionales y las universitarias (marco normativo y diseño curricular).

Código	(EUCD-1)
Denominación	<i>Coherencia entre la normativa nacional y la universitaria sobre discapacidad.</i>
Objetivo	Constatar que existe coherencia entre las normativas nacionales y las universitarias.
Descripción	Las universidades recogen en sus estatutos y reglamentos universitarios derechos y cuestiones que afectan a la comunidad universitaria con discapacidad, tales como planes de acción, normas de acceso al currículo o reglamentos de exámenes.
Tipología	Nominal.
Cálculo	En ningún caso / En algunos casos / En bastantes casos / En todos los casos.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	CERMI (2010).

Código	(EUCD-2)
Denominación	<i>Desarrollo de las acciones de atención a ECD en los planes de estudio.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades desarrollan las actuaciones previstas en sus planes de estudios sobre la atención a estudiantes con discapacidad.
Descripción	Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. Por ello, se deben incluir, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios. Este indicador señala el grado de cumplimiento de las instituciones en la puesta en marcha de las actuaciones previstas.
Tipología	Ordinal.
Cálculo	Poco desarrolladas (hasta 10%) / Algo desarrolladas (hasta 40%) / Bastante desarrolladas (hasta 70%) / Muy desarrolladas (hasta 90%).
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 5 de la disposición adicional vigésima cuarta de la LOMLOU; el artículo 3.5b del Real Decreto 1393/2007.

Acceso

Requisito: políticas y procedimientos en la admisión y matrícula que promuevan el acceso a las instituciones de educación universitaria.

Código	(EUCD-3)
Denominación	<i>Reserva de plazas disponibles para ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades tienen esta cuota de reserva de plazas a estudiantes con discapacidad.
Descripción	Relación porcentual entre el número total de plazas y las reservadas a estudiantes con discapacidad. Las universidades deben reservar un 5% de las plazas disponibles para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa.
Tipología	Escala.
Cálculo	Se divide el número de estudiantes con discapacidad que se han matriculado en la titulación en el curso académico entre el número total de plazas disponibles de la titulación.
Representación	Gráfico de sectores.
Fuente	Artículo 51 del Real Decreto 1892/2008.

Código	(EUCD-4)
Denominación	<i>Tasa de ECD en la universidad.</i>
Objetivo	Constatar el porcentaje existente de estudiantes con discapacidad en la universidad (estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o mayor al 33% o hayan acreditado mediante certificado necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad mediante certificado en el procedimiento de matrícula).
Descripción	Relación porcentual entre el número total de estudiantes con discapacidad respecto al total de alumnos matriculados en el curso académico.
Tipología	Escala.
Cálculo	Se divide el número de estudiantes con discapacidad matriculados en el curso académico entre el número total de estudiantes.

Representación	Gráfico de sectores.
Fuente	Artículo 51 del Real Decreto 1892/2008.

Código	(EUCD-5)
Denominación	<i>Exención del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos a los ECD.</i>
Objetivo	Constatar que se aplica el derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario a los estudiantes con discapacidad (a los que se haya reconocido un grado de discapacidad igual o mayor al 33% o quienes hayan acreditado mediante certificado necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad).
Descripción	Las universidades públicas establecerán modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos, para garantizar el acceso y permanencia a los estudios superiores de las personas con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 45 y el 6 de la disposición vigésima cuarta de la LOMLOU; artículo 30 de la LISMI y el artículo 51 del Real Decreto 1892/2008.

Código	(EUCD-6)
Denominación	<i>Política de becas, ayudas y créditos para los ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades cuentan con becas, ayudas y créditos para los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las universidades instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, prestando especial atención a las personas con discapacidad para garantizar su acceso y permanencia a los estudios universitarios.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 45 de la LOMLOU.

Código	(EUCD-7)
Denominación	<i>Procedimientos de acogida y orientación a los ECD de nuevo ingreso.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades disponen de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación para los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículos 14, el 18 y el 20 del Real Decreto 1393/2007.

Código	(EUCD-8)
Denominación	<i>Evaluación de adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos a los ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades evalúan las posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos para los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las universidades dispondrán de sistemas y procedimientos de acogida y orientación que deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículos 14, 18 y 20 del Real Decreto 1393/2007; artículo 7.4 del Real Decreto 99/2011.

Participación

Requisito: procedimientos que impulsen la participación de los estudiantes con discapacidad en actividades universitarias.

Código	(EUCD-9)
Denominación	<i>Participación de ECD en el asociacionismo y participación estudiantil.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades promueven la participación de las personas con discapacidad en el asociacionismo y en la representación estudiantil.
Descripción	Las universidades impulsan la participación estudiantil de los estudiantes con discapacidad en asociaciones y movimientos sociales como expresión de la formación en valores de convivencia y ciudadanía. Dentro de los fines propios de la universidad, se promoverá la constitución de asociaciones, colectivos, federaciones y confederaciones de estudiantes, que tendrán por objeto desarrollar actividades de su interés, en el régimen que dispongan sus estatutos.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 35.5 y el 38 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-10)
Denominación	<i>Participación de ECD en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades fomentan la participación de los estudiantes con discapacidad en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social.
Descripción	Las universidades deben fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad en iniciativas y actividades de proyección social, de cooperación y de compromiso social.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 64.4 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-11)
Denominación	<i>Participación de ECD en programas de movilidad nacional e internacional.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades impulsan la participación de los estudiantes con discapacidad en programas de movilidad nacional e internacional.

Descripción	Las universidades deben promover la participación en programas de movilidad, nacionales e internacionales, de estudiantes con discapacidad, estableciendo los cupos pertinentes, garantizando la financiación suficiente en cada caso, así como los sistemas de información y cooperación entre las unidades de atención a estos estudiantes.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 18 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-12)
Denominación	<i>Participación de ECD en programas de actividad física y deportiva.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades promueven programas de actividad física y deportiva para estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las universidades deben promover programas de actividad física y deportiva para estudiantes con discapacidad, facilitando los medios y adaptando las instalaciones que corresponda en cada caso.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 62.5 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-13)
Denominación	<i>Participación de ECD en iniciativas y actividades culturales.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre iniciativas y actividades culturales.
Descripción	Las universidades informan y orientan sobre las iniciativas y actividades culturales a los estudiantes con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Información y orientación

Requisito: sistemas de información y orientación a los estudiantes con discapacidad sobre aspectos relativos a los diferentes ámbitos de la vida universitaria.

Código	(EUCD-14)
Denominación	<i>Información y orientación sobre elección de estudios a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre la elección de estudios.
Descripción	Las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre la elección de estudios y sobre su reformulación o cambio para facilitarles el acceso y la adaptación al entorno universitario.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-15)
Denominación	<i>Información y orientación sobre metodologías de trabajo y formación en estrategias de aprendizaje a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre metodologías de trabajo y formación en estrategias de aprendizaje.
Descripción	Las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre metodologías de trabajo en la universidad y formación en estrategias de aprendizaje, para proporcionarles ayuda en los momentos de transición entre las diferentes etapas del sistema educativo, así como a lo largo de los estudios universitarios, para facilitar su rendimiento académico y su desarrollo personal y social.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-16)
Denominación	<i>Información y orientación sobre itinerarios formativos y salidas profesionales a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre itinerarios formativos y salidas profesionales, formación en competencias transversales y el diseño del proyecto profesional para facilitar su empleabilidad y su incorporación laboral.
Descripción	Las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre itinerarios formativos y salidas profesionales, formación en competencias transversales y el diseño del proyecto profesional para facilitar su empleabilidad y su incorporación laboral.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-17)
Denominación	<i>Información y orientación sobre estudios universitarios y actividades de formación a lo largo de la vida a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre estudios universitarios y actividades de formación a lo largo de la vida.
Descripción	Las universidades informan y orientan sobre estudios universitarios y actividades de formación a lo largo de la vida a los estudiantes con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-18)
Denominación	<i>Información y orientación sobre becas y ayudas al estudio a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades informan y orientan a los estudiantes con discapacidad sobre becas y ayudas al estudio.
Descripción	Las universidades informan y orientan sobre becas y ayudas al estudio a los estudiantes con discapacidad.

Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-19)
Denominación	<i>Asesoramiento sobre derechos y responsabilidades internas y externas a la universidad a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades asesoran a los estudiantes con discapacidad sobre derechos y responsabilidades internas y externas a la universidad.
Descripción	Las universidades asesoran sobre derechos y responsabilidades internas y externas a la universidad a los estudiantes con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-20)
Denominación	<i>Asesoramiento psicológico y en materia de salud a los ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades asesoran a los estudiantes con discapacidad en materia psicológica y de salud.
Descripción	Las universidades asesoran en materia psicológica y de salud a los estudiantes con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-21)
Denominación	<i>Información sobre servicios de alojamiento, servicios deportivos y otros a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades informan a los estudiantes con discapacidad sobre servicios de alojamiento, servicios deportivos y otros

	que procuren la integración de los estudiantes en el entorno universitario.
Descripción	Las universidades informan sobre servicios de alojamiento, servicios deportivos y otros servicios que procuren la integración en el entorno universitario de los estudiantes con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Adaptaciones

Requisito: determinación de necesidades educativas y mecanismos de adaptación para garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad.

Código	(EUCD-22)
Denominación	<i>Adaptación de pruebas de acceso a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades determinan las medidas oportunas para realizar las pruebas de acceso a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	De acuerdo con la regulación específica de la prueba de acceso, se determinarán las medidas oportunas que garanticen que los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad puedan realizar tanto la fase general como la específica en las debidas condiciones de igualdad. Estas medidas podrán consistir en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la accesibilidad al recinto o espacio físico donde esta se desarrolle. En todo caso, la determinación de dichas medidas se hará basándose en las adaptaciones curriculares cursadas en Bachillerato, las cuales estarán debidamente informadas por los correspondientes servicios de orientación.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 19 del Real Decreto 1892/2008.

Código	(EUCD-23)
Denominación	<i>Adaptación de métodos o sistemas de impartición a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades establecen normas para adaptar los métodos o sistemas de impartición a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las adaptaciones que tienen por objeto posibilitar o facilitar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, podrán concretarse en acomodar los métodos o sistemas de impartición de los contenidos o programas ordinarios.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 17 del Real Decreto 334/1985.

Código	(EUCD-24)
Denominación	<i>Adaptación del contenido o desarrollo de programas ordinarios a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades establecen normas para acomodar los contenidos o el desarrollo de programas ordinarios a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las adaptaciones que tienen por objeto posibilitar o facilitar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 17 del Real Decreto 334/1985.

Código	(EUCD-25)
Denominación	<i>Ampliación del régimen de convocatorias a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades permiten que los estudiantes con discapacidad puedan ampliar el número de convocatorias.
Descripción	Los estudiantes con discapacidad que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar, y los centros habrán de concederla, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad.

Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 31.2 de la LISMI y el artículo 17 del Real Decreto 334/1985.

Código	(EUCD-26)
Denominación	<i>Adaptación del material didáctico y los medios materiales a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades establecen normas para adaptar el material didáctico y los medios materiales a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las adaptaciones que tienen por objeto posibilitar o facilitar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, podrán concretarse en acomodar el material didáctico y los medios materiales utilizados.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 17 del Real Decreto 334/1985.

Código	(EUCD-27)
Denominación	<i>Adaptación de pruebas de evaluación a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades establecen normas para adaptar las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las pruebas de evaluación deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, por lo que los centros y los departamentos realizarán las adaptaciones metodológicas, temporales y espaciales precisas.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 17 del Real Decreto 334/1985 y el artículo 26 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-28)
Denominación	<i>Adaptación de la revisión ante el profesor o ante el tribunal a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades establecen normas para adaptar la revisión ante el profesor o ante el tribunal a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	La revisión deberá adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad; por lo que los departamentos, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada universidad, harán las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, establecerán revisiones específicas en función de sus necesidades.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 30.2 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-29)
Denominación	<i>Adaptación de programas y actividades de tutoría a ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades establecen normas para adaptar los programas y actividades de tutoría a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Los programas y las actividades de tutoría deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, por lo que los departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada universidad, harán las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, establecerán tutorías específicas en función de sus necesidades. Las tutorías se realizarán en lugares accesibles y se promoverá el establecimiento de programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un profesor tutor a lo largo de sus estudios.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 22 del Real Decreto 1791/2010.

Accesibilidad

Requisito: políticas y sistemas dirigidos a garantizar la accesibilidad de recursos y entornos a los estudiantes con discapacidad.

Código	(EUCD-30)
Denominación	<i>Accesibilidad en páginas webs y medios electrónicos.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades tienen sus páginas web y medios electrónicos accesibles para las personas con discapacidad.
Descripción	Las universidades harán accesibles sus espacios virtuales a todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a obtener información en condiciones reales y efectivas de igualdad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Disposición adicional vigésima cuarta de la LOMLOU; artículo 15 y el 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-31)
Denominación	<i>Accesibilidad en espacios y edificios.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades cuentan con espacios y edificios accesibles para los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria de los estudiantes con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Disposición adicional vigésima cuarta de la LOMLOU ; artículo 15 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-32)
Denominación	<i>Accesibilidad en colegios y residencias universitarias.</i>
Objetivo	Constatar que los servicios de alojamiento de estudiantes son accesibles para las personas con discapacidad.
Descripción	Las instalaciones de los colegios y residencias universitarias deberán ser accesibles a las personas con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 66.4 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-33)
Denominación	<i>Accesibilidad en información y comunicación.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades garantizan la accesibilidad en el acceso a la información y la comunicación a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las universidades españolas deberán velar por la accesibilidad de herramientas y formatos con el objeto de que los estudiantes con discapacidad cuenten con las mismas condiciones y oportunidades a la hora de formarse y acceder a la información.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Disposición adicional vigésima cuarta de la LOMLOU ; artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-34)
Denominación	<i>Accesibilidad en comunicación de las calificaciones.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades garantizan la accesibilidad en la comunicación de las calificaciones a los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Las universidades deberán asegurar a los estudiantes con discapacidad la accesibilidad de la comunicación de las calificaciones, junto con el horario, lugar y fecha en que se celebrará la revisión de las mismas.
Tipología	Nominal
Cálculo	Sí/No

Representación	Gráfico de barras
Fuente	Artículo 29.2 del RD 1791/2010

Código	(EUCD-35)
Denominación	<i>Accesibilidad en servicios de transporte.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades promueven el transporte adaptado a los estudiantes con discapacidad motora o con dificultades de movilidad.
Descripción	Las universidades potenciarán y propondrán la creación y mantenimiento de servicios de transporte adaptado para los estudiantes con discapacidad motora o con dificultades de movilidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-36)
Denominación	<i>Accesibilidad en empresas e instituciones para la realización de prácticas externas.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades establecen convenios con empresas e instituciones para la accesibilidad en la realización de prácticas externas para los estudiantes con discapacidad.
Descripción	Para la realización de las prácticas externas, las universidades impulsarán el establecimiento de convenios con empresas e instituciones y buscarán que estas sean accesibles para la realización de prácticas de estudiantes con discapacidad.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 24.4 del Real Decreto 1791/2010.

Recursos

Requisito: existencia de recursos que faciliten la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Código	(EUCD-37)
Denominación	<i>Disponibilidad de un servicio de atención a la comunidad universitaria con discapacidad.</i>
Objetivo	Constar si las universidades ya disponen de este servicio de atención a la comunidad universitaria con discapacidad.
Descripción	Desde cada universidad, se fomentará la creación de servicios de atención a la comunidad universitaria con discapacidad mediante el establecimiento de una estructura que haga factible la prestación de los servicios requeridos por este colectivo.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 65.6 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-38)
Denominación	<i>Disponibilidad de medios materiales a disposición de ECD.</i>
Objetivo	Constar que las universidades ponen a disposición de los estudiantes con discapacidad los medios materiales necesarios.
Descripción	Las universidades pondrán a disposición del estudiante con discapacidad medios materiales para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 15 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-39)
Denominación	<i>Disponibilidad de medios humanos para ECD.</i>
Objetivo	Constar que las universidades ponen a disposición de los estudiantes con discapacidad los medios humanos necesarios.
Descripción	Las universidades pondrán a disposición del estudiante con discapacidad medios humanos para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria.
Tipología	Nominal.

Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 15 del Real Decreto 1791/2010.

Código	(EUCD-40)
Denominación	<i>Disponibilidad de medios técnicos para ECD.</i>
Objetivo	Constatar que las universidades ponen a disposición de los estudiantes con discapacidad los medios técnicos necesarios.
Descripción	Las universidades pondrán a disposición del estudiante con discapacidad medios técnicos para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria.
Tipología	Nominal.
Cálculo	Sí/No.
Representación	Gráfico de barras.
Fuente	Artículo 15 del Real Decreto 1791/2010.

Resultados

Requisito: procedimientos sistemáticos de obtención de resultados de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

El presente estudio se ha orientado a la elaboración de un sistema de indicadores que contribuya a la puesta en marcha de los servicios y a la mejora de la atención a los estudiantes con discapacidad. Por ello, no se incluyen los indicadores de resultados. No obstante, estos indicadores son una fuente esencial de información en los sistemas de evaluación, seguimiento y mejora. Para este tipo de indicadores y para contar con niveles de comparación, se propone utilizar los indicadores de rendimiento seleccionados para todos los estudiantes, es decir, de abandono, graduación, eficiencia y rendimiento (ANECA, 2011). El cálculo habría que hacerlo aplicado a los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, el indicador de resultados de abandono aplicado a estos estudiantes, sería la relación porcentual entre el número total de estudiantes con discapacidad de una cohorte de nuevo ingreso que

debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior.

Asimismo, en el ámbito de los resultados, es conveniente obtener información sobre la satisfacción de estos estudiantes, por medio de entrevistas o encuestas específicas. En este caso, debe tenerse en cuenta que el reducido número de estudiantes con discapacidad puede provocar que las tasas calculadas no sean representativas, por lo que es necesario adaptar los indicadores al volumen total de estudiantes contabilizados. En el caso de un número reducido de estudiantes con discapacidad, una aproximación cualitativa a su opinión debe considerarse la opción más adecuada.

Conclusiones

- La normativa española exige a las universidades la implantación de medidas contra la discriminación y de acción positiva, así como establecer programas de apoyo, proporcionar recursos y realizar adaptaciones y procedimientos con el objetivo de garantizar los principios de igualdad de oportunidades y condiciones, de no discriminación, de accesibilidad universal y de diseño para todos.
- El diseño de este tipo de medidas para las universidades debe realizarse dentro de un plan que las agrupe. Este plan debe incluir instrumentos de evaluación y seguimiento de sus objetivos. Entre estos instrumentos es necesaria la utilización de un sistema de indicadores que cubra todos los objetivos.
- El análisis de la normativa y los informes específicos sobre la atención a personas con discapacidad, ha dado como resultado un sistema de cuarenta indicadores que pueden emplearse, en su conjunto o parcialmente, para elaborar los planes y hacer su seguimiento. Estos indicadores se adecuan a los estándares internacionales en la definición, por lo que son un instrumento útil para generar los planes mencionados en las universidades.
- La propuesta de indicadores se ha agrupado en ocho áreas, que de manera global abarcan las distintas etapas que conforman el itinerario universitario y diferentes ámbitos de la vida en la universidad,

asegurando la integración y la participación plena y efectiva de los estudiantes con discapacidad. Las actuaciones referidas al área de participación son aquellas cuya implantación puede resultar más dificultosa.

- El diseño de los indicadores se ha realizado de acuerdo con el principio de simplicidad (muchos tienen el formato de lista de control) y buscando que sean útiles para el diseño, la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación del plan de actuación, es decir, como instrumento de mejora de las instituciones.
- El sistema de indicadores puede ser una herramienta que oriente en la definición de objetivos relativos a la orientación y apoyo de sus estudiantes con discapacidad.
- Debido a que las universidades españolas gozan de autonomía para responder a sus necesidades, se puede encontrar formas diversas de actuación en los servicios y programas dirigidos a los estudiantes con discapacidad. Esta diversidad responde a la deseable adaptación de los medios a las necesidades. El sistema de indicadores propuesto permite una visión conjunta de las obligaciones de las universidades, al tiempo que respeta la necesaria diversidad de actuación.
- La publicación de los resultados de los indicadores es una decisión propia de cada universidad. Debe considerarse la utilidad de dicha publicidad para los propios estudiantes con discapacidad, pues complementan la información habitualmente disponible para la elección de la universidad al permitir a este tipo de estudiantes tener en cuenta algunos de los aspectos más importantes para ellos.
- Algunos de los indicadores, como la tasa de estudiantes con discapacidad, deben incluirse en los procedimientos habituales de recogida de datos para la estadística universitaria. Esto facilitaría, además de niveles de comparación, el análisis de algunos problemas importantes y la realización de predicciones sobre las mejoras necesarias.

Referencias bibliográficas

- Abad Morillas, M., Álvarez Pérez, P. y Castro de Paz, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y Diversidad: Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 129-150.
- Aneca (2011). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf
- Castro de Paz, J. y Abad Morillas, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 22, 165-188.
- CERMI (2010). *Guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la universidad*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Mobilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas, COM(2005) 152 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *No discriminación e igualdad de oportunidades: un compromiso renovado*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, COM(2008) 420 final.
- Comisión Europea (2011). *Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Dukes, L. y Shaw, S. (2008). Using the AHEAD Program Standards and Performance Indicators to Promote Self-Determination in the Daily Practice of Office of Disability Services. *Journal of Postsecondary Education And Disability*, 21 (2), 105-108.
- García-Aracil, A. y Palomares-Montero, D. (2010). Examining Benchmark Indicator Systems for the Evaluation of Higher Education Institutions. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 60 (2), 217-234.

- Jallade, J. (2011). International Approaches to Education: A Review of some Major Cooperative Programmes. *European Journal of Education*, 46 (1), 7-24.
- Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2009). Derechos fundamentales, igualdad, paz y democracia como principios inspiradores de los planes de estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. V. García Manjón (coord.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la universidad a Bolonia* (86-119). La Coruña: Netbiblo.
- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current Public Policy Issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (2), 131-152.
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (2009). *Desarrollo de indicadores: sobre educación inclusiva en Europa*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Luque Parra, D. y Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 270-281.
- Priestly, M. y Lawson, A. (2009). *Indicators of Disability Equality in Europe (IDEE): a Preliminary List of Indicator Proposals for Discussion*. Utrecht (Países Bajos): Academic Network of European Disability Expert.
- Salaburu, P. (Dir.), Haug, G. y Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Tinklin, T., Riddell, S. y Wilson, A. (2004). Policy and Provision for Disabled Students in Higher Education in Scotland and England: The Current State of Play. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 637-657.
- Vieira, M. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, 345, 399-423.
- Vieira, M. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.

Dirección de contacto: Javier Vidal. Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía; 24071 León, España. E-mail: javier.vidal@unileon.es



Reseñas

Libros reseñados

ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó. 193 pp. ISBN: 978-84-9980-474-3. (Marina Onetti Mateos).

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012). *TEDS-M. Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 151 p. ISBN: 978-84-369-5403-6. (Fernando Martínez Abad).

SANTOS REGO, M.A. (Ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Ed. Brief. 221 pp. ISBN: 978-84-15204-39-8. (Antonio Bernal Guerrero).

MACÍAS GÓMEZ, E. (Coord.) (2013). *Selección, formación y práctica de los tutores en la Universidad*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. 237 pp. ISBN: 978-84-7991-296-3. (Soledad Gil Hernández).

REIG, D. Y VÍLCHEZ L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro. 212 pp. ISBN: 978-84-89019-40-9. (Stefano De Marco).

LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis. ISBN: 978-84-995896-4-0. (Isabel Jerez Martínez).

COBO, C. Y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. 239 pp. ISBN: 978-84-475-3518-7. (Ángel Barbas Coslado).

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 54 p. ISBN: 978 84 369 5470 8. (Susana Olmos Migueláñez).

JOHNSTON, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid, Narcea, 155.pp. ISBN: 978-84-277-1910-1. (Isabel Cantón Mayo).

Libros recibidos

AMORÓS, E, Y HORTAL, A. (Coord.) (2013). *44 experiencias 0-3*. Barcelona: Graó. 132 pp. ISBN: 978-84-9980-480-4.

Estepa Giménez, J. (Ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones. 380 pp. ISBN: 978-84-15633-46-4.

DÍEZ NAVARRO, C. (2013). *La educación infantil*. Barcelona: Graó. 132 pp. ISBN: 978-84-9980-481-1.

ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó. 193 pp. ISBN: 978-84-9980-474-3.

Felipe Zayas, profesor de Lengua y Literatura, vuelca sus motivaciones de estudio en la exploración de la competencia lectora. En esta aproximación analítica recorre las diferentes dimensiones que la articulan, atendiendo no solo a los factores cognitivos, sino también a otras variables de índole sociocultural. En definitiva, se trata de un acercamiento exhaustivo que refleja la complejidad y multidimensionalidad de la competencia lectora, sirviéndose del marco teórico que nutre la aproximación a este ámbito de PISA.

El autor comienza definiendo el concepto de competencia lectora. Esta es presentada como la capacidad de otorgar un sentido a lo que se está leyendo, excediendo así a la asignación de significado y a los objetivos de la lectura, al incorporar también al lector en sus coordenadas sociales en lo que Stuart Hall denominaría proceso de decodificación. Una vez conceptualizado el escenario de análisis, Felipe Zayas se pregunta por los diferentes elementos que interceden en la competencia lectora, configurando un esquema con factores intervinientes de distinto tipo: situacional, social, motivacional e institucional.

En referencia a la influencia que tienen en el proceso de lectura las variables de índole situacional como los tipos de textos o los objetivos mismos de la lectura, el autor apunta a la gran utilidad tanto del conocimiento de los diferentes criterios utilizados para identificar los puntos diferenciales de los diversos modelos textuales, como de las motivaciones del emisor en referencia al texto. Asimismo, se señala que ambos elementos variarían en función de los diferentes ámbitos de interacción social. Felipe Zayas le da también importancia a un rasgo de carácter motivacional, que se concretaría en un mayor disfrute y aprendizaje por parte del lector individual, y en una mayor implicación por parte de los centros educativos en el grado de priorización otorgado a las prácticas lectoras.

Hasta este punto se ha hecho mención a los diferentes elementos que en el libro configuran la competencia lectora en un sentido más contextual. Sin embargo, la obra analizada también se aproxima a los procesos “metacognitivos” vinculados a la lectura. Los motivos que nos acercan a ella pueden ser varios, por lo que las estrategias implementadas para

alcanzar dichos objetivos son de muy distinto tipo. Estos mecanismos ayudan por tanto a afrontar el acceso a la información, así como a la comprensión de la lectura y el establecimiento de un juicio valorativo de la misma. Zayas señala que las estrategias que se desarrollan para abordar las diferentes fases de un texto, deben contemplarse en los planes pedagógicos en contextos de educación formal.

En esta primera parte del proceso, vinculada al acceso de la información, se resalta la importancia de la asunción de los objetivos de la lectura de cara a facilitar el acceso a la misma. Es decir, en la identificación y búsqueda de las fuentes, es preciso mantener presentes siempre las metas de la lectura. Felipe Zayas, asimismo, aterriza estas premisas contextualizándolas en la localización de la información en el ámbito de Internet, sea mediante buscadores o través de herramientas basadas en lenguaje controlado como catálogos de bibliotecas.

Pero, una vez que se tiene acceso a la información, ¿cómo procesarla? En este apartado, el autor señala que se trata de un proceso intrínsecamente dual en el que la integración de la información, por ejemplo en la síntesis de las ideas principales, está irremediamente ligada a la interpretación. Es decir, al extraer las conclusiones de un texto, se está necesariamente realizando una asociación y jerarquización de las ideas expuestas en él. No obstante, añade, la asunción de los contenidos de un texto no implica necesariamente su problematización. Así, Zayas sostiene que una comprensión profunda de una lectura lleva consigo una interacción crítica con la misma, un diálogo que pase de la mera reproducción de contenidos a la construcción de nuevas sendas de reflexión.

En definitiva, se trata de un libro que al profundizar en las diferentes dimensiones que articulan la competencia lectora, se configura como una herramienta de gran utilidad a la hora de definir las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, y de establecer las metas y las propuestas pedagógicas en materia de competencia lectora.

Marina Onetti Mateos

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012). *TEDS-M. Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 151 p. ISBN: 978-84-369-5403-6.

Este informe expone los resultados obtenidos en el año 2008 en España en el estudio *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M), desarrollado en 17 países, sobre la formación inicial en matemáticas y su didáctica de los futuros profesores de educación primaria y secundaria.

En el caso de España, el estudio TEDS-M se limita a la formación inicial del profesorado de educación primaria, comparándose en el informe estos resultados con los obtenidos en el contexto internacional. El objetivo propuesto es «analizar y caracterizar la formación inicial en matemáticas del profesorado de educación primaria, compararla con la de otros países y establecer propuestas de trabajo y posibles líneas de acción que contribuyan a mejorar dicha formación inicial» (p. 14).

El informe, conforme al estudio global, presenta los resultados divididos en tres grupos o sub-estudios diferentes, que dan respuesta a los cinco factores clave identificados para la formación y desempeño futuro del profesorado de matemáticas en formación inicial. Los factores clave se definen como el rendimiento de los alumnos en matemáticas, el currículo de matemáticas, la calidad en la enseñanza de las matemáticas, la naturaleza de los programas de formación del profesorado y los contenidos de estos programas.

Los tres sub-estudios diseñados para abordar los citados factores son los siguientes:

- *Sub-estudio I: Políticas educativas sobre la formación del profesorado en matemáticas y el contexto cultural y social de las mismas.* El informe describe al respecto, principalmente, las políticas y programas de formación inicial de los maestros de educación primaria en España, el perfil profesional del profesorado universitario implicado en estos programas y las características socio-económicas y culturales del futuro profesorado de educación primaria.
- *Sub-estudio II: Currículos y programas de formación inicial del profesorado de matemáticas en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.* Se describen y comparan las diversas políticas institucionales en lo que respecta a la formación inicial de

profesorado. En concreto, se analizan los contenidos desarrollados en el currículo sobre matemáticas y su didáctica y pedagogía, la importancia asignada a la práctica y las oportunidades de aprendizaje auto-percibidas por los maestros en formación.

- *Sub-estudio III: Conocimiento matemático y didáctico que adquieren los profesores de matemáticas.* Se muestran y comparan, por un lado, los resultados obtenidos por el futuro profesorado en una prueba de evaluación de conocimientos sobre matemáticas y didáctica de las matemáticas. Por otro lado, se señalan las creencias de este futuro profesorado sobre la naturaleza, el aprendizaje y el rendimiento en matemáticas. Por último, se ponen en relación el nivel de conocimientos alcanzados en la prueba y las creencias sobre matemáticas señaladas.

Se comienza, por tanto, estudiando la realidad educativa, socio-económica, política y cultural de España en relación con el resto de países incluidos en el estudio para, más adelante, centrarse en el nivel institucional de los propios centros de formación del profesorado y, por último, enfocar la atención en los conocimientos y creencias adquiridos por el futuro profesorado.

Se observa cómo el profesor encargado de impartir matemáticas en España es de carácter generalista durante toda la etapa de la educación primaria (6-12 años). Por otro lado, mientras que el nivel socio-cultural del futuro profesorado de España es medio-alto en comparación con el resto de países estudiados, y que existe una motivación intrínseca hacia la profesión de enseñar, los conocimientos de la población sobre matemáticas y didáctica de las matemáticas se encuentran en niveles ligeramente inferiores a la media. En cuanto a las creencias del futuro profesorado y de sus formadores acerca de la naturaleza y el aprendizaje de las matemáticas, no existen diferencias entre España y el resto de países en general.

Así, a través de este análisis descriptivo y comparativo en diferentes niveles, que muestra una concreción cada vez mayor a lo largo del estudio, el documento aporta una visión tanto global como específica de la situación del futuro profesorado en cuanto a la formación inicial en matemáticas y su didáctica en España.

Fernando Martínez Abad

SANTOS REGO, M.A. (Ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Ed. Brief. 221 pp. ISBN: 978-84-15204-39-8.

En este mundo desbocado, que diría Giddens, entre la vorágine de cambios y la amenaza permanente de la incertidumbre; en esta sociedad del riesgo, por invocar a Beck, la aceptación fáctica del cosmopolitismo ha alcanzado sus mayores cotas históricas. El enorme potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación y, específicamente, el fenómeno global de las redes sociales como eje de interacción humana sin fronteras, han hecho que el ideal cosmopolita adquiera más posibilidades de implementación que nunca.

El doctor Santos Rego ha coordinado una interesante obra, dividida en dos partes, sobre las relaciones entre cosmopolitismo y educación, en la que han colaborado quince destacados especialistas de diferentes universidades de España y de Estados Unidos. En la primera parte, que consta de cinco capítulos, se abunda en la reflexión y el análisis de lo que supone el cosmopolitismo y una educación cosmopolita en el mundo actual. En la segunda, desarrollada a lo largo de siete capítulos, se profundiza en las implicaciones del cosmopolitismo en el aprendizaje, la formación y el trabajo. Por su actualidad inequívoca y por la necesidad de hallar referencias en el mundo pedagógico en torno al reto del cosmopolitismo, esta obra viene a cubrir un espacio importante en la bibliografía actual.

Se realiza en el libro una decidida apuesta por las bondades de una pedagogía cosmopolita capaz de abrirse al mundo sin divisiones fronterizas, de acoger las diferencias como fuentes de riqueza y civilidad y de expandir las identidades sin mutilarlas o esclerotizarlas. El doctor Escámez (cap. 1) analiza pros y contras de una educación cosmopolita y acaba reivindicando la necesidad de un “cosmopolitismo arraigado”, para la construcción de una sociedad planetaria fundada en el principio de justicia, desde la dignidad de la persona. Tratando de mostrar que el cosmopolitismo cívico no es una invención occidental, Gozávez y García (cap. 2) encuentran en una educación cosmopolita para el desarrollo humano y la cooperación, la condición y la consecuencia para el logro de un cosmopolitismo cívico enraizado.

Se insiste proyectivamente en el cosmopolitismo repasando la situación concreta en los Estados Unidos (Merryfield, cap. 5), y tras reflejar su escasa

responsabilidad moral hacia la humanidad en la educación global, se sostiene que el ciudadano medio es frecuentemente cosmopolita y no por los efectos del mercado global, sino por el reconocimiento de la universalidad de la experiencia humana y la acción responsable hacia otros.

La primera parte de la obra se completa con un trabajo sobre los conflictos interreligiosos y la propugnación del enfoque interpretativo como vía adecuada de prevención y solución (Álvarez y González, cap. 3), y otro focalizado en la seguridad humana como nuevo horizonte educativo (Naval y López-Jacoiste, cap. 4).

Con el capítulo 6 (Villanueva), en el que se nos desvela las posibilidades del canon cosmopolita en la posliteratura, alejado de posiciones apocalípticas acerca del efecto literario del ciberespacio, se inicia la segunda parte de la obra. El aprendizaje vinculado al espíritu cosmopolita supone apertura y maduración cultural, al tiempo que asume responsabilidad moral en dominios globales y a largo plazo (García Carrasco, cap. 7).

La formación y el trabajo se ven asimismo afectados. Así, las revoluciones del conocimiento (Escotet, cap. 8) reclaman un cambio profundo en la universidad. Esta, que ha de abrirse a todas las personas, debe profundizar en el marco jurídico y pedagógico que lo posibilite (Palmero y Jiménez, cap. 10). Sistémicamente, habrá que acometer los nuevos retos de la formación laboral (Lorenzo, cap. 9). Por último, se reclama una reforma no sólo funcional, sino también crítica y ética de la formación docente (Santos Rego y Nieto, caps. 11 y 12).

Nos dice Appiah en *Mi cosmopolitismo* que solo un liberalismo con sensibilidad comunitarista y al mismo tiempo alejado de esencialismos identitarios puede ofrecer propuestas de arreglos institucionales adecuados a la compleja realidad del mundo globalizado. La obra aquí reseñada es una excelente contribución al impulso que precisa una educación cosmopolita genuina; es decir, aquella que termina afirmando, con el reconocido filósofo británico, que las culturas finalmente importan si también les importan a las personas.

Antonio Bernal Guerrero

MACÍAS GÓMEZ, E. (Coord.) (2013). *Selección, formación y práctica de los tutores en la Universidad*. Madrid. Editorial Universitas, S.A. 237 pp. ISBN: 978-84-7991-296-3.

El libro presenta el trabajo de un grupo de investigación coordinado por la profesora Escolástica Macías Gómez sobre el proceso de selección, formación y práctica del tutor en la enseñanza superior. La tutoría en el ámbito universitario y la buena formación de los docentes investigadores forman los ejes centrales del Libro.

La obra con una introducción y cinco módulos constituyen una propuesta exhaustiva de formación para los tutores universitarios, ajustada a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES. Cada módulo ha sido escrito por docentes investigadores con una gran experiencia en la tutoría universitaria. Probablemente esto sea la mejor garantía para leer el libro.

Con un plan ambicioso y a largo plazo sientan las bases del proceso de formación sistemático de los docentes investigadores y tutores de la universidad. La tutoría es entendida como un acompañamiento al alumno en su formación universitaria donde se facilita la toma de conciencia y el compromiso con el aprendizaje del tutelado desde las dos manifestaciones inseparables del conocimiento humano: el entendimiento de la vida y el uso adecuado de lo que se conoce.

El profesor como modelo vital es uno de los aspectos que se señalan en el libro partiendo de la premisa de que el tutor se hace y esté debe servir de modelo a sus tutelados. El docente por el hecho de serlo y desde el instante en que comienza su actividad como tal, asume la obligación de trabajar para sus alumnos y, a través de ellos, para la sociedad en su conjunto por lo que adquiere un compromiso que le vincula y obliga a contribuir al logro del mayor grado posible de progreso y de bienestar social. Los autores se encargan de explicitar las actitudes que un buen tutor tiene que adquirir y proponen un plan de acción para conseguirlo.

La tutoría que aquí se expone, es una acción permanentemente atenta al conocer de los alumnos, desde el conocimiento del profesor y del tutor, ambos docentes investigadores. La propuesta de formación favorece los propósitos universitarios porque responde a ellos desde su raíz. No se aleja del sentido propio de la universidad, ese afán por descubrir juntos, alumno y tutor, desde un sentido de la autonomía que va siendo progresivamente alcanzado en cuanto el ejercicio de cualidades, preocupación responsable y permanente del tutor, lo va propiciando (González Jiménez et al., 2010).

En la última parte del libro a modo de epílogo el catedrático Félix González Jiménez, ya jubilado pero artífice de esta investigación, reflexiona con una proyección hacia el futuro sobre la formación y práctica de los docentes universitarios en la que la docencia e investigación no son separables.

En resumen, los autores del libro analizan y exponen una rigurosa y fundamentada propuesta de selección, formación y práctica de los tutores en los estudios universitarios y evidencian la importancia de una buena formación en los docentes.

Soledad Gil Hernández

REIG, D. Y VÍLCHEZ L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro. 212 pp. ISBN: 978-84-89019-40-9.

Esta publicación realizada por Dolors Reig y Luis Vílchez en colaboración con la Fundación Telefónica y la Fundación Encuentro, proporciona una radiografía valiosa y fidedigna del cambio cualitativo que se está experimentado en la sociedad Española debido a la introducción de los *smartphone*. En este contexto, el concepto de “hiperconectividad” tiene mucha relevancia. Esto es, la presencia temporal y espacialmente constante de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en todos los aspectos de la vida social y personal.

Los actores principales de este cambio son los jóvenes adolescentes, y es en el ámbito educativo donde sus efectos se hacen más evidentes. Hasta el punto que los autores plantean un nuevo enfoque para estudiar la relación entre *smartphones* y educación. Según ellos, ya no es suficiente hablar de las posibles mejoras que estas tecnologías pueden suponer para la educación, es necesario centrarse en las nuevas dinámicas que están transformando múltiples aspectos de la vida de los adolescentes y que, por ende, implican cambios profundos en su aprendizaje y en los procesos educativos en los que están inmersos.

En la primera parte del libro, la psicóloga Dolors Reig describe las peculiaridades del individuo hiperconectado desde la perspectiva de la psicología social, de la neurociencia y de la psicología clínica. La autora recoge las últimas investigaciones académicas en estos ámbitos para esbozar los cambios que la psicología humana, bien de forma individual bien colectiva, empieza a experimentar como consecuencia de la introducción de los smartphones en nuestras vidas diarias. En concreto, se exploran tre grandes áreas. En primer lugar, la autora se preocupa por describir las competencias cognitivas que desarrollan los individuos a raíz del uso masivo de internet. Entre otros, se describen conceptos como la atención multitarea, la “googleización” de la memoria y la multialfabetización. La segunda área explorada está relacionada con las redes “sociables” y la sociedad aumentada de los individuos hiperconectados. Según la autora, Internet permitiría aumentar las conexiones entre las personas. A la vez, gracias a las redes sociales virtuales, los individuos estarían recuperando la importancia de los espacios, virtuales y no, y de las interacciones con los pares para definir la realidad social. Finalmente, se aborda el concepto de la individualización. Es decir, se describen los cambios en la construcción de la identidad individual, que la autora define como “identidad aumentada”, en los valores del individuo conectado, en el concepto de privacidad y, finalmente, en los posibles riesgos de adicción y patologías. La autora, como se señala en el mismo informe, plantea una perspectiva “proactiva” frente a los cambios que describe. Es decir, algo que está ocurriendo ya que va a producir saltos cualitativos en la vida diaria de los adolescentes, sobre todo en comparación con las generaciones anteriores. Todo ello no con vista al futuro, sino como un cambio ya en curso y en fase de normalización.

La segunda parte del texto está dedicada a una investigación cuyo objetivo es captar y describir el cambio cualitativo en la vida de los jóvenes y de los adultos que mantienen relaciones relevantes con ellos, es decir los padres y los profesores, debido al constante y difundido uso de los *smartphones*. Todo ello, desde una perspectiva psicosocial. En concreto, se han investigado los cambios en los estilos de vida y en el desarrollo cognitivo de los jóvenes. También se ha intentado averiguar cómo cambian las dinámicas familiares en un contexto de conexión continua y hasta qué punto los padres son conscientes de estos cambios. Finalmente, se han triangulado las perspectivas de los adolescentes, de los padres y de los profesores, para encontrar puntos de convergencia y puntos de

alejamiento y para sugerir estrategias y orientaciones educativas. Para alcanzar los objetivos de la investigación, se ha recurrido a metodologías cualitativas. Los resultados manifiestan ciertos puntos en común con lo descrito en el primer apartado del informe. Los participantes hablan de multitarea, de los efectos positivos sobre las capacidades de percepción y flexibilidad de los jóvenes, de la adaptación del lenguaje a los contextos comunicativos. Sin embargo, también destaca cierta preocupación por el aislamiento de los adolescentes, por el posible debilitamiento de los procesos de análisis y síntesis, de la necesidad de aprender a desconectar y del riesgo de dispersión y superficialidad. De hecho, en términos generales, los discursos de los padres y de los profesores parecen mostrar una perspectiva más “reactiva”. Denotan cierta resignación frente a un cambio visto como inevitable y que, en cierta medida les preocupa. Faltaría un pensamiento estratégico de aprovechamiento de las potencialidades de este cambio.

El libro termina con algunas indicaciones prácticas acerca de posibles disposiciones y estrategias educativas desarrolladas a partir de la investigación.

Stefano De Marco

LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis. ISBN: 978-84-995896-4-0.

El texto que se reseña se convierte en una referencia para docentes e investigadores en el ámbito educativo y más concretamente en el área de Didáctica de la lengua y la literatura. Este libro es una obra producto de la investigación que durante su dilatada trayectoria los autores del mismo han generado. Partiendo de la premisa que retroalimenta las cuestiones docentes e investigadoras, esta producción es un buen ejemplo acerca de cómo mostrar aspectos clave de una vasta área de conocimiento para que redunde tanto en una dimensión como en otra. Por tanto, considero este libro una referencia para aquellos investigadores que vuelquen sus esfuerzos en la educación lingüística y literaria.

Cinco partes conforman este texto, sin duda, todas ellas aportan los fundamentos que deben propiciar que los tópicos que en ellas se muestran, puedan ser desarrollados con mayor profundidad por los investigadores del área o por otras personas interesadas en la temática. En la primera sección del libro encontramos un ubérrimo desarrollo epistemológico concerniente a las motivaciones y justificación de la especificidad de la enseñanza de lenguas. Ahondando en el eclecticismo disciplinar, la persona lectora hallará claves para entender la complejidad del hecho referido a enseñar lenguas, así como los factores asociados a la misma, es decir, principalmente cultura y literatura. Esta parte del texto no descuida ni el tratamiento del currículo oficial ni la alusión al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aspectos de actualidad que repercuten y generan directrices importantes para la docencia e investigación en el área.

El segundo bloque de contenidos abordados por el libro tiene que ver con la Didáctica de la lengua. Incide este apartado en aspectos más concretos como la lengua oral, la lengua escrita o la ortografía. Lógicamente, estos elementos son fundamentales para establecer nociones o estrategias que nos permitan hacer que la persona que aprende lo haga de una manera deseable. Supone el corpus de aprendizaje y por esa razón es importante que este texto proponga a sus lectores la reflexión relativa a dichos conceptos.

De manera complementaria al segundo apartado, hallamos el tercero que está centrado en la enseñanza de la literatura. Se abordan conceptos relacionados con la promoción lectora o con la intervención en el aula. Todo ello para procurar alcanzar el *desideratum* relativo a la Educación literaria, que en definitiva deriva en personas que serán competentes literariamente.

La cuarta sección del libro ahonda en los elementos relacionados con el proceso de evaluación en Didáctica de la lengua y la literatura. Tanto criterios como instrumentos abordar a misma son descritos en este apartado. De igual modo, se clarifica el punto de partida, es decir, el entendimiento que se hace de la evaluación y cómo ha de ser ésta concebida en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura.

Por último, el quinto bloque conceptual del libro se destina al tratamiento de temas que son transversales o inherentes a la Educación lingüística y literaria. Por ello, tanto las Tecnologías de la Información y de

la Comunicación, así como cuestiones como las diferencias de género, o recursos válidos para el proceso educativo que atañe a la lengua y a la literatura, son tratadas con profundidad.

Como se puede apreciar, el tránsito por cada uno de los bloques del texto supone asumir que nos presentan un texto clave para la formación inicial y permanente de docentes y, sobre todo, para que los investigadores encuentren puntos de referencia y de partida para extender sus logros relativos a la mejora del conocimiento en esta área de conocimiento. Dichos profesionales podrán apuntalar los conceptos decisivos para la educación y, de igual modo, personas investigadores pertenecientes al ámbito de la educación podrán realizar una incursión en la necesaria interdisciplinariedad. Por consiguiente, se recomienda esta lectura para el ámbito educativo, ya que supone una consolidación de contenidos clave en nuestra sociedad actual.

Isabel Jerez Martínez

COBO, C. Y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. 239 pp. ISBN: 978-84-475-3518-7.

La globalización económica así como la irrupción de las TIC en casi todos los ámbitos de actividad han generado una serie de cambios sociales y nuevas necesidades de aprendizaje en la ciudadanía. Esto ha provocado un claro desajuste entre la realidad social y un sistema educativo que sigue anclado a paradigmas propios de otras épocas. Ante esta situación, las decisiones políticas han ido encaminadas a la introducción de una serie de innovaciones que en la mayoría de los casos suelen limitarse a la mejora de la infraestructura técnica.

Asimismo, el sistema educativo sigue ocupándose de forma casi exclusiva de aquellos aprendizajes que pueden ser controlados mediante los sistemas de evaluación convencionales. En ningún caso se atiende a los aprendizajes que los estudiantes ponen en práctica fuera de los muros escolares. Se obvian así otras formas de aprender, esas que se adquieren

en los márgenes del sistema y que escapan al control académico e institucional.

El libro que aquí presentamos parte desde estas premisas para hacer una llamada a «construir de manera conjunta un paradigma de educación que resulte inclusivo [...] que ilumine áreas del conocimiento hasta ahora desatendidas» (p. 22). Para lograrlo, Cristóbal Cobo y John W. Moravec proponen el concepto de *aprendizaje invisible*: un *protoparadigma educativo*, una propuesta conceptual en fase beta y en proceso de construcción permanente, tal como ellos mismos lo describen.

Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación es el resultado de varios años de investigación. Se trata también de una propuesta global y transmedia que incluye seminarios, eventos y debates abiertos en blogs y redes sociales, todo ello centralizado a través de una página web desde donde puede descargarse el libro de forma gratuita.

Las ideas de la propuesta de Cobo y Moravec giran en torno a la redefinición del aprendizaje. Señalan la necesidad de establecer vínculos entre el aprendizaje formal, no formal e informal, de modo que el conocimiento *tácito*, las denominadas habilidades *blandas* y las competencias invisibles adquieran en el entorno académico el mismo reconocimiento que en el mundo laboral.

Por otra parte, se hace hincapié en la idea de una revolución educativa que vaya más allá de la introducción de las TIC, pues no se trata solo de utilizar las tecnologías para mejorar el aprendizaje sino de abrir nuevas dimensiones que nos permitan reflexionar sobre cómo aprendemos. Además, se hace referencia a estudios de la OCDE (2005 y 2008) donde «se da cuenta de los difusos efectos de las tecnologías en la educación» (p. 81).

Asimismo, dichos estudios revelan los «efectos colaterales» producto de la incorporación de las TIC en las aulas, es decir, los resultados no previstos que las TIC han generado en el aprendizaje. A la luz de estos resultados, señalan los autores, «parece necesario expandir lo tradicionalmente aceptado como aprendizaje, pero también se evidencia la importancia de contar con una nueva generación de instrumentos de evaluación que den visibilidad y relevancia a este tipo de desarrollos cognitivos» (p. 85-86).

Por otra parte, se exploran conceptos vinculados al *aprendizaje invisible*, tales como *edupunk*, aprendizaje permanente, *edupop*, aprendizaje incidental y aprendizaje ubicuo, y se destacan herramientas y métodos para predecir las «tendencias» de la educación del futuro.

El concepto de *aprendizaje invisible* puede resultar útil para reflexionar al menos sobre tres aspectos: en primer lugar, sobre el desfase del sistema educativo respecto a la realidad social; en segundo lugar, sobre los aprendizajes que se generan fuera de los muros de las instituciones educativas; y, en tercer lugar, sobre la necesidad de reinventar el concepto de aprendizaje y revisar el modelo de educación actual.

Sin embargo, a pesar de que este libro plantea interesantes ideas sobre estos aspectos, se echa en falta una mirada que aborde los conflictos y tensiones entre sistema educativo y sistema económico. El lector más analítico podrá argumentar que no es lo mismo hablar de aprendizaje que hablar de formación laboral, ni es equiparable la construcción de ciudadanía a la creación de empleabilidad. Esperamos que ese lector haga visible en las redes sociales lo que aquí, paradójicamente, ha resultado ser invisible.

Ángel Barbas Coslado

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 54 p. ISBN: 978 84 369 5470 8.

El informe, coordinado por Ismael Sanz Labrador, analiza los datos más relevantes del sistema educativo español (referidos al año académico 2010-11) en comparación con la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y los veintiún países de la Unión Europea que pertenecen a dicha organización. El objetivo propuesto es ofrecer un mejor conocimiento del sistema educativo español. Como señalan los autores, el presente informe "pone el acento en aquellos datos comparativos que permiten conocer mejor el sistema educativo español en relación con los países del entorno" (p.5).

Los datos incluidos en el informe español, arrojan información sobre los distintos sistemas educativos estudiados, a través de un análisis descriptivo y comparativo. Para ello, tiene en cuenta una serie de

indicadores que contribuyen a esclarecer algunos aspectos determinantes de la calidad educativa, que posibilitan un análisis pormenorizado del sistema educativo tales como, el impacto del aprendizaje, los recursos invertidos en educación, etc.

El informe presenta los resultados estructurados en cuatro secciones que conforman cada uno de los indicadores fundamentales abordados en el estudio (evolución de los sistemas educativos –resultados educativos-, beneficios de la educación, financiación y el entorno de los centros educativos).

La primera sección, comprende los análisis referidos a la *expansión de la educación y los resultados educativos*. Como señalan los autores “España se encuentra entre los países con índices de escolarización en Educación Infantil más elevados, superando de forma llamativa al promedio de la OCDE y al de la UE21, sobre todo en el tramo hasta los 2 años” (p. 10). Del mismo modo, destacan que es mayor la tasa de Formación Profesional de Grado Superior en España que la media de los países estudiados. Sin embargo, tal y como queda reflejado en el informe, los adultos jóvenes que accedieron a la universidad en el año 2011, están por debajo de la media de los países de referencia.

La segunda sección del informe español describe los resultados relativos a los *beneficios sociales y económicos de la educación*. Respecto a los beneficios sociales de la educación en relación con la salud, el informe hace hincapié en dos aspectos muy concretos: la obesidad y el tabaco. En ambos casos, se concluye que a mayores niveles de formación menor obesidad y menor número de fumadores. En cuanto a los beneficios económicos, en todos los países los resultados coinciden en que a mayor nivel formativo mayor tasa de ocupación así como un nivel salarial más elevado.

En tercer lugar, se centra en la *financiación de la educación* (gasto por alumno, variación de dicho gasto, gasto en educación y financiación de la educación universitaria). A este respecto, cabe destacar que la financiación del sistema educativo público español es superior a la del promedio de los países donde se ha realizado el estudio. No obstante, tal y como recogen los autores “el gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB es parecido al registrado en el promedio de los países de la OCDE y de la UE2012” (p. 33).

Por último, destaca una cuarta sección donde se detallan los análisis relacionados con cuestiones organizativas del proceso de enseñanza

(horas, ratio, media de alumnos por aula, profesorado y retribución). Este aspecto, conforma el epígrafe *entorno de los centros educativos y el aprendizaje*, donde se incide en que la ratio alumnos/profesor y alumnos/clase en España está por debajo de las medias de la OCDE y de la UE21 en todos los niveles educativos.

En suma, se trata de un informe que, en su conjunto, muestra una panorámica de la situación del sistema educativo español que anima a una reflexión profunda acerca del mismo, a la par que contribuye al planteamiento de nuevos retos asociados con la superación de las deficiencias detectadas, subrayando en todo momento la importancia de la Educación en el contexto actual.

Se puede acceder a la obra a texto completo en formato digital a través de la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

Susana Olmos Migueláñez

JOHNSTON, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.* Madrid, Narcea, 155.pp. ISBN: 978-84-277-1910-1.

El estudio del primer año universitario no ha sido muy abordado en la literatura educativa habitual, por lo que ahora nos llega un trabajo desde la Universidad de Glasgow que muestra las distintas situaciones y decisiones que los estudiantes toman su primer y decisivo año universitario. El libro se plantea cuestiones como el número de estudiantes de primer año que admite la universidad, de ellos, cuántos debe retener un departamento para el paso al segundo año, cuántos estudiantes rinden plenamente durante su primer año, los recursos invertidos en el primer año de universidad, etc. Los objetivos que persigue con este estudio son: comprender la importancia del primer curso universitario, aumentar el conocimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, estimular la resiliencia y la persistencia para abordar problemas estratégicos de las universidades referidos al alumnado, abogar por un equilibrio entre actividad didáctica y apoyo a los estudiantes y discutir cuestiones relevantes como expectativas, experiencias, desarrollo personal, etc.

Consta el libro de seis capítulos que intentan recoger la importante transición que supone en la vida de un estudiante su primer año universitario, momento clave en su futura carrera. La llegada de la Educación Superior generalizada ha hecho que la Universidad al servicio de una élite de alumnos brillantes, de procedencia acomodada, dejara de existir. La masificación de la enseñanza universitaria ha traído problemas nuevos a los que hay que dar nuevas soluciones. Como paso de transición el primer año universitario tiene dos características distintas: el cambio de centro y los programas de apoyo para favorecer la transición. En la actualidad ingresan en la universidad estudiantes preparados en tecnologías, nativos digitales, grupos étnicos minoritarios, gays, lesbianas y transexuales, además de estudiantes con discapacidad.

El cómo enseñar a estas nuevas generaciones constituye un desafío al profesorado universitario. El libro es parte de una llamada “caja de herramientas” para los profesores que imparten el primer año y quieren responder al desafío mejorando la enseñanza en este curso. Se recoge la idea del disfrutar aprendiendo para profesores y alumnos buscando en la enseñanza una fuente de ideas y preguntas, que van más allá de la simple transmisión de contenidos, dando cabida a la invención, la imaginación y la expresión. Revisa las propuestas constructivistas basadas casi siempre en la buena voluntad y reconoce que no se ha prestado atención al equilibrio entre enseñanza, investigación y promoción. Aboga por un aprendizaje aplicado, práctico y creativo. Basado en la experiencia del primer año universitario, se propone cambiar de un enfoque de seguimiento de los estudios a un énfasis en el éxito del estudiante. También pide elevar el estatus de la enseñanza en primero.

En el libro se presentan varias propuestas que mejoran la calidad de la enseñanza y apoyan al estudiante novato. Entre otras, señala la necesidad de dotar de competencias para el estudio y la alfabetización informática, el apoyo individual al estudiante para fomentar su compromiso con el estudio, implicar a varios profesores en las propuestas de apoyo educativo, mirar la empleabilidad de lo estudiado, compartir y cooperar con otros profesores para lograr mayores niveles de éxito en este primer año.

Como estudio de caso presentan diseñan un proyecto de autonomía guiada basada en agrupamientos de seis-ocho estudiantes, evaluándolos como grupo, dándoles talleres semanales, tutorías, espacios web, invitación a profesionales, implicando a la clase en el estudio, haciéndoles reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles, llevando un diario de

aprendizaje para revisar sus progresos, una disertación general y ejemplos para el progreso en todas las materias. La orientación y ajuste temprano, la autonomía y el compromiso con el aprendizaje se revelaron como factores clave de éxito y mejora. En síntesis, se trata de la generalización de programas de transición asociados a los servicios de apoyo a los estudiantes, además de medidas derivadas de la experiencia, modificación del diseño de los estudios de grado y la utilización de herramientas para gestionar el primer año como: estructuras organizativas, planificación, toma de decisiones, roles de gestión y responsabilidad de las personas implicadas. A ello se añade una admisión competitiva, un programa de estudios profesionalizador y una reputación e identidad fuertes de cada facultad. Todo ello enmarcado en una estrategia institucional unificada. Para que las universidades puedan mantener su estatus y adaptarse a los cambios deben gestionar dos tareas clave: desarrollar estrategias académicas que anticipen el futuro próximo y concentrar los recursos y el esfuerzo en los elementos centrales de su actividad.

El libro sintetiza claramente la experiencia, la ciencia y la propuesta para mejorar el fracaso escolar en el primer año universitario, haciendo acopio de lo existente pero sin desdeñar lo innovador y arriesgado. Por ello, propone que los responsables universitarios sean unos gestores sensatos y unos educadores aventureros.

Isabel Cantón Mayo



Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la Revista de Educación. Año 2013 (números 360-361-362 y Extraordinario)

Bibliographical Index of Revista de Educación. Year 2013 (Issues 360-361-362 and Extraordinary)

Sección Monográfica

Número 360. La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas (Editores invitados: Eduardo S. Vila Merino y Víctor M. Martín Solbes)

VILA MERINO, E.S. Y MARTÍN SOLBES, V. M.

Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 12-15

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_01.html]

[ISSN: 1988-592X]

MARTÍN SOLBES, V. M., VILA MERINO, E.S. Y OÑA COTS, J.M.

La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 16-35

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_02.html]

[ISSN: 1988-592X]

CARIDE GÓMEZ, J.A. Y GRADAÍLLE PERNAS, R.

Educación en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 36-47

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_03.html]
[ISSN: 1988-592X]

GIL CANTERIO, F.

Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good lives

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 48-68

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_04.html]

[ISSN: 1988-592X]

VALDERRAMA BARES, P.

La micropolítica de la función reeducadora en prisión

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp.- 69-90

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_05.html]

[ISSN: 1988-592X]

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F.T.

Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 91-118

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_06.html]

[ISSN: 1988-592X]

LORENZO MOLEDO, M., AROCA MONTOLÍO, C. Y ALBA ROBLES, J.L.

La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 119-139

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_07.html]

[ISSN: 1988-592X]

FLECHA GARCÍA, R., GARCÍA CARRIÓN, R. Y GÓMEZ GONZÁLEZ, A.

Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 140-161

[<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista->

educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_08.html]
[ISSN: 1988-592X]

VÁZQUEZ CANO, E.

Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 162-188
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_09.html]
[ISSN: 1988-592X]

FERNANDES GOMES, N.

¿Y ahora qué hago con mi tiempo libre? Un estudio de caso entre Educación Superior y un centro penitenciario

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 189-210
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_10.html]
[ISSN: 1988-592X]

CAMPOY FERNÁNDEZ, J.M., AGUILAR PARRA, J.M. Y ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J.

La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores Tierras de Oria

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 211-242
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_11.html]
[ISSN: 1988-592X]

Número Extraordinario 2013. Competencias básicas: retórica o realidad.

VALLE, J. Y MANSO, J.

Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 12-33
http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_03.html [ISSN: 1988-592X]

SALMERÓN, L.

Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 34-53

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_01.html] [ISSN: 1988-592X]

MONARCA, H. Y RAPPAPORT, S.

Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 54-78

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_04.html] [ISSN: 1988-592X]

GONZÁLEZ LÓPEZ, I. Y LÓPEZ COBO, I.

El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 79-102

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_02.html] [ISSN: 1988-592X]

Sección ordinaria

Investigaciones y estudios

DEL PESO MARTÍN, M., RABADÁN GÓMEZ, A.B. Y HERNÁNDEZ MARCH, J.

Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 244-267

[www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_12.html] [ISSN: 1988-592X]

VERGER, A.

Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 268-291

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_13.html]

[ISSN: 1988-592X]

MARTÍN ALONSO, A.

Controversias ante las formas de cibercontrol escolar

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 292-313

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_14.html]

[ISSN: 1988-592X]

PÉREZ LÓPEZ, I. Y DELGADO FERNÁNDEZ, M.

Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 314-337

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_15.html]

[ISSN: 1988-592X]

FEITO ALONSO, R.

El IES Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 338-362

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_16.html]

[ISSN: 1988-592X]

MARTÍN DEL POZO, R., FERNÁNDEZ LOZANO, P., GONZÁLEZ BALLESTEROS, M. Y DE JUANAS, A.

El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 363-387

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_17.html]

[ISSN: 1988-592X]

MELERO, A. Y GARATE, M.

Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 388-413

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_18.html]

[ISSN: 1988-592X]

GERVILLA CASTILLO, E.

Laicidad, convivencia ciudadana y educación

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 414-435

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_19.html]

[ISSN: 1988-592X]

JÁUREGUI ARAMENDI, P. Y VEGA FUENTE, A.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 436-460

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_20.html]

[ISSN: 1988-592X]

LÓPEZ PÉREZ, M.V., PÉREZ LÓPEZ, M.C. Y RODRÍGUEZ ARIZA, L.

Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad. Un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 461-482

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_21.html]

[ISSN: 1988-592X]

CABALLERO RODRÍGUEZ, K.

E Nivel de satisfacción del profesorado universitario con los sistemas de evaluación

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 483-508

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_22.html]

[ISSN: 1988-592X]

LORENZO RICOY, M.C. Y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J.

Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la Educación Superior: un estudio de caso

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 509-532

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_23.html]

[ISSN: 1988-592X]

YUS RAMOS, R., FERNÁNDEZ NAVAS, M., GALLADRO GIL, M., BARQUÍN RUÍZ, J., SEPÚLVEDA RUÍZ, M.P. Y SERVÁN NUÑEZ, M.J.

La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 557-576

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_25.html]

[ISSN: 1988-592X]

ALCARAZ SALARIRCHE, N., CAPARRÓS VIDA, R.M., SOTO GÓMEZ, E., BELTRÁN DUARTE, R. Y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A.

¿Evalúa PISA la competencia lectora?

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 577-599

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_26.html]

[ISSN: 1988-592X]

MEDINA MOYA, J.L. Y JARAUTA BORRASCA, B.

Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 600-623

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_27.html]

[ISSN: 1988-592X]

LÓPEZ CARRETERO, A., PORRES PLA, A., DURÁN SALVADÓ, N., MOLTÓ EGEA, O.J., DÍAZ FERNÁNDEZ, G., SIMÓ GIL, N. Y VALLS MAXENSCHS, M.

Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 624-644
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_28.html]
[ISSN: 1988-592X]

PÉREZ GALDÓN, P. Y NICOLAU GONZÁLBEZ, J.L.
Testing prospect theory in students' performance
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 645-664
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_29.html]
[ISSN: 1988-592X]

PAGNI, P.
El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 665-683
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re360/re360_30.html]
[ISSN: 1988-592X]

FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C., REVILLA CASTRO, J., DOMÍNGUEZ BILBAO, R. Y PAULA SILVA, J.
Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 13-36
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_01.html]
[ISSN: 1988-592X]

BURGOS GARCÍA, A.
Prevención de riesgos laborales en los centros educativos: análisis de los sistemas de formación
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 37-64
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_02.html]
[ISSN: 1988-592X]

GARCÍA GARCÍA, M., CASAL BATALLER, J., MERINO PAREJA, R. Y SÁNCHEZ GELABERT, A.

Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 65-94

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_03.html]

[ISSN: 1988-592X]

GIROTTO, M., MUNDET HIERN, J. Y LLINÁS AUDET, X.

Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras?

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 95-116

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_04.html]

[ISSN: 1988-592X]

MARÍN, N., BENARROCH, A. Y NIAZ M.

Revisión de consensos sobre naturaleza de la ciencia

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 117-140

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_05.html]

[ISSN: 1988-592X]

MURILLO TORRECILLA, F.J. Y ROMÁN CARRASCO, M.

La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 141-170

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_06.html]

[ISSN: 1988-592X]

CELA RANILLA, J.M. Y GISBERT CERVERA, M.

Learning Patterns of First Year Students

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 171-195

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_07.html]

[ISSN: 1988-592X]

PRENDES ESPINOSA, M.P. Y GUTIÉRREZ PORLÁN, I.

Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 196-222

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_08.html]

[ISSN: 1988-592X]

TIERNO GARCÍA, J.M., IRANZO GARCÍA, P. Y BARRIOS ARÓS, C.

El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 223-251

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_09.html]

[ISSN: 1988-592X]

PALOU JULIÁN, B., RODRÍGUEZ LAJO, M. Y VILÀ BAÑOS, R.

Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona)

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 256-278

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_10.html]

[ISSN: 1988-592X]

PALACIOS PICOS, A. Y LOPEZ PASTOR, V.

Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado.

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 279-305

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_11.html]

[ISSN: 1988-592X]

PAYERAS COLL, P.

El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Suecia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 306-328

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_12.html]

[ISSN: 1988-592X]

ACOSTA RIBON, J. Y MORALES GUERRERO, A.

Solución de problemas en un ambiente computacional fragmentado y en un ambiente computacional integrado

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 330-357
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_13.html]
[ISSN: 1988-592X]

MORENO YUS, M.A.

La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 358-378
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_14.html]
[ISSN: 1988-592X]

TRAVÉ GONZÁLEZ, G.

Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 379-402
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_15.html]
[ISSN: 1988-592X]

MUÑOZ BAELL, I.M., ALVAREZ-DARDET DÍAZ, C., RUIZ CANTERO, M.T., FERREIRO LAGO, E., Y AROCA FERNÁNDEZ, E.

Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 403-428
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_16.html]
[ISSN: 1988-592X]

PÉREZ VÁZQUEZ P.J. Y VILA LLADOSA, L.E.

La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 429-455
http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_17.html
[ISSN: 1988-592X]

URIONABARRENETXEA ZABALANDIKOETXEA, S. Y GARCÍA MERINO, J.D.
Factores Dependientes de la gestión universitaria como determinantes del rendimiento del alumno: un análisis multivariante
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 456-489
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_18.html]
[ISSN: 1988-592X]

PADILLA CARMONA, M.T.
The Importance of Work, Family and Leisure among Girls Finishing Compulsory Education
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 490-512
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_19.html]
[ISSN: 1988-592X]

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A., MEDRANO SAMANIEGO, C., AIERBE BARANDIARAN, A. Y MARTÍNEZ DE MORENTIN, J.I.
Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 513-538
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_20.html] [ISSN: 1988-592X]

FICAPAL CUSÍ, P., TORRENT SELLENS, J., BOADA GRAU, J. Y SÁNCHEZ GARCÍA, J.
Evaluación del e-learning en la formación para el empleo: estructura factorial y fiabilidad
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 539-564
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re361/re361_21.html]
[ISSN: 1988-592X]

SANTOS REGO, M.A.
¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 565-590
[<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista->

educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_22.html]
[ISSN: 1988-592X]

FERRERAS LISTÁN, M. Y JIMÉNEZ PÉREZ R.

¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 591-618

http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_23.html

[ISSN: 1988-592X]

SCHEERENS, J., WITZIERS, B. Y STEEN, R.

A Meta-analysis of School Effectiveness Studies

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 619-645

[\[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_24.html\]](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_24.html)

[ISSN: 1988-592X]

ELOSUA OLIDEN, P.

Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 646-664

[\[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_25.html\]](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_25.html)

[ISSN: 1988-592X]

VELASCO GÓMEZ, M.J.

Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 361, 2013, pp. 665-685

[\[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_26.html\]](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_26.html)

[ISSN: 1988-592X]

FREIRE SEOANE, M.J., TEIJEIRO ÁLVAREZ, M.M. Y PAIS MONTES, C.

La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 13-41

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_01.html]
[ISSN: 1988-592X]

MÁRTINEZ BERRUEZO M.A. Y GARCIA VARELA, A.B.
Análisis de la influencia de la virtualización en la motivación del alumnado universitario de primer curso de Magisterio
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 42-68
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_02.html]
[ISSN: 1988-592X]

QUESADA SERRA, V., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Y IBARRA SÁIZ, M.S.
ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 69-104
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_03.html]
[ISSN: 1988-592X]

HALBACH, A., LÁZARO LAFUENTE, A. Y PÉREZ GUERRA, J.
La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 105-132
http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_04.html
[ISSN: 1988-592X]

PÀMIES ROVIRA, J.
El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 133-158
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_05.html]
[ISSN: 1988-592X]

FOLGUEIRAS BARTOMEU, P., LUNA GONZÁLEZ, E. Y PUIG LATORRE, G.
Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 159-185
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_06.html]
[ISSN: 1988-592X]

ELEXPURU ALBIZURI, I., VILLARDÓN GALLEGO, L. Y YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C.
Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 186-216
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_07.html]
[ISSN: 1988-592X]

RUIZ DE GAUNA GOROSTIZA, J., DÁVILA BALSERA, P., ETXBERRÍA MURGIONDO, J. Y SARASUA FERNÁNDEZ, J.
Pruebas de selectividad en Matemáticas en la UPV-EHU. Resultados y opiniones de los profesores
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 217-246
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_08.html]
[ISSN: 1988-592X]

DE LA CABA COLLADO, M.A. Y LÓPEZ ATXURRA, R.
La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 247-272
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_09.html]
[ISSN: 1988-592X]

CORDERO FERRERA, J.M., CRESPO CEBADA, E. Y PEDRAJA CHAPARRO, F.
Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 273-297
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_10.html]
[ISSN: 1988-592X]

GIL FLORES, J.

Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 289-322
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_11.html]
[ISSN: 1988-592X]

GEWERC, A. Y MONTERO, L.

Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 323-347
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_12.html]
[ISSN: 1988-592X]

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J., MARTÍNEZ ARIAS, R. Y MARTÍN BÁRBARO, J.

El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 348-379
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_13].
[ISSN: 1988-592X]

MORENO MURCIA, J.A., ZOMEÑO ÁLVAREZ, T., MARÍN DE OLIVEIRA, L.M., RUIZ PÉREZ, L. Y CERVELLÓ GIMENO, E.

Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 380-401
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_14.html]
[ISSN: 1988-592X]

LUQUE CUBERO, M.J. Y LALUEZA SAZATORNIL, J.L.

Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 402-428
[<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista->

educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_15.html]
[ISSN: 1988-592X]

MAINARDES, E., ALVES H. Y RAPOSO, M.

Identifying stakeholders in a Portuguese university: a case study

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 429-457

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_16.html]

[ISSN: 1988-592X]

BLÁZQUEZ RESINO, J.J., CHAMIZO GONZÁLEZ, J., CANO MONTERO, E.I. Y GUTIÉRREZ BRONCANO, S.

Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 458-484

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_17.html]

[ISSN: 1988-592X]

ARIAS ESTERO, J.L., CASTEJÓN OLIVA, F.J. Y YUSTE LUCAS, J.L.

Propiedades psicométricas de la escala de intencionalidad de ser físicamente activo en Educación Primaria

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 485-505

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_18.html]

[ISSN: 1988-592X]

BARRIOS ESPINOSA, E.

Aprendizaje de inglés mediante Tell Me More. Perspectivas de los profesores universitarios que utilizan la aplicación en línea

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 506-534

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_19.html]

[ISSN: 1988-592X]

CLENTE RICOLFE, J.S. Y ESCRIBÁ PÉREZ, C.

Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 535-561
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_20.html]
[ISSN: 1988-592X]

CHOI DE MENDIZÁBAL, A. Y CALERO MARTÍNEZ, J.
Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 562-593
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_21.html]
[ISSN: 1988-592X]

SAN SATURNINO MURUA, N. Y GOICOECHEA PIÉDROLA, J.J.
Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 594-622
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_22.html]
[ISSN: 1988-592X]

LEVÍ-ORTA, G. Y RAMOS MÉNDEZ, E.
Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 623-658
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_23.html]
[ISSN: 1988-592X]

BECERRIL BALÍN, L. Y BADIA GARGANTÉ, A.
La competencia informacional en la Educación Secundaria. Demanda de aprendizaje y resolución colaborativa de problemas relativos a la información con apoyo de las TIC
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 659-689
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_24.html]
[ISSN: 1988-592X]

PEÑALVA VÉLEZ, A., LÓPEZ GOÑI, J.J. Y LANDA GONZÁLEZ, N.
Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 690-712
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_25.html]
[ISSN: 1988-592X]

FIGUERA GAZO, P. Y COIDURAS RODRÍGUEZ, J.L.

La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 713-736
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_26.html]
[ISSN: 1988-592X]

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A., SIERRA-ARIZMENDIARRIETA, B. Y MAÑANA RODRÍGUEZ, J.

Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 362, 2013, pp. 737-761
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2013/re362/re362_27.html]
[ISSN: 1988-592X]

GUILLÉN, F., PÉREZ LUZARDO, J. Y ARNAIZ, P.

Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 104-128
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_06.html] [ISSN: 1988-592X]

REY CAO, A., TÁBOAS PAIS, I. Y CANALES LACRUZ, I.

La representación de las personas mayores en los libros de texto de Educación Física

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp.129-153
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_07.html] [ISSN: 1988-592X]

LÓPEZ PÉREZ, M.V.

Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 154-176

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_08.html] [ISSN: 1988-592X]

GARDE SÁNCHEZ, R., RODRÍGUEZ BOLÍVAR, M.P. Y LÓPEZ HERNÁNDEZ, A.M.

Divulgación online de información de responsabilidad social en las universidades españolas

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 177-209

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_09.html] [ISSN: 1988-592X]

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. Y PORTO CURRÁS, M.

Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 210-235

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_10.html] [ISSN: 1988-592X]

DE LA CABA COLLADO, M.A. Y LÓPEZ ATXURRA, R.

Las respuestas de los padres ante situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en el contexto escolar

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 236-260

[<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/articulos-prensa.html>] [ISSN: 1988-592X]

VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C., MANZANARES MOYA, A., LÓPEZ MARTÍN E., Y MANZANO SOTO, N.

Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 261-292

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_12.html] [ISSN: 1988-592X]

PEDROSA, I., BORGES DEL ROSAL, A., HERRANZ TORRES, N., LORENZO ALEGRÍA M. Y GARCÍA CUETO, E.

Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 293-312

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_13.html] [ISSN: 1988-592X]

RIPOLL SOLER, C. Y DE MIGUEL MOLINA, M.

Las fusiones universitarias: análisis de contenido de sus tipologías y los factores que pueden determinar su éxito o fracaso. Una revisión de la literatura

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 313-337

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_15.html] [ISSN: 1988-592X]

DÍAZ AGUADO, M.J., MARTÍNEZ ARIAS, R. Y ORDÓÑEZ A.

Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 338-362

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_14.html] [ISSN: 1988-592X]

MORENO LÓPEZ, I. Y MIRANDA ALDACO, C.

Quantitative study comparing network-based language teaching (NBTL) to traditional Spanish classes

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2013, pp. 363-383

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013/re2013_05.html] [ISSN: 1988-592X]

Ensayos e informes

PELEATO VERDE, I.

Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 360, 2013, pp. 685-696

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_31.html]

[ISSN: 1988-592X]

Índice de autores

AROCA MONTOLÍO, C.
AGUILAR PARRA, J.M.
AIERBE BARANDIARAN, A.
ALVAREZ-DARDET DÍAZ, C
ALVES H.
BARQUÍN RUÍZ, J
BELTRÁN DUARTE, R.
BENARROCH, A.
BOADA GRAU, J.
BORGES DEL ROSAL, A
CANO MONTERO, E.I.
CAPARRÓS VIDA, R.M
CASAL BATALER, J
CASTEJÓN OLIVA, F.J.
CHAMIZO GONZÁLEZ, J
CORCELLES SEUBA, M
CRESPO CEBADA, E.
DÁVILA BALSERA, P
DEKHINET R.
DÍAZ FERNÁNDEZ, G
DOMÍNGUEZ BILBAO, R.
DURAN GISBERT, D
DURÁN SALVADÓ, N
ETXBERRÍA MURGIONDO, J.
FERNÁNDEZ LOZANO, P
FERNÁNDEZ NAVAS, M
FERREIRO LAGO, E
GALLADRO GIL, M
GARCÍA CARRIÓN, R.
GILABERT R.
GÓMEZ GUZMÁN, P
GONZÁLEZ BALLESTEROS, M.
HERRANZ TORRES, N
IRANZO GARCÍA, P.
JULIO, C
LÁZARO LAFUENTE, A.

LÓPEZ GOÑI, J.J.
LÓPEZ MARTÍN E
LORENZO ALEGRÍA M.
LUNA GONZÁLEZ, E.
MANZANARES MOYA, A
MARÍN DE OLIVEIRA, L.M
MARTÍNEZ ARIAS, R.
MAYOR, C
MEDRANO SAMANIEGO, C
MERINO PAREJA, R.
MIRALPEIX I
MOLTÓ EGEA, O.J
MORALES, M.
MUNDET HIERN, J.
MURILLO, P
NAVÉS T
PAHISSA I
PÉREZ LÓPEZ, M.C.
PÉREZ LUZARDO, J.
PÉREZ, M.V
PORRES PLA, A
RABADÁN GÓMEZ, A.B.
REVILLA CASTRO, J
RODRÍGUEZ BOLÍVAR, M.P.
RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.
RODRÍGUEZ LAJO, M.
RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.
RUIZ CANTERO, M.T
RUIZ PÉREZ, L.
SÁNCHEZ MORENO, M
SEPÚLVEDA RUÍZ, M.P
SERRANO R
SIERRA-ARIZMENDIARRIETA, B.
SIMÓ GIL, N.
SOLAZ PORTOLÉS, J.
SOTO GÓMEZ, E
TÁBOAS PAIS, I.
TEJJEIRO ÁLVAREZ, M.M.

TORRENT SELLENS, J
VIEIRA, M.J.
VILA MERINO, E.S.
VILLARDÓN GALLEGO, L.
WITZIERS, B.
YOT, C
ZOMEÑO ÁLVAREZ, T
ACOSTA RIBON, J.
ALBA ROBLES, J.L.
ALCARAZ SALARIRCHE, N
ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J.
AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F.T.
ARIAS ESTERO, J.L
ARNAIZ, P
AROCA FERNÁNDEZ, E.
BADIA GARGANTÉ, A.
BARRIOS ARÓS, C.
BARRIOS ESPINOSA, E.
BECERRIL BALÍN, L.
BERNAL GUERRERO, A.
BLANCH GELABERT, S
BLÁZQUEZ RESINO, J.J
BURGOS GARCÍA, A.
CABALLERO RODRÍGUEZ, K.
CALDERÓN ALMENDROS, I.
CALDERÓN LUQUÍN
CALERO MARTÍNEZ, J.
CAMPOY FERNÁNDEZ, J.M
CANALES LACRUZ, I.
CAÑADAS SANTIAGO, M.C.
CARIDE GÓMEZ, J.A.
CELA RANILLA, J.M.
CERVELLÓ GIMENO, E.
CHOI DE MENDIZÁBAL, A.
CLENTE RICOLFE, J.S.
COIDURAS RODRÍGUEZ, J.L.
CORDERO FERRERA, J.M
DE JUANAS, A

DE LA CABA COLLADO, M.A.
DE MIGUEL MOLINA, M.
DEL PESO MARTÍN, M
DELGADO FERNÁNDEZ, M.
DÍAZ AGUADO, M.J
DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J
DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J.
ELEXPURU ALBIZURI, I
ELOSUA OLIDEN, P.
ESCRIBÁ PÉREZ, C.
FEITO ALONSO, R.
FERNANDES GOMES, N.
FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J.
FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C
FERREIRA, C
FERRERAS LISTÁN, M.
FICAPAL CUSÍ, P
FIGUERA GAZO, P
FLECHA GARCÍA, R
FOLGUEIRAS BARTOMEU, P
FREIRE SEOANE, M.J
GARATE, M.
GARCÍA CUETO, E.
GARCÍA GARCÍA, M
GARCÍA MERINO, J.D.
GARCÍA RUÍZ, M.J.
GARCIA VARELA, A.B.
GARDE SÁNCHEZ, R
GERVILLA CASTILLO, E.
GEWERC, A.
GIL CANTERIO, F.
GIL FLORES, J.
GIROTTO, M
GISBERT CERVERA, M.
GOICOECHEA PIÉDROLA, J.J.
GÓMEZ GONZÁLEZ, A.
GÓMEZ LÓPEZ, A
GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.

GONZÁLEZ LÓPEZ, I.
GRADAÏLLE PERNAS, R.
GUILLÉN, F
GUTIÉRREZ BRONCANO, S.
GUTIÉRREZ PORLÁN, I.
HALBACH, A
HERNÁNDEZ MARCH, J.
IBARRA SÁIZ, M.S.
JARAUTA BORRASCA, B.
JÁUREGUI ARAMENDI, P.
JIMÉNEZ PÉREZ R.
LALUEZA SAZATORNIL, J.L.
LANDA GONZÁLEZ, N.
LEVÍ-ORTA, G.
LINÁS AUDET, X.
LORENT BEDMAR, V
LÓPEZ ATXURRA, R.
LÓPEZ CARRETERO, A
LÓPEZ COBO, I.
LÓPEZ HERNÁNDEZ, A.M.
LÓPEZ NAVAJAS, A.
LOPEZ PASTOR, V.
LÓPEZ PÉREZ, M.V
LÓPEZ PÉREZ, M.V.
LÓPEZ V
LORENZO MOLEDO, M
LORENZO RICOY, M.C.
LUQUE CUBERO, M.J.
MAINARDES, E
MANSO, J.
MANZANO SOTO, N.
MAÑANA RODRÍGUEZ, J.
MARCELO, C
MARÍN, N
MARTÍN ALONSO, A.
MARTÍN BÁRBARO, J.
MARTÍN DEL POZO, R
MARTÍN SOLBES, V. M

MARTÍN SOLBES, V. M.
MÁRTINEZ BERRUEZO M.A.
MARTÍNEZ DE MORENTIN, J.I.
MARTÍNEZ DE OJEDA PÉREZ, D.
MEDINA MOYA, J.L.
MELERO, A.
MÉNDEZ GIMÉNEZ, A
MÍNGUEZ VALLEJOS, R.
MIRANDA ALDACO, C.
MONARCA, H.
MONTERO, L.
MORALES GUERRERO, A.
MORENO LÓPEZ, I.
MORENO MURCIA, J.A
MORENO YUS, M.A.
MUÑOZ BAELL, I.M
MURILLO TORRECILLA, F.J.
NIAZ M.
NICOLAU GONZÁLBEZ, J.L.
OÑA COTS, J.M.
ORDÓÑEZ A.
PADILLA CARMONA, M.T.
PAGNI, P.
PAIS MONTES, C.
PALACIOS PICOS, A.
PALOU JULIÁN, B
PÀMIES ROVIRA, J.
PARDO, A.
PAULA SILVA, J.
PAYERAS COLL, P.
PEDRAJA CHAPARRO, F.
PEDROSA, I
PELEATO VERDE, I.
PEÑALVA VÉLEZ, A
PÉREZ GALDÓN, P.
PÉREZ GUERRA, J.
PÉREZ LÓPEZ, I.
PÉREZ VÁZQUEZ P.J.

PORTO CURRÁS, M
PRENDES ESPINOSA, M.P.
PUIG LATORRE, G.
QUESADA SERRA, V
RAMOS MÉNDEZ, E.
RAPOSO, M.
RAPPAPORT, S.
REY CAO, A
RICO ROMERO, L
RIPOLL SOLER, C.
RODRÍGUEZ ARIZA, L.
RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A
RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A.
ROJAS, C.
ROMÁN CARRASCO, M.
RUIZ DE GAUNA GOROSTIZA, J
SALMERÓN, L.
SAN SATURNINO MURUA, N.
SÁNCHEZ GARCÍA, J.
SÁNCHEZ GELABERT, A.
SANJOSÉ LÓPEZ, V.
SANTOS REGO, M.A.
SARASUA FERNÁNDEZ, J.
SCHEERENS, J
SERRA, N.
SERVÁN NUÑEZ, M.J.
STEEN, R.
TIERNO GARCÍA, J.M
TOPPING K.
TRAGANT, E
TRAVÉ GONZÁLEZ, G.
URIONABARRENETXEA ZABALANDIKOETXEA, S.
VALDERRAMA BARES, P.
VALLE, J.
VALLS MAXENSCHS, M.
VÁZQUEZ CANO, E.
VEGA FUENTE, A.
VELASCO GÓMEZ, M.J.

VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C
VERGER, A.
VIDAL, J.
VILÀ BAÑOS, R.
VILA LLADOSA, L.E.
YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C.
YUS RAMOS, R
YUSTE LUCAS, J.L.



Normas

Normas para la presentación de originales

Revista de Educación

ISSN: 1988-592-X

Información general

Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es una revista científica arbitrada, en la que todos los trabajos (recibidos y por encargo) son objeto de evaluación externa. De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 con el nombre de *Revista Nacional de Educación*, y su título actual es el de *Revista de Educación* desde 1952. Publica principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir conocimiento especializado que permita mejorar la gestión y la práctica educativas, así como la propia investigación en este campo. Sus destinatarios preferentes son la comunidad científica en Ciencias de la Educación, los profesionales y los administradores de la educación. La revista está estructurada en tres secciones: a) Investigaciones; b) Ensayos; c) Reseñas; y podrá contar con una sección Monográfica en uno de los números que se publican anualmente. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

Normas generales para el envío y presentación de originales

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de un "tutorial" en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.

Los artículos se enviarán en formato Word para PC.

La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual, puede enviarse en formato PDF.

II. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo de los originales; los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Carta de autoría¹, presentación y declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual

El autor o autores enviarán dicha carta en un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ejemplo: cesion_ortega_jimenez). El modelo de la carta está en el Anexo I de estas normas.

⁽¹⁾ Aviso importante para los autores: se recomienda la adopción de un nombre de pluma, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta).

B. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 6.ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) y Anexo II.

1. Nombre del archivo en la plataforma. Se subirá a la plataforma el artículo en un archivo titulado: articulo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: articulo_ortega_jimenez). Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.

2. Formato. El artículo deberá cumplir con las normas de formato indicadas en el Anexo III.

3. Título. Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center).

4. Resumen². Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: *Introducción*, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; *Metodología*, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); *Resultados*, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y *Discusión o conclusiones*.

5. Palabras clave. Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos.

6. Extensión. Para todos los artículos la extensión no debe ser inferior a 5.000 palabras, ni superior a 8.000. Dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.

7. Estructura. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

8. Nombres, símbolos y nomenclatura. Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.

9. Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.

10. Notas a pie de página. Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.

11. Referencias bibliográficas. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «Referencias bibliográficas»; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA (Anexo II). Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

⁽²⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

III. Proceso editorial

- 1. Recepción de artículos.** La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- 2. Sistema de revisión por pares (per review).** Se asignarán dos o más revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación anexo a estas normas (Anexo IV). La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores podrán consultar un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.
- 3. Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo Asesor Nacional e Internacional podrán actuar ocasionalmente como revisores.
- 4. Decisión editorial.** Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes: a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material); b) Originalidad; c) Relevancia para la resolución de problemas concretos; d) Actualidad y novedad; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

IV. Derechos de reproducción

- 1. Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la *Revista de Educación* antes de la publicación de dicho material.
- 2. Citar trabajos publicados en la *Revista de Educación*.** Se incluirá siempre la siguiente información: *Revista de Educación*, número de la revista, páginas y año de publicación.

V. Responsabilidades éticas

- 1.** Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés.
- 2.** La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- 3.** En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- 4.** La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

5. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- CARTA DE AUTORÍA, PRESENTACIÓN Y DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES Y CESIÓN DE DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Anexo II.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (6.ª edición)

Anexo III.- FORMATO DEL ARTÍCULO

Anexo IV.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA USO DE LOS REVISORES

TUTORIAL PARA REGISTRARSE EN LA PLATAFORMA RECYT

Estas normas son de obligado cumplimiento.

Normas y criterios para la presentación de reseñas

1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones en el campo de la Educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Y, dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos. También se excluye cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- El tipo de letra usado debe ser Times New Roman 12 pt.
- La reseña no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada siguiendo el modelo:
Apellidos, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial. xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- El nombre del autor de la reseña deberá escribirse al final del texto, sin incorporar la filiación institucional.

3. Plazos

- El plazo para la elaboración de la reseña es de 30 días naturales.

La reseña se enviará a la dirección siguiente: editor.recyt@mecd.es

El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, profesión, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación le haya facilitado la obra para reseñar, se devuelva a la siguiente dirección, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

**Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid**

Rules for the submission of original manuscripts

Revista de Educación

ISSN: 1988-592-X

General Information

Experience, Coverage and Content

Revista de Educación is an arbitrated scientific journal published by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, whose papers, both received and commissioned, are all subject to external assessment. Published every four months, *Revista de Educación* was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*, and it has borne its current title since 1952. It publishes primarily original basic and applied research, as well as accounts of experiences in systematised innovation, essays, reports and reviews of recent publications of educational interest. Its objective is to disseminate specialised knowledge for the improvement of education management, practice and research. Its target audience is the scientific community specialising in education, administrators and teachers. The journal has three sections: a) Research Project; b) Essays; c) Reviews; and Monographs section in one of the issues. Original papers in Spanish and English are accepted.

General Rules for the Submission of Original Manuscripts

I. Submission Channel

Articles, each accompanied by an introductory letter and transfer of intellectual property rights, are to be submitted only over the Science and Technology Foundation's RECYT Journal Management Platform (<http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>).

There is a tutorial for new users (authors and reviewers) on the *Revista de Educación* web page, which will help users register with the platform correctly.

All articles are to be sent in Microsoft Word format for PC.

Authors may send their introductory letter and transfer of intellectual property rights in PDF format.

II. Presentation

To enable our editors to manage articles more efficiently, authors are to observe the following rules on original manuscript data, content, structure and style:

A. Letter of Authorship,¹ Introduction and Declaration of Conflicts of Interest and Transfer of Intellectual Property Rights

The author or authors are to send this letter in a file named 'cesion_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: *cesion_ortega_jimenez*). The letter form is provided in Appendix I.

⁽¹⁾ Important notice for authors: To ensure that your article will be indexed correctly in international databases, we recommend you take a pen name. If your surnames are uncommon, use your one-word (non-compound) first name and one of your surnames; if your surnames are common, use your one-word first name and both surnames, joined in hyphenated form (Example: María Clein-Acosta).

B. Article

Authors are to adhere to the style guidelines given in the *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 6th ed., Washington:APA, 2011 (www.apastyle.org) and Appendix II.

1. **File Name for Use with the Platform.** Articles are to be uploaded to the platform in a file named 'articulo_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: *articulo_ortega_jimenez*). Make sure this version of the article does not contain the name of the author or authors or any references to their credentials.
2. **Format.** The article must follow the format rules given in Appendix III.
3. **Title.** The title should be as illustrative and concise as possible, written first in Spanish and then in English. It is to be made up of eight to nine significant key words, drawn from the Education Resources Information Center's ERIC Thesaurus if possible.
4. **Abstract.²** An abstract is to be provided in Spanish (300 words), followed by the English translation. The abstract is to be structured according to the IMRYD format: *Introduction*, stating the research's objective or purpose; *Methodology*, outlining the basic procedures used (design, sample or case selection, methods and techniques of experimentation/observation and analysis); *Results*, reporting the main findings (give specific data and their statistical significance when appropriate); and *Discussion or Conclusions*.
5. **Key Words.** After the abstract, include five to ten key words or descriptors, in Spanish and in English. Use key words or terms that are internationally accepted in the field of education to express concepts and contents.
6. **Length.** Between 5,000 and 8,000 words. The length stipulated here includes title, key words, abstract (Spanish and English), the body of the article, notes, bibliographic references and illustrations.
7. **Structure.** For papers reporting research projects and studies, it is recommended to include at least the following points: description of the problem or subject matter at issue, prior work and theoretical foundations, design and methodology, results, discussion of results, conclusions, limitations of the study and any further developments.
8. **Names, Symbols and Nomenclature.** Authors are to use each discipline's standard names, symbols and nomenclature.
9. **Diagrams, Sketches, Charts, Tables, Equations, Etc.** Figures are to be numbered consecutively by type (table 1, table 2; chart 1, chart 2) and inserted in the appropriate place within the body of the article's text. Do not insert charts, diagrams and tables in image format; instead, use a format that will facilitate any changes that need to be made during the layout process.
10. **Footnotes.** Footnotes are to be numbered consecutively and placed at the foot of the page. They are to be restricted to the necessary minimum. Bibliographic references will not be accepted as footnotes.
11. **Bibliographic References.** A list entitled 'Bibliographic References' is to be included at the end of the paper. The author or authors of the article will be responsible for the accuracy of bibliographic citations. References are to be listed in alphabetical order and are to follow APA criteria (Appendix II). All bibliographic citations included in the article's text must refer to works included in the bibliographic references.

⁽²⁾ An appropriate title and a well-written abstract are important, because potential readers base their decision to read the entire paper largely on what they find in the title and abstract (especially in web searches).

III. Editorial Process

1. **Reception of Papers.** All submissions are subjected to editorial review to ensure that articles meet the topicality guidelines, that they are of interest according to the journal's editorial criteria and that they meet the requirements of formal presentation set in the publication rules. Reception does not imply acceptance of an article.
2. **Peer Review System.** Two or more external experts will be assigned in a double-blind arrangement to review the article confidentially and anonymously. To do so, the reviewers will use the assessment protocol included with these rules (Appendix IV). In order for a manuscript to be accepted definitively, the authors must include any and all changes and suggestions the reviewers propose and return the new version within 30 days. Authors will be able to check the assessment reports summary via the journal platform.
3. **Reviewer Selection Criteria.** Reviewers are selected by the journal's editors, who take account of candidates' academic and scientific merits and professional experience. Members of the Domestic and International Advisory Board may occasionally act as reviewers.
4. **Editorial Decision.** The criteria used to accept or reject papers are: a) presentation: composition, organisation (logical train of thought and presentation on the page); b) originality; c) relevance for solving specific problems; d) relevance to current events and new developments; e) significance: for progress in scientific knowledge; f) soundness and scientific validity: tested methodological quality. When the assessment process has ended, the primary author will be notified if the paper is accepted or rejected.

IV. Copyright

1. **Permission To Reprint Published Material.** Papers may be reprinted in full or partial form, in which case the paper's first printing will be credited and written authorisation must be secured from *Revista de Educación* before the reprinted material is published.
2. **References to Papers Published in *Revista de Educación*.** The following information is to be included always: *Revista de Educación*, issue number, page numbers and year of publication.

V. Ethical Responsibilities

1. *Revista de Educación* is under obligation to detect and report the following types of scientific fraud: a) data fabrication, data forgery, data omission and plagiarism; b) duplicated publication; c) false authorship and conflicts of interest.
2. *Revista de Educación* does not accept material that has already been published. The authors are responsible for securing permission to reproduce portions of material (text, tables or figures) from other publications and correctly crediting their source. Permission must be secured from both the author of the reproduced material and the original publisher.
3. The list of the paper's authors must include only those people who made an intellectual contribution to the work.
4. *Revista de Educación* expects authors to declare any commercial associations that might suppose a conflict of interests in connection with a submitted article.
5. In the section on methods, authors must state that informed consent was secured before the procedures used in sampling and controls were implemented.

Appendix I. LETTER OF AUTHORSHIP, INTRODUCTION AND DECLARATION OF CONFLICTS OF INTEREST

Appendix II. SHORT EXAMPLE OF APA RULES (6th edition)

Appendix III. ARTICLE FORMAT

Appendix IV. ASSESSMENT PROTOCOL FOR REVIEWERS' USE

TUTORIAL TO REGISTER WITH RECYT JOURNAL MANAGEMENT PLATFORM

Compliance with these rules is mandatory.

Rules for the Submission of Reviews

1. Required features of the work reviewed:

- Preferably scientific publications or innovations in the field of education.
- Importance of the subject concerned.
- Specialisation and prestige of the author or authors and publisher.
- Current relevance (year of publication).
- Because *Revista de Educación* is a scientific publication, it does not include reviews of books intended for the general public, textbooks or materials intended exclusively for teachers. Work defending or advocating principles contrary to democratic values is ineligible for review also.

2. Required features of the review:

- The reviewer must exhibit good writing quality and specialised knowledge of the subject.
- The reviewer must use Times New Roman 12 pt. font.
- The review must not exceed 700 words in length.
- The review is to be headed by the particulars of the reviewed work, as follows:
Surnames, A. (year). *Title*. City: Publisher: xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- The name of the author of the review must be written at the end of the text. Institutional affiliation must not be included.

3. Deadlines

- The deadline for reviews is 30 calendar days.

Send reviews to the following address: editorrecyt@mecd.es

Send the following personal particulars of the author also, on a separate sheet: postal address, profession, telephone number and e-mail address.

If *Revista de Educación* provided the work for you to review, please return the work to the following address, as it belongs to the Ministry of Education, Culture and Sport's library:

**Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid**

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



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO: 030-13-012-9
ISSN: 0034-592-X

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