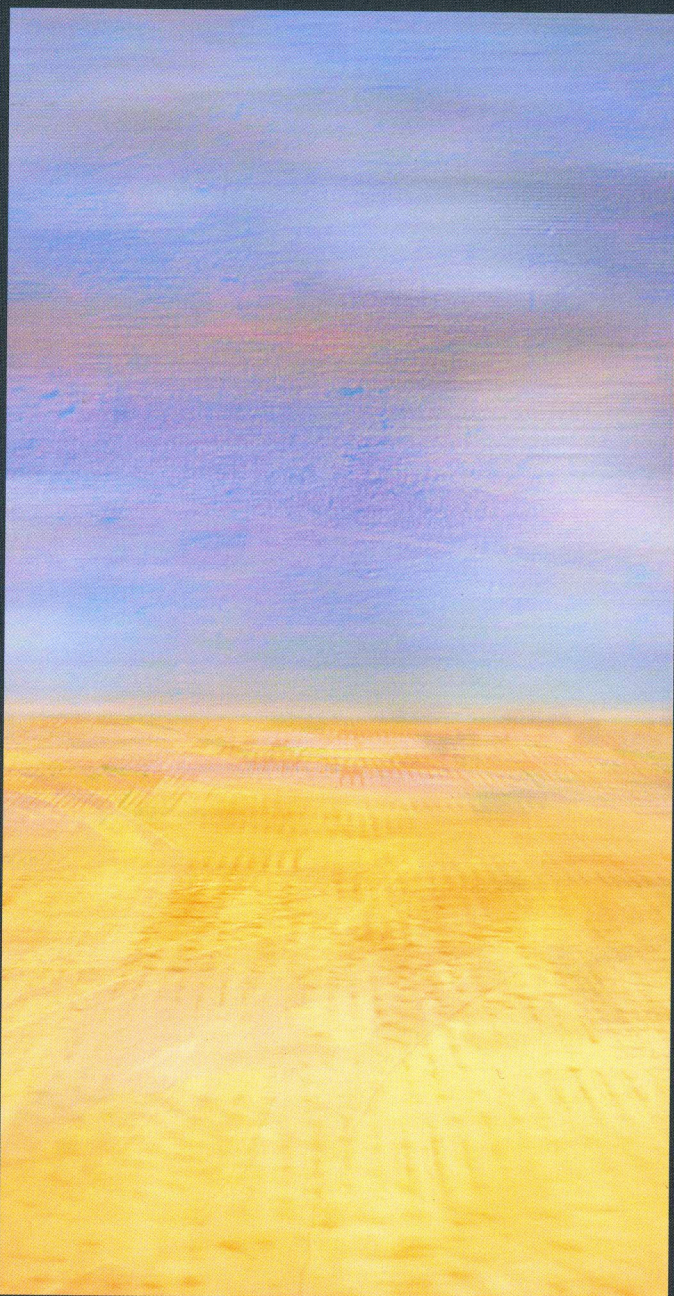


# revista de **E**DUCCIÓN

Nº 346 MAYO - AGOSTO 2008

**El análisis de la interacción alumno-profesor:**  
líneas de investigación









**revista de**  
**e**EDUCACIÓN



**Nº 346 MAYO-AGOSTO 2008**

**revista de**  
**EDUCACIÓN**  
**Nº 346 mayo-agosto 2008**

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN**

**Instituto de Evaluación**

C/ de San Fernando del Jarama, 14

28002 Madrid

Teléfono: +34 91 745 92 00

Fax: +34 91 745 92 49

[revista.educacion@mec.es](mailto:revista.educacion@mec.es)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEC

<http://www.mec.es/>

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

Catálogo general de publicaciones oficiales

[www.060.es](http://www.060.es)

Edición completa en

[www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)

Fecha de edición: 2008

NIPO: 651-08-002-3

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592-X

Depósito Legal: M.57/1958

Diseño: Dinarte S.L.

Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S. L.

Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

[estugraf@terra.es](mailto:estugraf@terra.es)

## CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

### PRESIDENTE/CHAIR

Alejandro Tiana Ferrer  
Secretario General de Educación

### VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda  
Secretario General Técnico

### VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio  
Directora General de Cooperación  
Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte  
Director General de Educación,  
Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan López Martínez  
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo  
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González  
Director del Instituto Superior  
de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal  
Subdirectora General  
de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela  
Director del Centro de Investigación  
y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar  
Director del Centro Nacional de Información y Comunicación  
Educativa (CNICE)

Pedro Uruñuela Nájera  
Subdirector General de la Alta Inspección

## CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

### DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

### EDITORA JEFA/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

### EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

*Juan Manuel Escudero* (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad de Salamanca); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist, Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Manuel de Puelles* (UNED); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO).

### REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

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

### Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda  
Beatriz González Dorrego  
Sara González Villegas  
Cristina Jiménez Noblejas

Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría)

Beatriz Pinto González (Página web)

## CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

### Internacional

*Aaron Benavot* (EFA/UNESCO, Jerusalem University); *Abdeljalil Akkari* (Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel, Suiza); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning, IIEP/UNESCO; Member of Advisory Board, Comparative Education Journal); *José Joaquín Brunner* (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education, Boston College, Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands, INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

### Nacional

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



## Presentación

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

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

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

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

- *Bases de datos españolas*: DURSI, ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y DOCU (Centro de Documentación del Consejo de Coordinación Universitaria).
- *Bases de datos extranjeras*: LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE



(México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETS-NET (Holanda).

- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; University of London-URLS; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OIEA).

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

# Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education and Science. 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 Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Information and Publications of the Ministry of Education and Science.

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

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

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

- *Spanish databases*: DURSI, ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y DOCU (Centro de Documentación del Consejo de Coordinación Universitaria).
- *Foreign databases*: LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST

(Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).

- *National Catalogues*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *International Catalogues*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; University of London-ULRLS; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

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

## Monográfico

### **El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación/ The Analysis of the Pupil-Teacher Interaction: Researching Lines**

- CÉSAR COLL Y EMILIO SÁNCHEZ. Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación ..... 15
- CÉSAR COLL, JAVIER ONRUBIA Y TERESA MAURI. Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza ..... 33
- ROSARIO CUBERO PÉREZ, MERCEDES CUBERO PÉREZ, ANDRÉS SANTAMARÍA SANTIGOSA, MANUEL LUIS DE LA MATA BENÍTEZ, MARÍA JOSÉ IGNACIO CARMONA Y MARÍA DEL MAR PRADOS GALLARDO. La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula ..... 71
- EMILIO SÁNCHEZ, J. RICARDO GARCÍA, JAVIER ROSALES, RAQUEL DE SIXTE Y NADEZHNA CASTELLANO. Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? ..... 105

## Investigaciones y Estudios

- VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO, EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ, VICENTE FLORES ALÉS Y JULIANA CORREA MANFREDI. Aproximación a la cultura de un centro universitario ..... 139
- JOSÉ A. CECCHINI, JORGE FERNÁNDEZ LOSA, CARMEN GONZÁLEZ Y JOSÉ A. ARRUZA. Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares ..... 167
- PILAR COLÁS BRAVO Y ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS. Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural ..... 187
- MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA GELABERT. Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento ..... 217

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA. Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE) .....	245
JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA. La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental.....	267
JAVIER GIL FLORES. Consumo de alcohol entre estudiantes de enseñanzas secundarias. Factores de riesgo y factores de protección.....	291
SYLVIE KOLLER. Aquí es fácil perder tiempo: estudio y formación en la experiencia de migrantes ecuatorianos .....	315
ENRIQUETA MOLINA RUIZ, PILAR IRANZO GARCÍA, M <sup>a</sup> CARMEN LÓPEZ LÓPEZ Y M <sup>a</sup> ÁNGELES MOLINA MERLO. Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica.....	335
PILAR PINEDA HERRERO, MARÍA VICTORIA MORENO ANDRÉS Y ESTHER BELVIS PONS. La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue .....	363
JOSÉ IGNACIO VILA MENDIBURU. Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil .....	401

## Ensayos e informes

JESÚS M <sup>a</sup> GRANADOS ROMERO. La alfabetización tecnológica y el acceso a las TIC en la dialéctica inclusión/exclusión. El caso de la minoría gitana .....	427
ANA HALBACH. Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria .....	455
CARMEN SERDIO SÁNCHEZ. La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro .....	467

## Experiencias educativas (innovación)

ANTONIO SOUTO IGLESIAS Y JOSÉ LUIS BRAVO TRINIDAD. Implementación <i>European Credit Transfer System</i> en un curso de Programación en Ingeniería .....	487
--	-----

<b>Resenciones y libros recibidos.....</b>	<b>515</b>
--	------------

## Editorial

CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA. Memoria 2007 de la <i>Revista de Educación/Revista de Educación</i> 2007 Annual Report.....	537/549
--	---------

<b>Revisores externos del año 2007/Peer Review (2007) .....</b>	<b>563</b>
---	------------





## **Monográfico**

**El análisis de la interacción alumno-profesor:  
líneas de investigación**

**The Analysis of the Pupil-Teacher Interaction:  
Researching Lines**



# **Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación**

## **Presentation. The Analysis of the Pupil-Teacher Interaction: Researching Lines**

César Coll

*Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.*

Emilio Sánchez

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España.*

### **Resumen**

El interés actual por el estudio de las prácticas educativas y de la interacción en el aula está marcado por tres cambios que han supuesto una ruptura en los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente la investigación en este ámbito. El primero tiene que ver con la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional. El segundo, con la aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza. Y el tercero, con la importancia creciente otorgada al contexto del aula. En estas coordenadas, se identifican y comentan algunos desafíos teóricos y metodológicos relacionados con complejidad intrínseca de la dinámica del aula y con las dificultades que enfrentan las metodologías cualitativas de corte observacional en el estudio de las prácticas educativas. La heterogeneidad de las aproximaciones y sistemas de análisis que caracteriza la utilización de estas metodologías aconseja realizar un esfuerzo dirigido a identificar las diferencias y semejanzas entre las diferentes aproximaciones con el fin de analizar su origen y fundamento y elaborar un mapa que permita ubicarlas unas en relación con las otras. El presente monográfico constituye un primer paso en esa dirección incluyendo tres artículos realizados

por otros tantos y distintos grupos de investigación -de las universidades de Barcelona, Salamanca y Sevilla- que han publicado trabajos empíricos sobre el tema en el transcurso de los últimos años. Responde así al encargo de *Revista de Educación* que, con este número, abre a la comunidad investigadora una línea editorial centrada en la difusión de aportaciones relevantes sobre distintas aproximaciones teóricas y metodológicas al análisis de las prácticas educativas.

*Palabras clave:* prácticas educativas, interacción educativa, metodologías cualitativas, eficacia docente.

### **Abstract**

The current interest in the study of educational practices and classroom interaction is marked by three changes that have resulted in the breaking of the assumptions and basic principles that have traditionally existed in the research of this field. The first has to do with the crisis of the model that establishes a epistemological hierarchical and unidirectional relationship between academic investigation and professional practice. The second with increasing acceptance of socio-cultural approaches and situational cognition, study and teaching. The third with the increasing importance awarded to the classroom context. Within these boundaries, one can identify and comment on some of the theoretical challenges and methodologies related with the intrinsic complexity of classroom dynamics and the difficulties that are faced by qualitative methodologies of an observational nature in the study of educational practices. The heterogeneity of approaches and analytical systems that characterize the use of these methods makes it advisable to make a co-ordinated effort to identify the similarities and differences between the various approaches with the aim of analyzing their origin and foundation and to draw a map that allows us to place them in relation to the others. The following monograph constitutes a first step in this direction, and includes three articles written by individual and distinct investigative groups -from the universities of Barcelona, Salamanca and Seville- that have published empirical works about this topic over the last few years. As such, the articles commissioned for this edition by *Revista de Educación* will open for the investigative community an editorial a call for papers to the dissemination of relevant theoretical and methodological approaches for analyzing educational practices.

*Key Words:* educational practices, educational interaction, qualitative methodologies, teaching efficiency.

Pocas cosas pueden resultar tan atractivas a primera vista como el empeño por entender lo que ocurre cuando un grupo de alumnos y un profesor desarrollan conjuntamente una actividad escolar. ¿Cómo identificar las regularidades que tienen lugar en el seno de esas interacciones que ocupan una gran parte de la vida de un aula? ¿Qué es lo que lleva a los alumnos a comprender mejor ciertos conceptos o a incrementar su maestría en ciertas competencias? Este tipo de preocupaciones e intereses ha llevado a muchos investigadores a analizar, por ejemplo, el discurso de los profesores y su papel en el proceso de aprendizaje de los alumnos, los patrones de conversación que parecen encauzar las contribuciones de unos y otros o, por poner un último ejemplo, el proceso mismo que lleva a los alumnos a adueñarse de ciertos conceptos y procedimientos. Como consecuencia, contamos con un apreciable número de trabajos que, acogiéndose a distintos rótulos («análisis de la interacción educativa», «análisis del discurso en el aula», «análisis de las prácticas educativas»), nos han familiarizado con el tipo de patrones de interacción más comunes (IRE, IRF, por ejemplo), con la existencia de ciertos recursos discursivos muy extendidos (recapitulación, reformulación, evocación, entre otros) o con ciertas unidades de análisis (episodio, mensaje, actuación, actividad, por nombrar alguna de ellas).

No obstante, esa relativa proliferación de estudios puede necesitar espacios en los que reflexionar tanto su papel en el desarrollo de una teoría sobre la educación (o sobre alguna disciplina en particular, como la Psicología de la Instrucción o de la Educación), como los supuestos metodológicos en los que descansan. Sin repensar el papel de este tipo de estudios en el desarrollo de las disciplinas en las que están enmarcados, podríamos perder de vista su sentido (o al menos alguno de ellos); y sin examinar los supuestos metodológicos, podría ocurrir que, dada la diversidad de sistemas de análisis que ha ido surgiendo, resultara muy difícil compartir hallazgos o enriquecer los procedimientos empleados por unos con las aportaciones desarrolladas por otros. Ambas cuestiones son vitales desde nuestro punto de vista para fortalecer este campo y nos ha parecido que estamos en un momento muy apropiado para suscitarlas.

El monográfico, es muy importante aclararlo, no pretende ofrecer un muestrario de las diversas prácticas educativas que han sido estudiadas, sino plantear esta doble reflexión que acabamos de apuntar. Consecuentemente, en la primera parte de esta introducción se ofrecen los elementos que pueden servir para revisar el valor que pudiera tener el análisis de la interacción entre profesores y alumnos en el desarrollo del conocimiento sobre la educación. En la segunda parte, mostramos en qué consiste el desafío metodológico de este tipo de estudios y en qué elementos puede haber



acuerdos y desacuerdos entre las diversas propuestas de análisis desarrolladas hasta ahora. Luego el lector encontrará tres artículos de otros tantos grupos de investigación que han venido publicando estudios empíricos sobre la interacción educativa. Cada uno de ellos ha sido escrito para mostrar de una manera explícita los supuestos metodológicos y teóricos en los que descansa de cara a promover las dos reflexiones previamente mencionadas. Creemos que este monográfico puede ser de utilidad a todos aquellos que les interese entender la práctica educativa, pero de manera esencial a quienes vean necesario aclarar el papel que pueda jugar este tipo de estudios y las condiciones que deben reunir para poder proporcionar evidencias útiles a la propia práctica educativa y a la reflexión teórica sobre la práctica.

## **El interés por el estudio de las prácticas educativas y de la interacción en el aula**

El estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre profesor y alumnos en el contexto del aula cuenta con una dilatada trayectoria en la investigación educativa y psicoeducativa. Una y otra vez los investigadores han dirigido su atención al estudio de estas relaciones e interacciones con los más diversos objetivos: identificar los rasgos del «profesor ideal», describir los «estilos de enseñanza», analizar el clima socioemocional de la clase, describir los comportamientos del «profesor eficaz», etc. De alguna manera, la historia de las investigaciones de la interacción educativa refleja la propia evolución de los paradigmas teóricos y metodológicos que se han ido sucediendo en el pensamiento educativo y psicoeducativo desde finales del siglo XIX. Ha habido ciertamente una constante en estas investigaciones: la preocupación por identificar y definir la enseñanza eficaz; pero la manera misma de entender la enseñanza y su eficacia ha ido cambiando en consonancia con la evolución del pensamiento educativo.

Así, aun a riesgo de simplificar en exceso, podríamos decir que de la preocupación por identificar los *rasgos o características de la personalidad* de los docentes «eficaces» –con el objetivo de incorporar estos rasgos a los procesos de selección y de formación–, se ha pasado al interés por determinar los *métodos de enseñanza* «eficaces» –con el objetivo de potenciar su aprendizaje y utilización por el profesorado–, y de aquí al propósito de identificar con precisión las *competencias profesionales* de los

docentes «eficaces» –con el fin de situarlas en el núcleo de los currículos y de las actividades de formación del profesorado. En el transcurso de las dos o tres últimas décadas, sin embargo, se han producido una serie de cambios en el pensamiento educativo y psicoeducativo que suponen una cierta ruptura respecto a algunos de los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente las investigaciones sobre la interacción educativa. Dos de estos cambios, a los que vamos a referirnos brevemente a continuación, están a nuestro juicio en el origen del auge actual del estudio de las prácticas educativas y del resurgimiento del interés por el análisis de la interacción.

El primero tiene que ver con la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional entre investigación y profesión, en el sentido de asumir que la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento. Muy al contrario, cada vez son más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional y jerárquica entre uno y otro universo, sino más bien bidireccional y de interdependencia. Esto quiere decir que la práctica educativa es concebida como una fuente de conocimientos inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica educativa.

Los factores que han llevado a este cambio de perspectiva son numerosos y están ampliamente documentados. Entre ellos ocupan sin duda un lugar destacado las dificultades a las que se enfrentan habitualmente los intentos de utilizar de forma generalizada los resultados de la investigación educativa con el fin de mejorar la educación. A ello cabe añadir, además, las dificultades del profesorado para trasladar a la práctica e integrar en su actividad docente las orientaciones y prescripciones pedagógicas y didácticas formuladas a partir de planteamientos teóricos y de resultados de investigaciones empíricas. O el desfase cada vez mayor existente entre el volumen y la finura de los resultados producidos por la investigación educativa y las dificultades del profesorado y de otros profesionales de la educación para acceder a estos resultados, darles sentido e incorporarlos a su actuación como docentes. O aún las dificultades de unos modelos de formación del profesorado, tanto inicial como en servicio, basados en una secuencia tipo que comienza con las actividades de formación teórica para introducir a continuación las actividades prácticas o de aplicación del conocimiento teórico previamente aprendido.

Pero no son sólo factores de naturaleza pragmática los que han llevado a cuestionar el principio de jerarquía epistemológica entre el conocimiento educativo o psicoeducativo

y la práctica educativa. Hay también razones teóricas que apuntan en la misma dirección. Nos estamos refiriendo al desarrollo y aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2006). Desde estos planteamientos, el conocimiento es inseparable del contexto o contextos en que se adquiere y se utiliza, aplicándose este principio tanto a la construcción del conocimiento educativo y psicoeducativo –plano epistemológico– como a su aprendizaje y utilización –plano de formación del profesorado. No se trata, por supuesto, de negar la posibilidad de un conocimiento general y generalizable de los fenómenos y procesos educativos, ni tampoco la utilidad que puede tener este conocimiento para el profesorado y otros profesionales de la educación. De lo que se trata es más bien de subrayar que la construcción del conocimiento, así como su aprendizaje y su funcionalidad, es inseparable del contexto en el que se adquiere y se utiliza, lo que supone de nuevo una llamada de atención sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas.

Pero esto nos conduce al segundo cambio al que antes aludíamos, que se relaciona precisamente con el concepto de contexto, y más concretamente con la importancia creciente otorgada al contexto del aula en el estudio de la interacción educativa y con los cambios que se han producido en la manera de entenderlo. Curiosamente, el contexto del aula ha estado ausente de la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. Como ya hemos mencionado, tradicionalmente el interés de estas investigaciones se ha centrado de forma mayoritaria en los rasgos o características del profesor, en su comportamiento o en el comportamiento de los alumnos, pero el aula en sí ha sido tratada casi siempre como un contenedor sin incidencia apreciable sobre lo que en ella sucede.

Poco a poco, sin embargo, el aula ha ido adquiriendo relevancia. Primero mediante la toma en consideración de algunos de sus elementos en los diseños de investigación como variables de contexto, o como variables independientes, que en ocasiones conviene controlar o manipular, pero a las que se atribuye escasa o nula relevancia en la elaboración de las explicaciones teóricas. Y después como objeto mismo de indagación e incluso de intervención en la medida en que se les atribuye una incidencia más o menos directa sobre los procesos de interacción y los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula. Junto a ello, además, comienza a diferenciarse entre contexto físico –características espaciales, materiales, etc. – y contexto mental –representaciones, expectativas, afectos, motivaciones, etc. de los participantes–, y a estudiar su interrelación y su incidencia sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero el cambio importante se produce, a nuestro entender, en el tránsito desde una toma en consideración del *contexto del aula* –es decir, de una serie de variables, físicas o mentales, susceptibles de tener una incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje– a una visión del *aula como contexto de enseñanza y aprendizaje* –es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo<sup>1</sup>. Una vez más, al margen de otras consideraciones y de que se compartan o no los planteamientos teóricos que acompañan este cambio, lo que queremos subrayar aquí es sus implicaciones para el resurgimiento del interés por el estudio de las prácticas educativas. Para decirlo de forma breve y contundente: si con la toma en consideración del contexto del aula este estudio adquiere un nuevo impulso, con la visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje construido por los participantes se convierte en una prioridad.

## Desafíos teóricos y metodológicos

Pero el estudio de las prácticas educativas, especialmente cuando se acomete desde la perspectiva del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, plantea importantes desafíos teóricos y metodológicos. Para empezar, hay que tener en cuenta los diferentes niveles o planos que intervienen tanto en la configuración como en el análisis de las prácticas educativas escolares (Coll, 1994). Lo que sucede en un aula es sólo en parte consecuencia de los factores, procesos y decisiones que están presentes o tienen su origen en ella (características del alumnado y del profesor; conocimientos, experiencias, creencias, motivaciones y expectativas de unos y otros; características espaciales y ambientales; material y equipamiento; contenidos; objetivos que persiguen; naturaleza de las actividades que despliegan; etc.). Lo que sucede en el aula sucede es también, en buena medida, el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles como, por ejemplo, la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte, el currículo o plan de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, los apoyos disponibles, la valoración social y el prestigio social de los contenidos

---

<sup>1</sup> En Coll y Solé (2001) puede encontrarse una descripción más detallada de este cambio y de sus implicaciones para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

de aprendizaje, y un largo etcétera. En otras palabras, las prácticas educativas escolares, entendiendo por tales el conjunto de actividades que profesores y alumnos despliegan en las aulas, no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Para intentar comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores es necesario sin duda estudiar qué hacen y dicen unos y otros mientras abordan los contenidos de aprendizaje en el aula, pero en la interpretación de los resultados de este estudio deben tenerse en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que se sitúan más allá de las paredes del aula pero que pueden ser decisivos para comprender lo que en ella sucede.

Los desafíos, sin embargo, no provienen únicamente de la toma en consideración de los diferentes niveles y planos que intervienen en la configuración de las prácticas educativas y que, en consecuencia, es necesario o al menos conveniente contemplar en su análisis, comprensión y explicación. A ello se añade la complejidad intrínseca de la dinámica del aula y de los fenómenos y procesos que en ella tienen lugar. Numerosos investigadores han llamado la atención sobre esta complejidad. Así, por ejemplo, Doyle ha subrayado en repetidas ocasiones (1978, 1986) algunas características del aula que dan cuenta de su complejidad. En efecto, un aula es un lugar en el que suceden muchas cosas distintas, a menudo de forma simultánea, que se suceden con gran rapidez de forma inesperada y sin que a menudo sea posible predecirlas, y en el que todo lo que hacen o dicen los participantes es público y tiene una historia más o menos larga y compartida. Desde el punto de vista de nuestra argumentación, el hecho importante que queremos destacar es que esta complejidad hace imposible una aproximación al análisis de las prácticas educativas que tenga en cuenta por igual todos los factores y procesos presentes en ellas.

Esto significa que cualquier aproximación al estudio de las prácticas educativas está obligada a hacer una elección de los factores y procesos que va a considerar relevantes y en los que va a centrar la atención. No se puede abarcar todo. Hay que elegir. Parafraseando a Shulman (1989, p. 23), ante la imposibilidad de un abordaje que contemple la totalidad de elementos que conformarían idealmente el «mapa» completo de lo que sucede en el aula, hay que seleccionar los elementos o las partes del «mapa» que van a ser objeto específico de indagación. La selección que se lleve a cabo dependerá de muchos factores, entre los que cabe destacar el programa de investigación en el que se inscriba el estudio de las prácticas educativas, los objetivos concretos que se persigan con dicho estudio y, muy especialmente, el enfoque teórico que se adopte respecto al aprendizaje, la enseñanza y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sea cual sea, no obstante, la selec-



ción que se haga, lo que queremos destacar aquí es su inevitabilidad. Aproximarse al estudio de las prácticas educativas en el aula –o en cualquier otro contexto situacional de práctica educativa– exige optar por uno u otro «esquema básico de análisis» (Coll, 1999), y ello a sabiendas de que esta opción comporta inevitablemente dejar fuera del foco de atención y análisis algunos o muchos aspectos de dichas prácticas.

Más adelante volveremos sobre esta cuestión cuando presentemos las preguntas que han presidido la elaboración de los tres trabajos que conforman el presente monográfico. Antes, sin embargo, conviene que hagamos un breve comentario sobre los desafíos metodológicos que enfrenta la investigación de las prácticas educativas y de la interacción educativa. Los desafíos más importantes en este plano se relacionan, a nuestro juicio, con la utilización creciente de las metodologías cualitativas, lo que supone un cierto cambio de perspectiva respecto al predominio tradicional de los enfoques cuantitativos, experimentales y sobre todo cuasi-experimentales, ex-post-facto y psicométricos, en este ámbito.

En efecto, cada vez son más frecuentes las aproximaciones al estudio de las prácticas educativas que utilizan metodologías cualitativas de corte observacional centradas en el registro, mediante dispositivos de audio o de video, de lo que dicen o hacen los participantes en este tipo de situaciones. Se sobrentiende, al proceder de este modo, que la información así obtenida es más relevante y más válida que la que se puede obtener mediante técnicas más analíticas que toman registros del comportamiento de alumnos y profesores en situaciones diseñadas o planificadas de antemano, o aún mediante otras técnicas de carácter igualmente cualitativo basadas en el uso de entrevistas, cuestionarios o auto-informes. Ante la opción metodológica a favor de las entrevistas, cuestionarios y auto-informes, se argumenta que los seres humanos desarrollan diferentes tipos de «representaciones mentales» o diferentes tipos conocimientos sobre una misma realidad, alguno de los cuales son simplemente inaccesibles a la conciencia o al menos no lo son de una manera inmediata (Karmiloff-Smith, 1991). Consecuentemente, basarnos exclusivamente en las respuestas elaboradas de una manera consciente ante ciertas preguntas puede ofrecernos una imagen distorsionada de lo que realmente ocurre en las aulas una interacción educativa y es necesario acceder de una manera directa a lo que allí ocurre habitualmente<sup>2</sup>.

Un segundo argumento, esta vez dirigido a los partidarios del uso de registros de comportamiento en situaciones previamente diseñadas y planificadas, se vincula con

---

<sup>2</sup> Un desarrollo de este argumento puede encontrarse en la presentación del número monográfico de la revista *Educational Psychologist* sobre aprendizaje autorregulado coordinado por Perry (2002).

los enfoques situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza a los que ya hemos aludido anteriormente. La idea nuclear es que nuestra actividad mental está inevitablemente anclada en la situación o contexto específico en la que transcurre, hasta el punto de que elementos constitutivos de esa situación forman parte del proceso que nos lleva a recordar, razonar, pensar, sentir, imaginar etc. Consecuentemente, si razonamos, pensamos, hablamos, recordamos, aprendemos,... situados en ciertos contextos y «gracias a» lo que encontramos en ellos, parece razonable que debamos estudiar a la gente mientras está inmersa en sus contextos característicos y sacando partido de ellos, pues de otro modo corremos el riesgo de estudiar a un ser humano desnudo de pertenencias, retomando la sugerente metáfora propuesta por Gavriel Salomon. Obviamente, desde esta perspectiva, una metodología orientada a capturar lo que ocurre en una interacción educativa debe asumir la naturaleza situada de la mente humana y convertirla en la base de todas sus decisiones sobre procedimientos y técnicas de recogida y de análisis de datos.

Por supuesto, debe quedar claro que estos argumentos no presuponen que haya una única forma de estudiar la actividad de los seres humanos. Tampoco implican aceptar que el uso de entrevistas, cuestionarios y auto-informes o la obtención de medidas «objetivas» (conductuales, verbales o electrofisiológicas) en situaciones «artificiales» o de laboratorio no hayan proporcionado en el pasado conocimientos útiles o no vayan a seguir haciéndolo en el futuro. Pero sí que implican conceder un mayor protagonismo a las metodologías que estudian directamente el discurso o la acción, en la medida en que hay razones de peso que apoyan la idea de que estas metodologías pueden contribuir de forma significativa a proporcionarnos una mejor comprensión de cómo las personas aprendemos gracias y con la ayuda intencional de otras personas. Además, no hay ningún obstáculo para combinar -en una estrategia de largo recorrido- métodos experimentales o quasi-experimentales y selectivos con metodologías cualitativas. Cabe así, por ejemplo, que observando la interacción educativa se encuentren evidencias sobre relaciones entre ciertas formas de ayuda y ciertos resultados de aprendizaje, y que se estudie ulteriormente su naturaleza con metodologías selectivas y/o experimentales.

Sin embargo, el valor de una metodología cualquiera para el estudio de las prácticas educativas y de los procesos interactivos que en ellas tienen lugar no depende sólo de sus avales teóricos. Es necesario, además, que muestre su capacidad para aportar un conocimiento útil. Aun suponiendo que nos resultara inapelable la metáfora del naufrago para describir el contexto creado en un experimento, necesitaríamos mostrar que el uso de recursos metodológicos más acordes con la naturaleza cultural y

situada de nuestra mente puede aportar conocimientos imposibles de obtener mediante un experimento o recabando respuestas a los ítems de una escala. ¿Realmente estamos en condiciones de hacer esta afirmación en lo que concierne al uso de las metodologías cualitativas de corte observacional en el estudio de las prácticas educativas y de la interacción?

Sin prejuzgar la respuesta a esta última cuestión, parece a primera vista innegable la existencia de algunas dificultades importantes en las metodologías cualitativas justamente en aquello que en principio parece garantizado en las metodologías de corte más cuantitativo: su fiabilidad. Basta comprobar a este respecto, por ejemplo, las enormes diferencias en el modo de acometer el análisis de las interacciones entre unos investigadores y otros (Sánchez y Rosales, 2005), lo que a la postre dificulta o impide generar un cuerpo de conocimientos sólido y compartido. Por supuesto, esta dispersión es comprensible. En primer lugar, es lo esperable en una primera fase en el desarrollo de un campo de conocimientos: dada la ausencia de tradiciones consolidadas, es casi inevitable que cada investigador desarrolle su «propia» manera de analizar unas cuestiones que han de resultar relativamente nuevas: ¿qué tiene que ver el estudio de cómo alumnos y profesores de educación infantil hablan de sus experiencias durante el fin de semana con lo que ocurre cuando hacen un cálculo matemático o leen un cuento con la ayuda de su profesor? Al menos en apariencia, las situaciones objeto de estudio son tan diferentes unas de las otras que los investigadores pueden pensar que lo que han hecho los demás no les resulta útil, sintiéndose así inclinados a empezar de nuevo casi de cero en su intento de concebir un sistema de análisis que se adapte a la naturaleza y características concretas de la situación estudiada. En segundo lugar, y como hemos comentado a propósito de los desafíos teóricos, cada una de los tres fenómenos o situaciones mencionadas -hablar de las actividades del fin de semana, hacer un cálculo matemático, leer un cuento- encierra una complejidad intrínseca considerable e inabarcable. Con el fin de poder hacer frente a esta complejidad, los investigadores se ven inevitablemente abocados a optar por uno u otro «esquema básico de análisis» de la situación y esta opción implica decisiones tanto sobre las informaciones que finalmente se van a recabar como sobre su análisis. Finalmente, hay que tener en cuenta que las metas de los investigadores pueden ser también muy diferentes y que esto acabará teniendo igualmente un reflejo en los procedimientos de recogida y análisis de los datos.

Más allá, sin embargo, de la evidencia de esta dispersión, cabe preguntarse, en primer lugar si es posible, y en segundo lugar si es deseable, afrontar el estudio de las prácticas educativas utilizando básicamente un mismo sistema de unidades y

procedimientos de análisis, con independencia de la naturaleza y características de los fenómenos estudiados, de los referentes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje y de los objetivos y metas de los investigadores. En lo que concierne a la posibilidad, la respuesta es un no rotundo, al menos si atendemos a los trabajos publicados hasta el momento. En lo que concierne a la deseabilidad, hay disparidad de opiniones. Para algunos, la utilización de un sistema de análisis compartido, o de sistemas de análisis distintos pero básicamente compatibles, es clave para que podamos reunir y consolidar un corpus de evidencias y conocimientos acumulativos sobre las prácticas educativas. Para otros, en cambio, la heterogeneidad de los sistemas de análisis que caracteriza las aproximaciones cualitativas al estudio de las prácticas educativas es inevitable y responde a la naturaleza esencialmente interpretativa y constructiva de estas metodologías.

En cualquier caso, el debate sobre el alcance y las limitaciones de las metodologías cualitativas y sobre la heterogeneidad de aproximaciones al estudio de la interacción y de las prácticas educativas está planteado. Y quizás la mejor manera de afrontarlo sea hacer un esfuerzo para presentar las distintas aproximaciones, sus opciones y principios básicos, sus objetivos y sus resultados, su alcance y sus limitaciones. Tal vez ello permita concluir, a la postre, que la heterogeneidad de las aproximaciones son menores de lo que en ocasiones se piensa (véase por ejemplo, lo que ocurre cuando se comparan dos sistemas de análisis ante una misma interacción (Rosales et al., 2006); o que cabe asumir posiciones más flexibles tanto en lo que concierne al uso de metodologías cuantitativa y cualitativas, como a la convergencia y complementariedad de aproximaciones cualitativas diferenciadas en torno a fines específicos.

## **Sentido y objetivos del monográfico**

En este contexto, la finalidad última del monográfico que presentamos es animar a los investigadores y grupos de investigación con una cierta trayectoria en el estudio empírico de las prácticas educativas, y más concretamente de la interacción entre los participantes en estas prácticas, a contrastar sus trabajos respecto de un cierto número de puntos (véase más adelante). Ello ha de permitirnos identificar qué elementos son comunes y cuáles otros constituyen diferencias apreciables. Se trata así de asentar lo que ya se hace, de enriquecer las distintas aproximaciones teniendo en cuenta otras opciones y de llegar a entender, en su caso, dónde residen

las divergencias percibidas por unos y otros como insalvables. El objetivo de la reflexión que intentamos suscitar y promover con este monográfico no es el desarrollo de un sistema único y compartido de análisis, ni la adopción de una única aproximación teórica al estudio de la interacción y de las prácticas educativas, ni mucho menos la legitimación de unos objetivos determinados para el estudio de las situaciones y fenómenos relacionados con la práctica educativa. Nuestro objetivo es mucho más modesto. Nos daríamos por satisfechos con llegar a identificar con claridad dónde residen las diferencias entre las diversas aproximaciones, poder analizar su origen y fundamento y trazar un mapa comprensivo que permita ubicarlas unas en relación con las otras. Tal vez así sea factible plantearse con realismo en un futuro más o menos próximo la posibilidad de desarrollar sistemas de análisis consensuados que arrojen datos comparables, cuando las investigaciones persigan objetivos similares o parecidos y analicen el mismo tipo de actividades y tareas (por ejemplo, la adquisición de nociones históricas, actividades de lectura comprensiva o la resolución de conflictos en el aula).

Los tres artículos de este monográfico son únicamente una pequeña muestra del tipo de investigaciones que se vienen realizando desde hace algunos años en torno a las prácticas educativas y los procesos de interacción. Más allá de su contenido y del interés intrínseco que puedan tener, su inclusión en este monográfico cumple la importante función de servir como plataforma a una convocatoria dirigida a los investigadores y equipos de investigación que se han aproximado al estudio empírico de las prácticas educativas en el aula o en otros contextos situacionales e institucionales. El objetivo que nos fue expresado por la Revista de Educación, es proseguir y ampliar la reflexión que se inicia en estas páginas con la publicación a medio plazo de una nueva monografía que incluya otros trabajos ilustrativos de la diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas al análisis de las prácticas educativas.

Volviendo ahora a este monográfico, nos ha parecido conveniente delimitar un marco inicial que ayude a organizar la presentación de los distintos planteamientos, facilitando así la consecución de los objetivos que perseguimos. Este marco consiste en una serie de preguntas o dimensiones que hemos solicitado a los autores tener en cuenta en el momento de elaborar sus trabajos, sin prejuzgar por ello que tuvieran que adoptar una estructura determinada. De este modo, la expectativa es que los tres artículos incluidos, cuya autoría corresponde a tres grupos distintos de investigación que han venido publicando trabajos empíricos sobre las prácticas educativas en el transcurso de los últimos años, aporten elementos concretos de respuesta a las siguientes preguntas.

## **¿Qué se busca mediante el análisis de la práctica educativa?**

Esta dimensión se refiere a las finalidades y objetivos del análisis de la práctica educativa que presiden y orientan las investigaciones realizadas. Así, por ejemplo, los objetivos pueden estar relacionados con el propósito de identificar, describir y documentar los procesos involucrados en la realización de un «buen aprendizaje» o en la adquisición de determinadas competencias; o de caracterizar formas de acción o de discurso que son propias de la interacción educativa que se produce en contextos de educación formal o informal; o de encontrar elementos útiles para el diseño de actividades de formación en servicio del profesorado; o aún con otros propósitos distintos. Lo que se solicita en este caso es una reflexión sobre qué motiva la aproximación de los investigadores al análisis de las prácticas educativas y qué consecuencias puede tener sobre el diseño y uso de las metodologías cualitativas el hecho abordar el análisis con motivaciones y objetivos distintos.

## **¿Qué es lo que se analiza?**

También en esta dimensión, estrechamente relacionada con la manera de entender el aprendizaje y la enseñanza y con la elección de un «esquema básico de análisis» en la aproximación inicial al estudio de las prácticas educativas, cabe esperar una diversidad considerable. Incluso asumiendo una motivación y unos objetivos similares o parecidos, se puede acabar poniendo el énfasis en aspectos o elementos distintos de la situación o del fenómeno estudiado en función del «esquema básico» elegido. Así, por ejemplo, ante un mismo corpus de datos relativos al desarrollo de una serie de interacciones que se producen en el aula y unos mismos objetivos relacionados con el propósito de identificar y describir procesos indicativos de la realización de un «buen aprendizaje», un investigador puede acabar poniendo el acento en las fuentes de información que manejan efectivamente los alumnos; otro en la calidad cognitiva de sus aportaciones; otro en el seguimiento que hace la profesora de su actividad y en la retroalimentación que les proporciona; otro en los diferentes tipos de ayuda que les ofrece y en cómo estas ayudas van evolucionando en cantidad y calidad a medida que se desarrolla la actividad; otro a las ayudas que ofrecen los compañeros; etc. De nuevo, lo que se pretende mediante esta pregunta es que los autores hagan un esfuerzo para identificar las dimensiones de la práctica educativa a las que se concede una especial relevancia y que valoren las implicaciones metodológicas de la opción realizada.

## ¿Desde dónde se analiza la práctica educativa?

Muy vinculada a la anterior, aunque sin llegar a confundirse totalmente con ella, se trata en esta dimensión de precisar cuál es el marco o marcos conceptuales de referencia empleados para la observación y el análisis de la práctica educativa. Y una vez más hay varias alternativas posibles. Así, por ejemplo, cabe emplear modelos cognitivos para analizar los contenidos generados mediante la interacción; o modelos socio-culturales para analizar cómo transcurre la interacción y si se produce o no un proceso de andamiaje y de apropiación en el transcurso de la misma; o ambos tipos de modelos, con el fin de analizar ambos aspectos en un mismo corpus de datos. El marco conceptual de referencia adoptado puede llevar a conceder prioridad o preeminencia en el análisis a uno u otro aspecto. Pero es posible también que, en función del aspecto que se desee analizar, se opte por uno u otro marco teórico. En todo caso, la exigencia de responder a esta pregunta proporciona una oportunidad más para mostrar la complejidad teórica de las aproximaciones cualitativas al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

## ¿Cómo se analiza?

Esta dimensión concierne directamente al sistema de análisis empleado. Para poder cotejar las diferentes aproximaciones al estudio de las prácticas educativas que se ubican en el marco de las metodologías cualitativas, así como para poder valorar sus ventajas y sus limitaciones, sus puntos fuertes y sus puntos débiles, es absolutamente imprescindible un esfuerzo de precisión a este respecto. Es necesario precisar y definir con la mayor claridad posible las unidades de análisis utilizadas en cada caso, el nivel de sistematicidad que presentan, la naturaleza y el «grosor» de los datos a los que se aplican, los criterios operacionales de aplicación que garantizan su fiabilidad, su vinculación con los objetivos del análisis y con el marco teórico y conceptual de referencia, etc.

## ¿Qué tipo de prácticas educativas se analizan?

Otro aspecto que conviene precisar con claridad es el que se refiere a la amplitud y diversidad de las prácticas educativas analizadas. Así, por ejemplo, cabe analizar prácticas que tienen lugar en diferentes *contextos socio-institucionales*: contexto educativo

escolar o formal, contexto familiar, contextos de educación informal. Por supuesto, dentro del contexto de la educación formal hay algunas diferencias muy previsible en función de los *niveles de la educación* a los que corresponden las prácticas analizadas –desde la educación infantil hasta la enseñanza superior, pasando por la primaria y secundaria– y a los *contenidos* de enseñanza y aprendizaje (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lectura, escritura, tecnología, etc.). Igualmente relevante es precisar quiénes son los participantes seleccionados –¿adultos y niños?, ¿profesores y alumnos?, ¿alumnos? ¿iguales?– y con qué criterios lo son –¿representan a toda la población o a un sector muy específico de ella?, ¿responde la selección a una lógica de variación máxima?

### **¿Qué tipos de resultados se obtienen?**

Como resultado de la aplicación del modelo de análisis pueden ofrecerse productos diversos: patrones de actuación, secuencias prototípicas de episodios, estructuras de participación predominantes, taxonomías de las ayudas ofrecidas, grados de transferencia de control, mapas de actividad conjunta, etc. Lo importante en esta dimensión es tanto la caracterización de los productos obtenidos como la adecuación y el ajuste –*alignement*– entre estos productos, las evidencias que los sustentan y las metodologías utilizadas.

### **¿Qué implicaciones tienen los resultados para la mejora de las prácticas educativas?**

Finalmente, sugerimos hacer un esfuerzo de precisión respecto a las consecuencias o implicaciones de los resultados obtenidos para la revisión y mejora de las prácticas educativas. Nótese que nos estamos refiriendo a las implicaciones de los resultados, no de las intenciones (dimensión 1).

Hasta aquí las dimensiones que hemos solicitado a los tres grupos de autores que tuvieran en cuenta en la elaboración de sus artículos. Su lectura debería permitirnos comprobar hasta qué punto son útiles para dar cuenta de la especificidad de sus aproximaciones respectivas, así como identificar los principales puntos de acuerdo y de desacuerdo entre las tres aproximaciones. La primera contribución corresponde al grupo liderado por César Coll, de la Universidad de Barcelona, y ofrece una panorámica de los



trabajos empíricos desarrollados en su seno, el marco teórico que ha guiado su trabajo y, por supuesto, alguna de las nociones (patrones de actuación, segmentos de interactividad, mensajes) acuñadas para abordar el análisis de la interacción. La segunda contribución procede del grupo encabezado por Rosario Cubero, de la Universidad de Sevilla, y nos da la oportunidad de constatar el rico entramado de perspectivas que se aúnan en el análisis de la práctica educativa, además de mostrarnos su modo de encarar la tarea del análisis y el tipo de resultados que pueden obtenerse. Finalmente, la tercera contribución proviene del grupo de la Universidad de Salamanca, liderado por Emilio Sánchez, que ofrece una reflexión sobre algunas opciones metodológicas que están inevitablemente presentes en el análisis de la práctica educativa y las consecuencias que puede tener este tipo de estudios en el desarrollo profesional de los docentes.

Somos por supuesto conscientes de que hay otros muchos grupos de investigación que han venido haciendo aportaciones a este problema. Autores y grupos a los que animamos a participar en el nuevo monográfico proyectado por la Revista, donde esperamos pueda gestarse un artículo de cierre que ofrezca un mapa en el que situar encuentros, desencuentros y una agenda de posibles tareas que inspiren el desarrollo de este campo de estudio e investigación.

## Referencias bibliográficas

- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- COLL, C. (1994). El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-30.
- (1999). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares*. En C. COLL (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (15-44). Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- COLL, C. Y SOLÉ I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- DOYLE, W. (1978). *Paradigms for research on teacher effectiveness*. En L. S. SHULMAN (Ed.), *Review of Research in Education*, 5, 163-199.
- (1986). *Classroom organization and management*. En M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (392-431). New York: Macmillan.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1991). *Beyond Modularity: Innate Constraints and Developmental Change*. En S. CAREY & R. GELMAN (Eds.), *The epigenesis of mind. Essays on Biology and Cognition* (171-197). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- PERRY, N. E. (2002). Using qualitative methods to enrich understanding of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- ROSALES, J., ITURRA, C., SÁNCHEZ, E. Y DE SIXTE, R. (2006). El análisis de la práctica educativa: un estudio de la interacción profesor-alumno a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 65-90.
- SÁNCHEZ, E. Y ROSALES, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.
- SHULMAN, L. S. (1989). *Paradigmas y procesos de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En M. C. WITTRICK (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (9-91). Barcelona: Paidós/MEC (Publicación original en inglés en 1986).

# Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza

## Supporting Learning in Educational Contexts: the Exercise of Educational Influence and the Analysis of Teaching

César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri

*Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.*

### Resumen

El artículo describe los principales planteamientos y resultados de una línea de investigación acerca de los mecanismos de influencia educativa. Sus referentes teóricos se encuentran en los procesos de asistencia en la ZDP, el discurso educacional, el análisis ecológico del aula y la teoría de la actividad. La tesis central es que los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes. Desde el punto de vista metodológico, se adopta una estrategia observacional de estudio de casos y se propone un modelo de análisis formado por diversas unidades y niveles. Los resultados aportan evidencia de la presencia de dos grandes mecanismos de influencia educativa –el progresivo traspaso del control sobre el aprendizaje del profesor a los alumnos, y la construcción de sistemas de significados compartidos entre ellos–, e identifican diferentes factores y elementos implicados en su concreción: la contribución de alumnos y profesor al despliegue de ambos mecanismos, los procesos de seguimiento y evaluación que realiza el profesor, el papel de las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de la actividad conjunta, o la definición del contexto situacional e institucional de la actividad. Finalmente, se discuten algunas aportaciones y limitaciones de los resultados obtenidos a la comprensión de la práctica educativa y de los procesos de influencia educativa.

*Palabras clave:* actividad conjunta, ayuda educativa, discurso educacional, enseñanza eficaz, influencia educativa, interacción educativa, prácticas educativas, segmentos de actividad conjunta.

## Abstract

This article describes the main approaches and results of a number of research studies based on educational influence mechanisms. Its theoretical reference points reside in the support processes of the ZPD, the educational discourse, the ecological analysis of the classroom and the activity theory. The central thesis is that the mechanisms of educational influence take place in the scope of the joint activity that students and educators display around the contents and learning tasks, doing so via the organization patterns adopted by this activity and the existing semiotic resources in the participants' language. From a methodological viewpoint, an observational strategy of case study is adopted and a method of analysis based on several units and levels is proposed. Results provide evidence of the presence of two large mechanisms of educational influence -the progressive transfer of teacher's control over the learning process to the students, and the construction of shared semiotic systems- and identify different factors and elements involved in its concretion: students' and teacher's contribution to the unfolding of both mechanisms, the follow-up processes and the teacher's assessment, the ICT role as psychological instruments acting as bridges in the joint activity, or the definition of the situational or institutional context of the activity. Finally, some of the contributions and the boundaries of the results to the field of educational practice and to the processes of educational influence are discussed.

*Key Words:* joint activity, educational support, educational discourse, effective teaching, educational influence, educational interaction, educational practices, segment of joint activity.

## Introducción: la influencia educativa como foco

La línea de investigación cuyos planteamientos y resultados principales presentamos en las páginas siguientes surge del interés por la comprensión de los procesos de influencia educativa, es decir, de los procesos que permiten a los profesores y otros agentes educativos ayudar de manera ajustada a los alumnos o aprendices a construir significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento. El objetivo principal de los trabajos realizados en esta línea -iniciada a finales de la década de 1980 y, por tanto, con casi veinte años de recorrido<sup>1</sup>- no es,

---

<sup>1)</sup> A lo largo de este recorrido, distintos investigadores se han ido incorporando a esta línea de investigación, lo que ha dado lugar a la constitución del «*Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa -GRINTIE-*» (Grupo de investigación en interacción e influencia Educativa) en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. El lector interesado puede encontrar información sobre la trayectoria del grupo y su composición actual en el sitio <http://www.ub.edu/grintie>.

en consecuencia, en sentido estricto, el análisis de las prácticas educativas sin otras precisiones, ni el de los procesos de interacción que se producen en el marco de dichas prácticas. Su objetivo principal es, más bien, el análisis de los dispositivos y mecanismos mediante los cuales se ejerce una influencia educativa eficaz –la que consigue efectivamente que los alumnos y otros aprendices elaboren esquemas de conocimiento cada vez más ricos, complejos y válidos–, entendiendo, eso sí, que dichos mecanismos y dispositivos están estrechamente asociados a las formas y pautas de interacción que profesores y alumnos, agentes educativos y aprendices, desarrollan en los contextos de práctica en que participan conjuntamente.

Nuestro interés por los procesos de influencia educativa, así como por las coordenadas que definen nuestra manera de plantear su caracterización y estudio, tienen su origen en una determinada perspectiva teórica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la denominada «concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar» (Coll, 1990; 2001). Al asumir las peculiaridades de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en contextos educativos, y, especialmente, en contextos educativos formales, y ubicarlos en el marco del constructivismo de orientación sociocultural, esta concepción adopta una visión de estos procesos que es, al tiempo, constructiva, comunicativa y cultural. Así, se entiende el aprendizaje que acontece en contextos educativos como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados. Se entiende, además, que este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora de manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje.

De este modo, la construcción individual e interna de significados y su orientación social y externa no se entienden, de acuerdo con este planteamiento, como rasgos opuestos, sino que, por el contrario, se considera que están intrínseca y necesariamente entrelazadas. De ahí que la orientación externa, la influencia educativa, se conceptualice como «ayuda» al proceso de construcción: *sólo ayuda*, porque el proceso de construcción es, en sí mismo, individual e interno, y no puede ser sustituido o determinado completamente desde el exterior; *pero ayuda necesaria*, porque sin ella es poco probable que la construcción posibilite apropiarse óptimamente, desde el punto de vista tanto del significado, como del sentido, de los contenidos culturales que las situaciones educativas tienen como objeto. De ahí también que se considere

que la ayuda o influencia educativa más eficaz es la que se ajusta o adapta al proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos o aprendices; es decir, la que, teniendo en cuenta de manera dinámica lo que los alumnos son capaces de comprender y hacer en cada momento, cambia en tipo y grado en función de las contingencias, da apoyo en aquello que se necesita y cuando se necesita, y lo retira globalmente de manera progresiva para facilitar el uso autónomo y funcional de lo aprendido en situaciones cada vez más variadas y complejas.

En este marco, los procesos de influencia educativa, y especialmente los procesos de influencia educativa eficaz, constituyen un foco fundamental de interés, tanto por razones teóricas, como prácticas. Desde el punto de vista teórico, los procesos de influencia educativa son el elemento central del esquema explicativo propuesto por la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, en tanto constituyen el engarce necesario entre, por una parte, el aprendizaje de los alumnos o aprendices, y por otra, la enseñanza –entendida como un conjunto de ayudas o apoyos al proceso de aprendizaje– del profesor u otros agentes educativos. Desde el punto de vista práctico, la comprensión de estos procesos resulta imprescindible para que una perspectiva constructivista de la orientación sociocultural pueda realmente ofrecer criterios concretos y eficaces de actuación a los profesores y a otros agentes educativos, y que dichos criterios les sean de utilidad a la hora de reflexionar sobre su práctica y diseñar actuaciones que permitan innovar y mejorarla. Se trata, en definitiva, de extender a la enseñanza la visión constructivista, que tradicionalmente se ha centrado en los procesos de aprendizaje, para afrontar una cuestión clave desde un planteamiento al mismo tiempo constructivista y sociocultural (Coll, 1993; 2003): ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?

Diversas tradiciones de investigación nos han ofrecido elementos que han resultado relevantes en el intento de articular una respuesta teórica a esta cuestión y delimitar una estrategia para abordarla empíricamente. Sin ánimo alguno de ser exhaustivos, quisiéramos destacar, muy sucintamente, cuatro de ellas:

- *El estudio de los procesos de asistencia en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).* Tal y como la hemos formulado, nuestra pregunta sobre los procesos de influencia educativa presenta numerosos puntos de contacto con la cuestión –planteada desde las posiciones vygotskianas y neovygotskianas– de cuáles son y cómo operan los procesos de asistencia educativa en la ZDP. La ZDP constituye, en efecto, el espacio específico de interacción en el que la intervención y la mediación interpersonal de adultos o individuos más expertos en el

manejo de los conocimientos y herramientas culturales pueden favorecer en un aprendiz un funcionamiento interpsicológico que vaya más allá de su funcionamiento intrapsicológico individual, y que pueda, a su vez, ser interiorizado o internalizado para dar lugar a un avance en ese funcionamiento intrapsicológico. Partiendo de esta convergencia de planteamientos, los trabajos situados en esta tradición de investigación nos han ofrecido dos grandes grupos de herramientas conceptuales para el estudio de los procesos de influencia educativa. Nos referimos, por un lado, nociones relativas a la delimitación de ciertas características de los procesos que presentan las ayudas que los adultos o expertos ofrecen a los participantes menos competentes cuando les asisten en la ZDP, asociadas a conceptos como los de «andamiaje» (véase, por ejemplo, Newman, Griffin y Cole, 1989) o «participación guiada» (Rogoff, 1993a, 1993b); y por otro, a nociones relativas a los mecanismos semióticos que intervienen en el logro, a través de la actividad conjunta y del proceso de internalización, de niveles más altos de intersubjetividad entre quienes interactúan en la ZDP, y que ponen de manifiesto los cambios asociados a esos niveles más altos de intersubjetividad en las representaciones o significados individuales de los aprendices que participan en dicha interacción (Wertsch, 1988).

- *El análisis del discurso en el aula.* Los trabajos sobre los procesos de asistencia en la ZDP señalan, como acabamos de indicar, la importancia de determinados mecanismos semióticos en el ejercicio de la influencia educativa. Por ello, la comprensión de las características específicas del discurso en el aula y de las estrategias discursivas empleadas por profesores y alumnos cuando tratan de co-construir conocimiento a propósito de los contenidos escolares resulta esencial para el estudio de los procesos de influencia educativa y aporta elementos relevantes para su caracterización (Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997, 2001; Wells, 2001). Vale la pena remarcar, a este respecto, que, desde nuestra perspectiva, el interés no está en el discurso en el aula *per se*, sino en los rasgos del discurso y en los procesos discursivos que nos ayudan a entender cómo los profesores y los compañeros apoyan y orientan eficazmente los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos mediante su participación en las actividades que tienen lugar en el aula.
- *El análisis ecológico del aula.* Tanto los estudios sobre los procesos de asistencia en la ZDP como los trabajos sobre el discurso en el aula muestran la profunda interrelación existente entre discurso y actividad, entre lo que los participantes en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos

mediadores de esa actividad. De ahí la necesidad, cuando nos interesamos por los procesos de influencia educativa en situaciones educativas formales, de comprender las características peculiares y distintivas de las aulas como contextos de actividad, y las formas en que la actividad conjunta de profesores y alumnos se estructura y organiza en ellas (Stodolsky, 1991; Tharp et al., 2002). La tradición del análisis ecológico del aula nos ha resultado de especial utilidad a este respecto. De nuevo, y como en el caso anterior, nuestro interés no se centra, sin embargo, en estas características y formas *per se*, sino en cómo estas características y formas restringen y delimitan los procesos de influencia educativa en las aulas.

- *El carácter contextualmente situado de la influencia educativa.* El reconocimiento del carácter específico de contexto de los procesos de influencia educativa, así como la importancia atribuida a las características peculiares de los contextos en que tienen lugar estos procesos, hacen que nuestra aproximación tenga en cuenta diferentes tipos de situaciones y prácticas educativas. Lo cual, a su vez, nos lleva a prestar una especial atención al modo en que los participantes se ponen de acuerdo para definir de una u otra manera el contexto socio-institucional de la actividad conjunta, priorizando o no los motivos educativos en su definición de la situación y articulándolos con otros motivos posibles. A este respecto, algunas propuestas desarrolladas desde la teoría de la actividad (Engeström, 1996; Leontiev, 1974) y desde las propuestas de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), al igual que algunos trabajos que analizan las características específicas de contextos y situaciones de educación no formal –por ejemplo, prácticas educativas familiares, contextos de interacción entre iguales o situaciones de juego– nos han resultado, igualmente, de gran interés y utilidad.

Apoyándonos en este conjunto amplio de referentes teóricos, hemos establecido algunos conceptos, hipótesis e ideas clave sobre los procesos de influencia educativa que hemos ido contrastando en los distintos trabajos empíricos que conforman la línea de investigación. La presentación y argumentación detallada de estos conceptos e ideas desborda con mucho las posibilidades del presente artículo (véase Coll et al., 1992, 1995). Nos limitaremos, por ello, a enumerar en lo que sigue algunos de estos conceptos e ideas en forma de tesis o principios básicos:

- Los procesos, mecanismos y dispositivos de influencia educativa operan en el marco de la actividad conjunta o «interactividad» que se produce entre los agentes educativos y los aprendices. Para el contexto concreto de las prácticas



educativas formales, la interactividad se define como la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea y un contenido determinados de enseñanza y aprendizaje, y es construida por los participantes a lo largo del propio proceso de interacción (Coll, 1981). La interactividad no incluye sólo los intercambios comunicativos directos entre el profesor y los alumnos, sino todas aquellas actuaciones que, incluso si tienen una apariencia esencialmente individual, toman sentido cuando se tiene en cuenta la relación que existe entre ellas y las actuaciones simultáneas o sucesivas de los otros participantes.

- La interactividad se concreta en determinadas «formas de organización de la actividad conjunta» de los participantes, que son formatos regulares y reconocibles en torno a los que profesor y alumnos articulan sus actuaciones de acuerdo con unas determinadas reglas o «estructuras de participación» (Erickson, 1982) social y académica. El análisis de la estructura de la interactividad y de su evolución en el tiempo es un elemento básico para la comprensión de los procesos de influencia educativa.
- Por el hecho de operar en el marco de la interactividad, los procesos de influencia educativa se vinculan a la interrelación entre las actuaciones de los participantes y a su evolución en el tiempo, remitiendo no tanto a comportamientos discretos del profesor o de los alumnos aislados del flujo de la actividad conjunta, cuanto a actuaciones interconectadas de unos y otros que tienen un determinado significado en el contexto en que se producen.
- Los procesos de influencia educativa actúan a través de los aspectos tanto discursivos, como no discursivos de la actividad conjunta. Ambos se consideran indisolubles y se entiende que el valor del discurso desde la perspectiva de la influencia educativa radica, precisamente, en su capacidad de integrarse en el flujo de la actividad general mediándola semióticamente.
- Los procesos de influencia educativa son sensibles a las características de los contextos educativos en que se llevan a cabo y a la multiplicidad de motivos que guían a los que participan en la actividad conjunta. El ejercicio de la influencia educativa depende de la manera en que los participantes construyen y adoptan una definición del contexto y de los motivos por los que se lleva a cabo la actividad conjunta.
- Uno de los mecanismos fundamentales de influencia educativa en situaciones de aula es el proceso de traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje del profesor a los alumnos. En este proceso, los apoyos y ayudas del

profesor al aprendizaje del alumno van evolucionando y se modifican para promover y asegurar una actuación cada vez más autónoma y autorregulada del alumno en la realización de las tareas, la utilización funcional de los contenidos y la gestión de su propio aprendizaje.

- Otro de los mecanismos relevantes para la influencia educativa en situaciones de aula es el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. En dicho proceso, los apoyos y ayudas del profesor al aprendizaje del alumno van evolucionando y se modifican para elaborar y reelaborar versiones sucesivas, cada vez más ricas, complejas y válidas, de las representaciones compartidas sobre los contenidos y tareas objeto de la actividad conjunta, y para lograr que esa elaboración y reelaboración incida en la modificación en esa misma dirección de las representaciones individuales del alumno con respecto a esos contenidos y tareas.
- Los dos mecanismos señalados se caracterizan como procesos complejos -que exigen, para poder llevarse a cabo, el cumplimiento de diversas condiciones y requisitos específicos-, mutuamente interdependientes, no lineales -que muestran avances y retrocesos, rupturas, malentendidos e incomprendimientos en momentos diversos de la actividad conjunta- y problemáticos -cuyo logro es difícil y no está en absoluto asegurado en las situaciones de aula-.

Los primeros trabajos desarrollados en esta línea de investigación se centraron en poner a prueba los principales conceptos, hipótesis e ideas señalados, así como en la identificación y caracterización de los mecanismos de traspaso del control y de construcción de sistemas de significados compartidos en diversas situaciones educativas: por un lado, en situaciones de aula propias de distintos niveles educativos y con contenidos diversos; y, por otro, en contextos situacionales de actividad (Wertsch, 1988) ambiguamente definidos desde el punto de vista de su carácter educativo (situaciones de juego simbólico adulto/niño y entre iguales, y situaciones de recreación en adultos).

En momentos posteriores, este foco inicial se ha ido ampliando, lo que ha dado lugar a dos ámbitos adicionales de investigación dentro de la línea general. El primero es el estudio de las prácticas mediante las cuales los profesores evalúan los aprendizajes de los alumnos. El interés de este tipo de prácticas para el estudio de los mecanismos de influencia educativa se debe a que constituyen espacios privilegiados para la comprobación del grado de autonomía en el aprendizaje que los alumnos han alcanzado, así como para el seguimiento y el control de los sistemas de significados compartidos elaborados por profesor y alumnos, y de la manera en que los alumnos

se apropian individualmente de dichos sistemas. Por ello, desde una concepción de la influencia educativa basada en el ajuste de la ayuda, la importancia de este tipo de procesos para el ejercicio de la influencia educativa resulta difícil de exagerar.

El segundo y más reciente ámbito de estudio dentro de la línea general de investigación es el de la incidencia en los procesos de influencia educativa de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se trata, en este caso, de ver cómo y hasta qué punto la incorporación de las TIC a los procesos educativos media y modifica las formas de organizar la actividad conjunta y los procesos de influencia educativa ligados a ellas. Más en concreto, nuestra atención se ha dirigido, por un lado, a analizar cómo las TIC pueden insertarse en la organización de la actividad conjunta en el aula, utilizándose de diversas maneras y transformándola en mayor o menor medida; y por otro, a estudiar las peculiaridades de algunos procesos de influencia educativa cuando se ejercen en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, en particular, en el caso de entornos de aprendizaje en línea basados en la comunicación asíncrona escrita.

## Método

### Situaciones de observación y participantes

El planteamiento teórico adoptado conlleva una serie de opciones metodológicas relativas a la delimitación y al diseño de las situaciones de observación (Coll y Onrubia, 1994). Enunciadas muy brevemente, estas opciones pueden sintetizarse tal y como se hace a continuación:

- Estudiar los procesos de influencia educativa en situaciones naturales, sin intervención de los investigadores. El objetivo es identificar y caracterizar cómo se producen, cuando se producen, los procesos y mecanismos de influencia que son objeto de interés y los diferentes dispositivos en que pueden concretarse.
- Estudiar procesos completos de enseñanza y aprendizaje en toda su dimensión temporal. Esta opción, que surge del carácter de proceso de los mecanismos de influencia educativa y de la necesidad de tener en cuenta la evolución en el tiempo de las actuaciones de los participantes, se concreta en la decisión de

adoptar la Secuencia Didáctica (SD), o la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC), como unidad básica de registro, análisis e interpretación.

- Adoptar una aproximación basada en analizar y comprender en profundidad un número relativamente pequeño de casos en cada investigación particular.
- Asegurar que, en su conjunto, mediante las investigaciones realizadas, se lleva a cabo un «muestreo» amplio de situaciones en lo que respecta a las variables relevantes teóricamente<sup>2</sup>. Así, las situaciones estudiadas en distintas investigaciones específicas varían en aspectos como nivel educativo/edad de los participantes, contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, conocimientos previos de los alumnos con respecto al contenido, contexto situacional de la actividad o agentes educativos implicados.

La Tabla I recoge algunas de las situaciones analizadas en el ámbito principal de estudio de la línea de investigación<sup>3</sup>: la identificación y la caracterización de los mecanismos de traspaso del control y de construcción de sistemas de significados compartidos en situaciones de aula, así como el análisis de la influencia educativa en contextos situacionales de actividad ambiguamente definidos desde el punto de vista de su carácter educativo.

## Procedimiento de recogida de datos

Las distintas investigaciones recogidas en la Tabla I comparten algunas decisiones básicas relativas a los procedimientos de recogida de datos que concretan la estrategia observacional y de análisis de casos adoptada. De nuevo, podemos decir, de manera muy esquemática, que estas decisiones son:

- Establecer procedimientos e instrumentos de recogida de datos para los diversos momentos de las SD/SAC: la planificación de las mismas (si existe), su desarrollo completo y su evaluación o valoración (si se produce).

---

<sup>2</sup> El procedimiento seguido responde al principio de «variación máxima» en la selección de la muestra, utilizado habitualmente en la investigación cualitativa, que consiste en seleccionar casos «que sean lo más diferentes posible, para revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo» (Flick, 2004, p. 82).

<sup>3</sup> En esta tabla, se recogen únicamente los trabajos realizados directamente por investigadores del GRINTIE o bajo la dirección de éstos, y que forman parte del núcleo principal de la línea de investigación. No se incluyen trabajos desarrollados por otros investigadores que han utilizado los planteamientos teóricos, metodológicos y de análisis propuestos inicialmente en trabajos del grupo.

TABLA I. Algunas situaciones de observación analizadas en el ámbito principal de estudio de la línea de investigación

AUTORIANO DE FINALIZACIÓN DEL ESTUDIO	Contexto situacional de actividad	Agentes educativos	Nivel educativo/edad de los aprendices	Contenido de enseñanza y aprendizaje	Número de SD/SAC. Sesiones de la(S) SD/SAC
Onrubia (1992)	Aula	Profesor	Alumnos universitarios	Uso de un programa de tratamiento de textos	Dos SD. Cuatro sesiones de dos horas cada una
Mauri y Gómez (1994/1999)	Aula	Profesor	Ejercicio de Educación Secundaria Obligatoria	Geografía, Historia y Ciencias Sociales	Cuatro SD. Diez sesiones de cada una 50 minutos
Colomina (1996)	Interacción madre/hija en situación de juego	Madre	5-6 años	El mundo social ficticio de los gnomos	Seis sesiones de entre 20 y 25 minutos cada una
Rochera (1997)	Aula	Profesor	Parvulario	Los primeros números de la serie natural	Tres SD. Tres sesiones de entre 13 y 36 minutos cada una
Mesa (1997)	Recreación dirigida	Recreador	Adultos mayores (de 52 a 77 años)	Preparación de una compareta para la participación en una fiesta popular	Doce sesiones de entre 10 y 80 minutos cada una
Mayordomo (2003)	Apoyo logopédico individualizado previo y posterior al trabajo en el aula ordinaria	Logopeda	6º curso de Educación Primaria	El hombre primitivo	Cuatro sesiones de unos 30 minutos cada una
García Olalla (2003)	Interacción padre/hija en situación de juego	Padre	6-3 años	¡Jugar a médicos!	Seis sesiones de entre 20 y 30 minutos cada una
Gallindo (2005)	Aula	Profesor	3er curso de Educación Secundaria Obligatoria	Habilidades de pensamiento crítico en el ámbito del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales	Tres SD. Siete sesiones de 45 minutos cada una
Segués (2006)	Interacción entre iguales (dos niñas) en situación de juego	Observador participante /iguales	7-6 años	El mundo social ficticio de los gnomos	Cuatro sesiones de entre 20 y 45 minutos de juego cada una

- Realizar una evaluación diagnóstica inicial de los conocimientos de los aprendices sobre los contenidos objeto de la actividad conjunta antes del inicio de la SD/SAC, y una evaluación final de esos mismos conocimientos al término de la SD/SAC, de manera que se pueda disponer de informaciones sobre los aprendizajes que los alumnos han realizado realmente.
- Registrar en vídeo el desarrollo completo de las diversas sesiones de actividad conjunta, complementarlo con un registro narrativo adicional y, eventualmente, con otras informaciones necesarias o útiles para una mejor comprensión de la actividad, por ejemplo, los materiales empleados o producidos por los participantes a lo largo de la actividad conjunta o las entrevistas previas y posteriores a cada sesión observada.

En términos globales, el procedimiento general de recogida de datos utilizado en las distintas investigaciones recogidas en la Tabla I se ha desarrollado de acuerdo con la secuencia siguiente:

- Entrevista/s inicial/es con el profesor o agente educativo, con el objetivo de identificar, seleccionar o delimitar las situaciones de observación.
- Entrevista con el profesor o agente educativo, previa al inicio de la SD/SAC, relativa a qué es lo que pretende conseguir y cómo la ha planificado.
- Evaluación, mediante instrumentos específicos para cada situación, de los conocimientos previos de los alumnos o aprendices sobre el contenido de la SD/SAC.
- Registro vídeo de las distintas sesiones de la SD/SAC, registro narrativo complementario de las distintas sesiones de la SD/SAC, recogida del material utilizado o elaborado por los participantes en las distintas sesiones de la SD/SAC, y entrevistas previas y posteriores a cada sesión con el profesor o agente educativo y, eventualmente, con los alumnos o aprendices.
- Entrevista final con el profesor o agente educativo acerca del desarrollo de la SD/SAC y la valoración de dicho desarrollo en contraste con sus intenciones y planificación previas.
- Evaluación, mediante instrumentos específicos para cada situación, de los aprendizajes relacionados con el contenido de la SD/SAC realizados por los alumnos o aprendices.

Esta secuencia se adapta y concreta en función de las características propias de cada situación, incorporando eventualmente actuaciones adicionales. Así, por ejemplo,

en los trabajos de Colomina (1996) y Segué (2006) los participantes ven, antes de cada sesión de juego adulto/niño, un fragmento de vídeo que presenta determinadas informaciones y elementos sobre el mundo social de los gnomos y que puede servir de apoyo para el desarrollo de algunas de las secuencias de juego que llevan a cabo; por su parte, Mesa (1997) realiza una detallada recogida de datos adicional relacionada con el contexto institucional más amplio en que se enmarca la actividad del grupo concreto de recreandos que es objeto de observación; y, finalmente, Mayordomo (2003) registra también las sesiones de clase en el aula ordinaria a las que sirven de apoyo las sesiones individualizadas de logopedia que son el objeto directo del estudio.

## Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos se realiza mediante un modelo elaborado específicamente de acuerdo con los objetivos de investigación propuestos. Este modelo –que es probablemente el elemento más conocido de la línea de investigación, y que ha sido utilizado en grados diversos y con variantes más o menos importantes por otros investigadores más allá de los planteamientos originales de la misma<sup>4</sup>– se estructura en torno a dos niveles de análisis, con objetivos específicos para cada uno de ellos, aunque interconectados entre sí, y para los que se definen unidades de análisis también específicas e interconectadas que forman un sistema de conjunto.

El primer nivel, de naturaleza más molar, se centra en la estructura de la interactividad y tiene como meta identificar las formas de organización de la actividad conjunta desarrolladas por los participantes a lo largo de la SD/SAC, los patrones de actuación que definen dichas formas y la evolución de unas y otros. La unidad básica de este nivel de análisis es el «segmento de interactividad», definido como un fragmento de actividad conjunta que presenta una determinada estructura de participación y que mantiene una unidad temática<sup>5</sup>. El segundo nivel, de naturaleza más molecular y que encaja en el anterior, se centra en los significados que los participantes negocian y co-construyen en el marco de las formas de organización y patrones de actuación

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, las tesis doctorales realizadas por Arrieta (1996), Coyle (1998), Durán (2002), Edo (2002), García (2002), Maíz, (1999) y Rincón (2000).

<sup>5</sup> El concepto «segmento de interactividad» es próximo al concepto «segmento de actividad», utilizado por Stodolsky (1991) en su conocido estudio sobre las actividades de profesores y alumnos en clases de matemáticas y ciencias sociales. Las diferencias fundamentales entre ambos conceptos residen en la idea de «actividad conjunta» propia de los SI y en su definición en términos de la estructura de participación social y la estructura académica (Erickson, 1982), es decir, en términos del conjunto de reglas –casi siempre implícitas– que establecen quién puede decir o hacer qué, cómo, cuándo, con quién, dirigiéndose a quién y con qué propósito u objetivo.

que desarrollan. En este segundo nivel, la unidad básica de análisis es el «mensaje», definido como la expresión mínima, enunciada por alguno de los participantes, con significado en el contexto<sup>6</sup>. En cada nivel, además, el modelo incluye unidades de análisis derivadas o «de segundo orden» («configuraciones de segmentos de interactividad», «configuraciones de mensajes») que surgen de la combinación o articulación de unidades básicas y que pueden concretarse de diversas formas.

Los resultados del primer nivel ofrecen informaciones relevantes sobre el ejercicio de los procesos de influencia educativa, al tiempo que proporcionan tanto el contexto, como el marco de interpretación en los que situar y dar sentido a los resultados del segundo nivel. A su vez, los resultados del segundo nivel aportan, junto con las informaciones sobre los procesos de influencia educativa que ofrecen en sí mismos, nuevos elementos explicativos sobre el funcionamiento de las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en el primer nivel. La Tabla II sintetiza las unidades y niveles de análisis propuestos por el modelo.

**TABLA II.** Unidades propuestas en el modelo de análisis

**Unidades de análisis básicas o de primer orden**

*Secuencia Didáctica (SD).* Es el proceso completo de enseñanza y aprendizaje con todos sus componentes y fases: planificación, desarrollo y evaluación. Considerar la SD como unidad última de análisis e interpretación implica situar todos los análisis que se realicen en el flujo temporal del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

*Secuencia de Actividad Conjunta (SAC).* La SAC constituye el equivalente de la SD en contextos socio-institucionales ambiguamente definidos en lo que concierne al motivo de la actividad conjunta. Corresponde al tiempo total dedicado por los participantes a la actividad que es objeto de la situación de observación. Presenta un inicio, un desarrollo y un final con sentido para los participantes.

*Sesión (S).* Las sesiones suponen cortes en el tiempo en el desarrollo de la secuencia didáctica o de la secuencia de actividad conjunta. Las sesiones proporcionan información relevante sobre el manejo por parte de los participantes de las discontinuidades temporales en la actividad conjunta.

*Segmentos de Interactividad (SI).* Los SI son formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas entre profesor y alumnos, y por una cohesión temática interna. Los SI definen qué pueden hacer/decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y cumplen funciones instruccionales específicas. Frente a las SD/SAC y las S, que son unidades «dadas» o «impuestas» por el propio diseño de las situaciones de observación, los SI constituyen la primera unidad «construida» o «inferida» a partir del análisis de los datos. Los SI son las unidades básicas del primer nivel de análisis.

<sup>6</sup> El concepto de «mensaje» que se utiliza en el modelo de análisis de la interactividad está directamente inspirado en el concepto de «enunciado» tal como lo define Lyons (1983).



*Mensajes (M)*. Un mensaje es la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que, por tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto. Los mensajes se consideran, al tiempo, unidades elementales de significado y de conducta comunicativa, lo cual lleva a una aproximación esencialmente pragmática al estudio de los significados que se negocian y construyen a lo largo de las SD/SAC. Son de naturaleza esencialmente verbal, pero, para su identificación y análisis, se consideran componentes prosódicos y paralingüísticos. Los mensajes son la unidad básica del segundo nivel de análisis.

### **Unidades de análisis derivadas o de segundo orden**

*Configuraciones de segmentos de interactividad (CSI)*. Son agrupaciones de segmentos de interactividad que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden a lo largo de la SD/SAC.

*Configuraciones de mensajes (CM)*. Son agrupaciones de mensajes vinculados entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos. Pueden adoptar formas muy diversas en distintas situaciones y tipos de discurso, como, por ejemplo, estructuras temáticas o estructuras conversacionales.

El procedimiento general de análisis que resulta de la aplicación del modelo puede, en términos globales y de manera idealizada, describirse como sigue:

- identificación y descripción de los segmentos de interactividad (SI);
- identificación y descripción de los patrones de actuación dominantes de los participantes para cada tipo de segmento de interactividad;
- identificación y descripción, si existen, de las configuraciones de segmentos de interactividad (SI);
- interpretación «estática», desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de los SI, los patrones de actuación y los CSI identificados: funciones instruccionales de los SI y los patrones de actuación identificados, acumulación de evidencia convergente y análisis de casos discrepantes;
- análisis de la evolución de los SI y CSI (presencia/ausencia, frecuencia y distribución a lo largo de las sesiones y del conjunto de la SD/SAC);
- elaboración de «mapas de interactividad» del conjunto de la SD/SAC;
- análisis de la evolución de los patrones de actuación dominantes para cada tipo de SI;
- interpretación «dinámica», desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de la evolución de los SI, CSI y patrones de actuación: cambios en las funciones instruccionales de los SI y en los patrones de actuación identificados, acumulación de evidencia convergente y análisis de casos discrepantes;
- interpretación de conjunto del primer nivel de análisis;

- identificación de los mensajes;
- identificación y caracterización de los significados que se negocian y co-construyen a través de los mensajes (M), y de algunas características de la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: identificación de ámbitos referenciales e ítems de contenido, e identificación de fuerza ilocutiva de los M en tanto enunciados;
- identificación y descripción de configuraciones de mensajes (CM), si es que existen: estructuras temáticas, estructuras conversacionales, etc.;
- interpretación «estática», desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de los significados que se negocian y co-construyen a través de los M, y de algunas características de la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: mecanismos semióticos implicados en la presentación de los ítems de contenido, funciones instruccionales de las configuraciones de mensajes, acumulación de evidencia convergente, y análisis de casos discrepantes;
- análisis de la evolución de los significados que se negocian y co-construyen a través de los M, y de algunas características relacionadas con la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: tendencias evolutivas en los M y en las CM;
- interpretación «dinámica», desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de la evolución de los significados que se negocian y co-construyen a través de los M, y de algunas características acerca de la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: cambios en los mecanismos semióticos implicados en la presentación del contenido tanto en el ámbito de los M como de las CM, acumulación de evidencia convergente, y análisis de casos discrepantes;
- interpretación de conjunto del segundo nivel de análisis; e
- interpretación global integrada del primer y del segundo nivel de análisis.

Como sucede en el caso del procedimiento general de recogida de datos, las distintas investigaciones pueden poner especial énfasis en algunos pasos o momentos del procedimiento general de análisis e introducir ajustes en el mismo en función de sus objetivos particulares o de determinadas características de los propios datos recogidos. Así, por ejemplo, Rochera (1997), Mayordomo (2003), Galindo (2005) y Segué (2006) realizan un análisis muy detallado, en términos de turnos de interacción, de los patrones de actuación de los participantes en el interior de los SI, y se centran en la descripción de estructuras discursivas de carácter conversacional. Onrubia (1992)

desarrolla un amplio análisis de los mecanismos semióticos en el discurso expositivo del profesor a partir de la identificación de configuraciones de mensajes de carácter temático; mientras que Colomina (1996) se centra de nuevo en el marco que constituyen las estructuras discursivas de carácter conversacional, en el estudio de las rupturas, los malentendidos y las incomprensiones que se producen en los procesos de negociación y de co-construcción de significados entre los participantes; y Mauri y Gómez (1994, 1999, 2000) analizan en detalle los dispositivos semióticos del discurso del profesor para regular el desarrollo del contenido y, para ello, se centran en el análisis de los mensajes y de las configuraciones de mensajes.

## Resultados

El conjunto de trabajos realizados en el marco de esta línea de investigación ha permitido, globalmente, acumular una amplia evidencia empírica confirmatoria de los principales conceptos, hipótesis e ideas ligados a los procesos de influencia educativa. En particular, han confirmado el ámbito de la interactividad como un espacio pertinente para la búsqueda de dispositivos y procesos que concretan el ejercicio de la influencia educativa, han mostrado la diversidad de niveles desde los cuales puede ejercerse dicha influencia, y han permitido caracterizar con cierto detalle los mecanismos de traspaso -del profesor a los alumnos del control- y la responsabilidad en el aprendizaje, y de construcción progresiva de sistemas de significados entre profesor y alumnos. Los resultados concretos que apoyan estas afirmaciones han sido presentados en distintos trabajos (por ejemplo, Colomina, 2001; Coll et al., 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1993, 1997, 1999; Coll y Rochera, 2000; Gómez y Mauri, 2000; Onrubia, 1993), al igual que una visión sintética de la caracterización resultante de la interactividad y los mecanismos de influencia educativa que operan en este ámbito<sup>7</sup>.

Nuestro objetivo en este apartado no es, por tanto, repetir o retomar las conclusiones generales de la línea de investigación, sino mostrar cómo, más allá de estas conclusiones, las investigaciones realizadas proporcionan resultados que pueden ayudar

---

<sup>7</sup> Una síntesis de los resultados relativos a los mecanismos de influencia educativa que operan en el plano de la interacción entre profesor y alumnos puede encontrarse en Coll (1999) y Colomina, Onrubia y Rochera (2001).

a comprender mejor algunos de los múltiples y complejos ingredientes y niveles implicados en el ejercicio de la influencia educativa. Aunque de manera necesariamente sucinta y un tanto impresionista, los resultados que presentamos a continuación ilustran bien, a nuestro juicio, estas aportaciones.

### **La interacción entre alumnos como base para el ejercicio de una ayuda educativa ajustada**

El primer conjunto de resultados tiene que ver con la importancia que, para el ejercicio de la influencia educativa por parte del profesor, tienen la observación y la toma en consideración de los procesos de trabajo cooperativo o colaborativo que realizan los alumnos en el aula. La relevancia de estos resultados se vincula a dos cuestiones: Por un lado, al hecho de considerar que los procesos de influencia educativa vienen determinados por las sucesivas fases de ajuste de la ayuda educativa que proporciona el profesor a la actividad constructiva que desarrollan los alumnos en torno a los contenidos y las tareas, de forma que, para poder ayudar a los alumnos, el profesor debe, a su vez, «ser asistido» por éstos, para acceder así, en la medida de lo posible, a esa actividad constructiva y a las representaciones que van elaborando y poniendo en juego en cada momento. Y por otro, a la necesidad de abordar y comprender conjuntamente los procesos de interacción entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos en el aula, procesos éstos que, en algunas ocasiones, se plantean y estudian de manera aislada e independiente.

Resultados procedentes de dos trabajos distintos nos permitirán ilustrar estas afirmaciones. En primer lugar, nos referiremos a una investigación sobre el aprendizaje de los primeros números de la serie natural en aulas de Educación Infantil (Coll y Rochera, 2000; Rochera, 1997). Durante las SD observadas, los alumnos realizaron una serie de juegos muy sencillos de tablero o de cartas en los que debían poner en marcha procesos de conteo requerían emplear números del uno al cinco. El análisis de los registros observacionales mostró que la maestra hacía pasar, en gran medida, su ayuda por la identificación y corrección de los errores cometidos por los alumnos durante los juegos, y que esta identificación seguía algunos patrones sistemáticos. Así, por un lado, en cada una de las secuencias didácticas, la maestra tenía, inicialmente, tendencia a identificar y corregir los errores de forma mayoritaria ella misma (sola o con la ayuda de los alumnos), para después dejar que los propios alumnos se encargaran de la corrección. Además, y considerando el conjunto de las tres secuencias, las

correcciones que la maestra realizaba sola eran más frecuentes en la primera secuencia que en las dos restantes, mientras que las correcciones realizadas por los alumnos, solos o con la maestra, adquirirían cada vez más importancia en la segunda y tercera secuencias. La Tabla III, que ilustra estos resultados, presenta el número de errores corregidos sólo por la maestra, por la maestra y los alumnos, y por los propios alumnos a lo largo de las diversas sesiones de cada secuencia y en el conjunto de cada secuencia.

**TABLA III.** Frecuencia y porcentaje de errores corregidos por el maestro solo, el maestro y los alumnos, y los alumnos solos, a lo largo de las distintas sesiones de las tres SD observadas

	SECUENCIA DIDÁCTICA 1					SECUENCIA DIDÁCTICA 2					SECUENCIA DIDÁCTICA 3				
	S1	S2	S3	T	%	S1	S2	S3	T	%	S1	S2	S3	T	%
<b>Maestro</b>	23	0	3	26	59,09	14	1	0	15	26,79	26	3	1	30	41,1
<b>Maestro y alumnos</b>	1	0	0	1	2,27	8	2	2	12	21,43	21	0	1	22	30,14
<b>Alumnos</b>	0	2	0	2	4,54	0	8	3	11	19,64	2	9	4	15	20,55
<b>No corregidos</b>	0	13	2	15	34,09	4	12	2	18	32,14	2	4	0	6	8,22

S1: Sesión 1; S2: Sesión 2; S3: Sesión 3

T: Total de errores en la SD

%: Porcentaje de errores (sobre el total de errores de la SD)

Resultados similares se aprecian en la investigación sobre la enseñanza del manejo de un procesador de textos a alumnos universitarios (Coll y Onrubia, 1999; Onrubia, 1992). Por un lado, una parte importante de la ayuda del profesor pasa por seguir y apoyar individualizadamente a los alumnos mientras trabajan en parejas en tareas relativamente amplias que implican el uso del procesador y que el profesor les plantea tras una breve presentación de información. Por otro, las ayudas del profesor a las distintas parejas cambian de manera sistemática a lo largo de las sesiones, adaptándose a la competencia mostrada en cada momento por las distintas parejas. Así, por ejemplo, en el caso de una pareja de alumnos que prácticamente no tienen conocimientos previos de informática y que mostraba dificultades relevantes en la realización de las tareas, las ayudas ofrecidas por el profesor son, mayoritariamente, ayudas muy explícitas y de «alta intensidad»: resolverles directamente determinados problemas usando él mismo el procesador, hacer demostraciones explícitas y completas de la tarea que hay que realizar, o pautarles muy detalladamente los pasos a realizar. Además, este tipo de ayudas se mantiene a lo largo de las sesiones, aunque su número se reduce de manera significativa hacia el final de la SD. En cambio, en el caso de

una pareja de alumnos con experiencia y conocimientos previos de informática y que mostraba una gran facilidad para la realización de las tareas, el profesor ofrece inicialmente ayudas «de baja intensidad» (pautar de manera muy general los pasos a realizar y confirmar puntualmente que lo que están haciendo es correcto) y las aumenta en momentos posteriores cuando ello es necesario, por ejemplo, tras plantear a los alumnos tareas «de ampliación» de mayor complejidad que las solicitadas al conjunto del grupo clase. La Tabla IV ilustra estos resultados, presentando la frecuencia y el porcentaje de ayudas de «intensidad alta», «intensidad media» o «intensidad baja» que el profesor da a cada pareja a lo largo de las sesiones de la SD.

**TABLA IV.** Frecuencia y porcentaje de actuaciones de ayuda individualizada del profesor a cada una de las dos parejas consideradas a lo largo de la SD, agrupadas según la intensidad de las ayudas ofrecidas

	PAREJA 1 (SIN CONOCIMIENTOS PREVIOS)								PAREJA 2 (CON CONOCIMIENTOS PREVIOS)							
	S1	%	S2	%	S3	%	S4	%	S1	%	S2	%	S3	%	S4	%
Intensidad alta	9	69,23	11	57,89	10	66,67	2	20	3	33,33	1	16,67	6	66,67	7	31,82
Intensidad media	4	30,77	6	31,58	3	20	4	40	2	22,22	3	50	2	22,22	8	36,36
Intensidad baja	0	0	2	10,53	2	13,33	4	40	4	44,44	2	33,33	1	11,11	7	31,82

S1: Sesión 1; S2: Sesión 2; S3: Sesión 3; S4: Sesión 4

%; Porcentaje de actuaciones de ayuda de cada tipo sobre el total de cada sesión

## Mecanismos semióticos en el discurso monológico y dialógico de los profesores

El segundo conjunto de resultados que queremos presentar tiene que ver con la presencia de determinados mecanismos semióticos relevantes para el ejercicio de la influencia educativa en el habla de profesores y alumnos. Citaremos, en concreto, dos grupos de resultados, centrados en dos tipos distintos de discurso del profesor: uno de carácter monológico, utilizado para presentar información nueva mediante una exposición al grupo-clase, y otro, de carácter dialógico, utilizado en la conversación entre el profesor y un alumno concreto.

En relación al primer tipo de discurso, el trabajo de Onrubia (1992) identifica un amplio conjunto de dispositivos semióticos mediante los cuales el profesor va modificando, conforme avanza la SD, la manera en que re-presenta, a lo largo de sus

explicaciones, los significados relacionados con el manejo del programa de tratamiento de textos, acercándolos a una versión más «experta» de esa re-presentación. Algunos de estos dispositivos se sitúan en el ámbito de los mensajes individualmente considerados, mientras que otros lo hacen en el de las agrupaciones o configuraciones de mensajes. La Tabla V sintetiza estos dispositivos, y los mecanismos semióticos generales a los que remiten.

**TABLA V.** Dispositivos semióticos de apoyo a la construcción de sistemas de significados compartidos en el discurso expositivo del profesor en la enseñanza del manejo de un programa de tratamiento de textos

	<b>Formas de re-presentación de los significados relativos al PT típicas del inicio de la SD</b>	<b>Formas de re-presentación de los significados relativos al PT típicas del final de la SD</b>	<b>Mecanismos semióticos generales implicados</b>
<b>En el interior de los mensajes individuales</b>	<p>Apoyo de la explicación en elementos que tienen un referente perceptivo inmediato en la situación</p> <p>Uso de enunciados que identifican, localizan o etiquetan elementos implicados en el uso del PT</p> <p>Presentación de las acciones que hay que realizar al usar el PT en términos de sus componentes más elementales</p> <p>Presentación de las operaciones realizadas por el PT como resultado de acciones elementales del usuario</p> <p>Apoyo de la explicación en experiencias y conocimientos de los usuarios externos a la SD y sus contenidos</p>	<p>Apoyo de la explicación en elementos que no tienen un referente perceptivo inmediato en la situación</p> <p>Uso de enunciados que predicen otros tipos de informaciones sobre los elementos implicados en el uso del PT</p> <p>Presentación de las acciones que hay que realizar al usar el PT en términos de procedimientos (paquetes de acciones que se etiquetan con un único término)</p> <p>Presentación de las operaciones realizadas por el PT como resultado de procedimientos llevadas a cabo por el usuario</p> <p>Apoyo de la explicación en experiencias y conocimientos de los usuarios previamente presentados en la misma SD</p>	<p>Cambios en la perspectiva referencial</p> <p>Abreviación</p> <p>Uso del marco social /marco específico de referencia</p>
<b>En las agrupaciones o configuraciones de mensajes</b>	<p>Presencia de configuraciones de mensajes centradas en la descripción, de diversas maneras, de determinados elementos implicados en el uso del PT</p> <p>Descripción detallada del escenario inicial previo al desarrollo de un procedimiento</p> <p>Explicitación de todos los elementos implicados en el desarrollo de un procedimiento</p> <p>Explicitación de todas las acciones elementales implicadas en el desarrollo de un procedimiento</p>	<p>Ausencia de este tipo de configuraciones de mensajes</p> <p>Omisión de la descripción o referencia a algunos de los elementos del escenario inicial previo al desarrollo de un procedimiento</p> <p>Omisión de determinados elementos implicados en el desarrollo de un procedimiento</p> <p>Omisión de las acciones elementales implicadas en el desarrollo de un procedimiento</p>	<p>Apropiación mutua de las acciones entre profesor y alumnos</p>

Por lo que respecta al segundo tipo de discurso, Mayordomo (2003) realiza un análisis muy detallado de las formas de ayuda a la reconstrucción de la referencia compartida que emplea un logopeda en su trabajo de apoyo individualizado a una alumna de 6º curso de Educación Primaria para el aprendizaje de contenidos del área de Conocimiento del Medio. Este apoyo se realiza mediante el desarrollo de una forma particular de conversación educativa, estructurada a partir de episodios formados por uno o más ciclos de preguntas del logopeda y de respuestas de la alumna. El análisis de los resultados pone de relieve el uso de una estrategia de construcción de la referencia compartida basada en el «cierre progresivo» de las ayudas ofrecidas. Así, cuando la alumna no da la respuesta correcta, el logopeda tiende a tratar de ayudarla a obtenerla ofreciendo, inicialmente, ayudas «de baja intensidad» como, por ejemplo, repetir la pregunta, parafraseándola o introduciendo pistas que faciliten su comprensión y que no descompongan o reduzcan el contenido de referencia, mediante lo que la autora denomina «ciclos enlazados» de preguntas. Sólo cuando esta estrategia no funciona, fragmenta la pregunta en partes o elementos más simples, que rompen el significado inicial que trata de enseñar, y emplea «ciclos segmentados» de preguntas. Además, cuando esto ocurre, se dota de dispositivos, como el uso de recapitulaciones o el recordatorio de la pregunta global, tendentes a asegurar que la alumna no pierde la referencia de conjunto. Esta estrategia de «cierre progresivo», que había sido ya observada en el análisis de las ayudas específicas del profesor a parejas concretas de alumnos en la SD de enseñanza de un procesador de textos (Onrubia, 1992), responde a algunas de las características propias de la conversación educativa en los procesos de andamiaje, especialmente, en cuanto a la necesidad de insertar las actuaciones -respuestas del aprendiz en un marco amplio que les dote de sentido-.

## **Contexto situacional de actividad e influencia educativa**

Como señalábamos en la introducción, uno de los focos de interés de la línea de investigación a la que nos referimos ha sido, desde sus inicios, el estudio de los procesos de influencia educativa no sólo en situaciones claramente definidas, desde el punto de vista social e institucional, como educativas, sino también en contextos situacionales de actividad definidos de manera más ambigua e imprecisa y en los que el motivo de enseñar y aprender puede ser o no adoptado por los participantes, y serlo de manera más o menos complementaria a otros motivos.



Los trabajos realizados por Colomina (1996) y Segué (2006) ofrecen algunos elementos de interés a este respecto. En ambos casos, se estudian diadas que juegan utilizando materiales y situaciones propias del mundo social ficticio de los gnomos, aunque los participantes son distintos: una madre y su hija de cinco años y medio en el trabajo de Colomina, y dos niñas de siete años y medio en el trabajo de Segué.

Los resultados que queremos destacar aquí hacen referencia a los tipos de segmentos de interactividad identificados en cada una de las situaciones. Por un lado, encontramos dos tipos de segmentos que aparecen en las dos situaciones: los segmentos de delimitación del escenario físico y simbólico -en los que las participantes conforman un escenario que les servirá como base para el juego posterior con el material del que disponen- y los segmentos de representación de acontecimientos -en los que las participantes escenifican una historia breve protagonizada por los gnomos en el escenario establecido-. Por otro, en la situación de interacción madre/hija, encontramos un tipo de segmentos que no aparece en la interacción entre iguales: los segmentos de profundización en las características del mundo gnomos y/o humano, en los que las participantes conversan en torno a determinados aspectos del mundo social gnomos y/o humano, estableciendo eventualmente relaciones y contrastes entre ellos. Este tipo de segmento tiene, por sus características y la manera en que se concreta, una motivación, al menos por parte de la madre, claramente instruccional. En efecto, la madre interviene mediante dispositivos específicos (explora conocimiento previo, proporciona explicaciones, retoma las aportaciones de la hija, se asegura de que comprende algunos aspectos que considera especialmente relevantes, etc.) con el doble objetivo de hacer que la actividad permita a su hija aprender determinados significados sobre el mundo social de los gnomos y, también, de los humanos. Por otra parte, en la situación de interacción entre iguales, encontramos en la primera sesión un tipo de segmentos, los de transición, en los que las niñas negocian y acuerdan la forma en que concretarán la consigna dada por la investigadora («jugar a gnomos»). Este tipo de segmento parece obedecer, en el caso de las participantes, a una motivación esencialmente pragmática: responder a la consigna propuesta, «resolviendo» la «tarea» de juego que la investigadora les ha planteado. La Tabla VI resume los segmentos de interactividad identificados a lo largo de las distintas sesiones de las dos SAC consideradas.

**TABLA VI.** Segmentos de interactividad identificados en las SAC de juego sobre el mundo social ficticio de los gnomos

SAC DE JUEGO MADRE/HIJO	Sesión 1	DE - R - P
	Sesión 2	DE - R - P
	Sesión 3	DE - R - P - P
	Sesión 4	DE - R - R
	Sesión 5	DE - P - DE - R - R - R - R
	Sesión 6	DE - P - P - R - P
SAC DE JUEGO ENTRE IGUALES	Sesión 1	IE - TR - R - TR
	Sesión 2	DE - R - R
	Sesión 3	DE - R
	Sesión 4	DE - R - R

DE: Segmento de interactividad de delimitación del escenario

R: Segmento de interactividad de representación de acontecimientos

P: Segmento de interactividad de profundización en el mundo social de los gnomos/humanos

IE: Segmento de interactividad de identificación y exploración del material

TR: Segmento de interactividad de transición

Estos resultados parecen apuntar que, en situaciones ambiguamente definidas desde el punto de vista de los motivos de la actividad, el ejercicio de la influencia educativa tiene que ver no sólo con los mecanismos de traspaso y construcción de sistemas de significados compartidos identificados en las situaciones de aula, sino también con la capacidad de los participantes para establecer un motivo educativo compartido para la propia actividad conjunta y definir formas de organización de la misma presididas por este motivo. En ausencia de estas formas, los mecanismos señalados difícilmente aparecen, y, si bien los participantes negocian el desarrollo de la situación y comparten determinados significados a lo largo de la misma, no lo hacen con fines educativos o instruccionales. Mesa (1997) encuentra un fenómeno similar en una situación de recreación en personas mayores, aunque, en su caso, sin embargo, la ambigüedad no tiene tanto que ver con una definición inicial poco marcada del contexto situacional, como con la tensión entre la manera en que los propios participantes definen su actividad y la forma en que lo hace la institución en las maneras cuyo marco la desarrollan. Por otro lado, estos resultados permiten plantear la hipótesis de que, también en las situaciones socio-institucionalmente definidas con claridad como instruccionales, los participantes pueden asumir, en grados diferentes, motivos diversos, más o menos convergentes, complementarios o contradictorios, y que presiden su actividad y afectan a los procesos de influencia educativa que puedan darse en ellos.

## **Prácticas de evaluación, actividad conjunta e influencia educativa**

Coll, Barberà y Onrubia (2000) presentan una propuesta de unidades de análisis para el estudio de las prácticas evaluativas desde el interés por cómo los profesores utilizan estas prácticas al servicio del ajuste de la ayuda. La unidad central de esta propuesta son las situaciones o actividades de evaluación, definidas como espacios de la actividad conjunta desarrollada por profesores y alumnos con la finalidad de que los alumnos puedan presentar y hacer públicos los significados que han construido sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Cada situación de evaluación supone que los alumnos realicen una o más tareas de evaluación, y comporta, o puede comportar, actuaciones en las que se produce una interrelación entre profesor y alumnos, y que están dirigidas a preparar esa realización, a corregir las tareas llevadas a cabo, a devolver y comunicar los resultados de esa corrección o a aprovechar esos resultados desde el punto de vista del aprendizaje o de la enseñanza. El conjunto de situaciones o actividades de evaluación que forman parte de una SD configura el «programa evaluativo» de la misma.

A partir de este esquema, trabajos como los de Rochera, Colomina y Barberà (2001) y Mauri y Barberà (2007) identifican, centrándose en el área de las matemáticas y de las ciencias sociales respectivamente, algunas de las formas en que diversos profesores de Educación Primaria y Secundaria ponen las situaciones de evaluación al servicio del ejercicio de la influencia educativa, y muestran especialmente la relevancia a este respecto de los segmentos o fragmentos de las actividades de evaluación dedicados a la preparación y la corrección de las tareas de evaluación, así como a la devolución y al aprovechamiento de los resultados de dicha corrección. Por su parte, Naranjo (2005) analiza en detalle los programas evaluativos utilizados por diversos profesores de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, también en el área de matemáticas, comparando los que se llevan a cabo para evaluar a los alumnos que no presentan dificultades en el aprendizaje del área con los que se llevan a cabo con los alumnos que sí las presentan. Sus resultados muestran un amplio conjunto de rasgos de los programas evaluativos y de las situaciones de evaluación que pueden emplearse para diversificar y facilitar una mejor adaptación de las prácticas evaluativas (véase Tabla VII).

**TABLA VII.** Algunas características de las situaciones de evaluación «adaptativas» empleadas por profesores de matemáticas de 4º de ESO

<p><b>Segmentos preparatorios</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se llevan a cabo segmentos preparatorios orientados a la realización de las tareas de evaluación</li> <li>• Se fomenta en estos segmentos la participación de los alumnos mediante grupos cooperativos</li> <li>• Se trabajan tareas abiertas y que fomentan la reflexión</li> <li>• El profesor actúa como guía en la realización de las tareas</li> </ul>
<p><b>Segmentos de corrección</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los criterios de corrección pueden adaptarse en función de los alumnos</li> <li>• La calificación incorpora comentarios que ayudan al alumno a regular su proceso de aprendizaje</li> <li>• El alumno participa en el proceso de corrección y calificación y tiene un peso importante en él</li> </ul>
<p><b>Segmentos de devolución / comunicación de los resultados</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza una devolución tanto grupal, como individual de los resultados</li> <li>• La devolución no sólo se centra en los resultados, sino que incorpora elementos de proceso</li> <li>• La devolución se plantea de manera interactiva, de tal modo que se establece un diálogo entre profesor y alumnos en torno a los resultados</li> </ul>
<p><b>Segmentos de aprovechamiento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proponen actividades para utilizar pedagógicamente los resultados de la evaluación</li> <li>• Las actividades de aprovechamiento propuestas son diversas y van más allá de la repetición idéntica de las tareas de evaluación</li> <li>• Se producen, a partir de los resultados de la evaluación, cambios en la planificación que suponen algún tipo de adaptación organizativa o curricular</li> </ul>

Al mismo tiempo, constatan la dificultad que supone para muchos profesores concretar esa diversificación, ya que, en la atención a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, la diversificación de las prácticas evaluativas es mucho menos frecuente que en otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje; e incluso, cuando se produce, los programas y las situaciones de evaluación modificados no siempre se adaptan mejor a las necesidades educativas de los alumnos (véase Tabla VIII).

## **Concepciones del profesorado y práctica educativa**

Si bien la línea de investigación se centra, de manera clara, en el análisis de las prácticas del profesorado relacionadas con el ejercicio de la influencia educativa, algunos de los trabajos más recientes realizados en su seno han empezado a abordar cuestiones relativas a las relaciones entre esa práctica y determinadas concepciones del profesorado sobre diversos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**TABLA VIII.** Número de grupos/clase observados en que se diversifican (o no) los programas evaluativos de los profesores y otros componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje para los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, y aumento (o no) de la adaptabilidad de los programas evaluativos en los grupos en que éstos se diversifican

	Diversif. eval.	No diversif. eval.	Total
Diversif. e/a	9	8	17
No diversif. e/a	0	4	4
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>21</b>
	↓		
<b>+ adapt.</b>	<b>= adapt (alta)</b>	<b>= adapt. (media o baja)</b>	
4	3	2	

Diversif. eval.: diversificación de las prácticas de evaluación para los alumnos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

No diversif. eval.: no diversificación de las prácticas de evaluación para los alumnos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

Diversif. e/a: diversificación de otros componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje para los alumnos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

No diversif. e/a: no diversificación de otros componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje para los alumnos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

+ adapt.: aumento de la adaptabilidad de las prácticas evaluativas como consecuencia de su diversificación.

= adapt. (alta): no aumento de la adaptabilidad de las prácticas de evaluación como consecuencia de su diversificación, siendo las prácticas de evaluación previas a la diversificación «adaptativas».

= adapt. (media o baja): no aumento de la adaptabilidad de las prácticas de evaluación como consecuencia de su diversificación, siendo las prácticas de evaluación previas a la diversificación «adaptativas en algunos elementos» o «no adaptativas».

Así, por ejemplo, el esquema de unidades para el análisis de las práctica evaluativas propuesto por Coll, Barberà y Onrubia (2000), al que ya hemos hecho referencia antes, incorpora también, junto a las unidades ya citadas –programa evaluativo, situaciones o actividades de evaluación y tareas de evaluación–, lo que denomina «enfoque evaluativo» del profesor, definido como el conjunto de ideas, creencias y pensamientos, más o menos precisos, articulados y coherentes que tiene un profesor sobre la naturaleza y las funciones de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Apoyándose en esta noción, Remesal (2006) realiza un análisis detallado de las concepciones de 50 profesores de 18 centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria acerca de los problemas como tareas de evaluación del aprendizaje en el área de matemáticas, identificando tres concepciones principales que caracterizan los problemas como: tareas de estructura estándar, resolución y solución únicas; tareas que pueden presentar variaciones alrededor de esta estructura estándar; y tareas novedosas para el alumno que ha de resolverlas. Estas concepciones, sin embargo, presentan algunas incoherencias con los problemas que efectivamente utilizan esos profesores

para evaluar a sus alumnos, puesto que, incluso los profesores que sostienen concepciones menos tradicionales de los problemas, acaban empleando a menudo en la práctica evaluativa problemas cerrados y tradicionales que no requieren del alumno más que la identificación y aplicación de un algoritmo previamente aprendido, y que no incorporan las características asociadas a esas concepciones. La Tabla IX permite comparar el porcentaje de profesores que muestran concepciones no estrictamente tradicionales de qué es un problema y el porcentaje de problemas realmente utilizados en la práctica evaluativa que presentan características propias de esas concepciones no tradicionales.

**TABLA IX.** Concepciones sobre los problemas de los profesores estudiados, y características que presentan, en relación con algunas dimensiones, los problemas que efectivamente utilizan esos profesores como instrumento de evaluación

Concepciones del profesorado acerca de qué es un problema matemático	% Prof.
Problema como tarea con estructura estándar, resolución y solución únicas	58%
Problema como tarea con estructura ligeramente variable respecto al problema estándar (por ejemplo, con datos sobrantes o insuficientes; con ausencia de pregunta, pregunta indirecta o cuestionamiento inverso; sin solución o con diversas soluciones aceptables)	34%
Problema como experiencia o situación novedosa para el sujeto	8%

Algunas características de los problemas efectivamente utilizados por el profesorado	% Probls.
Estructura de word-problem sin pregunta, estructura de opción múltiple, estructura de proyecto o estructura inversa	0,5%
Problemas de contexto real	0,5%
Presencia de datos excesivos o insuficientes en el enunciado del problema	4,5%
Problemas con más de una solución posible o sin solución	1%
Problemas con nivel alto de exigencia cognitiva	11,4%

Más allá de las prácticas evaluativas, el trabajo de Galindo (2005) estudia algunos de los procesos de influencia educativa empleados por tres profesores de Educación Secundaria Obligatoria de tres centros distintos en la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico desde el ámbito de las ciencias sociales, y analiza la coherencia entre lo que los profesores declaran respecto de esta enseñanza y sus prácticas de

aula. Sus resultados muestran niveles diversos de coherencia entre lo expresado por los profesores y su práctica, y una tendencia global a que los profesores consideren importantes las habilidades más complejas implicadas en el pensamiento crítico, pero que estas habilidades no aparezcan en la práctica como objeto de enseñanza o influencia educativa, o lo hagan en grado claramente menor a la importancia que se les otorga declarativamente.

## **TIC y procesos de influencia educativa**

Como señalábamos en la introducción, los desarrollos más recientes de esta línea de investigación tienen como foco estudiar el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de influencia educativa en contextos formales de enseñanza y aprendizaje. El objetivo principal es estudiar cómo y hasta qué punto las TIC inciden en la organización de la actividad conjunta entre profesores y alumnos, permitiendo (o no) amplificar los dispositivos de ajuste de la ayuda utilizados por el profesor. Se trata, por tanto, de una aproximación que ubica las TIC en el marco del triángulo interactivo, es decir, en la organización de la actividad conjunta entre profesores y estudiantes en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y que concibe estas tecnologías como potenciales instrumentos psicológicos que pueden actuar como mediadores en dicha actividad.

Desde este planteamiento, trabajos como los de Coll, Mauri y Onrubia (2005) y Coll, Onrubia y Mauri (2007), estudian los usos reales de las TIC en diversas situaciones formales de enseñanza y aprendizaje, contrastándolos con los usos previstos o planificados por los profesores y analizando el grado en que transforman, o no, la actividad conjunta de profesores y alumnos.

Así, por ejemplo, Coll, Mauri y Onrubia (2005) presentan una categorización de los usos reales de las TIC identificados en cinco SD correspondientes a diversos niveles educativos –una SD de Educación Primaria, una de Educación Secundaria Obligatoria, dos de Educación Superior y una de Educación de Adultos– y que emplean diferentes recursos informáticos y telemáticos –entre otros, herramientas ofimáticas y de comunicación, programas de elaboración de páginas web, un campus virtual, material hipermedia, y programas de práctica y ejercitación. Los tipos de uso que se identifican con más frecuencia en la realidad son tres: el empleo de las TIC para que los alumnos accedan a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, los exploren o elaboren en formas y grados diversos, o para que les sirvan de apoyo en la realización de diversas

tarefas o actividades; la utilización de las TIC para que profesores y alumnos se presenten información el uno al otro y se comuniquen en torno a ella; y la aplicación de las TIC al servicio del seguimiento, la evaluación y el control del proceso de enseñanza y aprendizaje. En los tres casos, se trata de usos que no parecen modificar sustancialmente las formas desarrolladas de organización de la actividad conjunta, que reproducen y retoman, en lo esencial, patrones de actuación y ayuda educativa muy similares a los que podrían encontrarse si no se hiciera uso de las TIC. Por el contrario, la presencia en las situaciones estudiadas de usos de las TIC en que éstas se emplean para recrear o generar entornos de aprendizaje o espacios de trabajo específicos, que existen esencialmente gracias a ellas y que no se limitan a reproducir, imitar o simular entornos pre-existentes sin su presencia (por ejemplo, situaciones en que el profesor sigue y retroalimenta de manera detallada el proceso de trabajo cooperativo de distintos grupos de alumnos en un entorno de aprendizaje virtual que le permite el acceso continuado a ese proceso), es muy baja. Adicionalmente, los resultados muestran también diferencias relevantes entre las posibilidades ofrecidas por las herramientas TIC empleadas, los usos previstos o planificados por profesores de esas herramientas, y los usos reales de las mismas.

## Discusión

Los resultados que acabamos de presentar muy sucintamente muestran, a nuestro juicio, el alcance, el interés y la capacidad explicativa de un análisis de la práctica educativa presidido por el intento de comprender los procesos implicados en el ejercicio de la influencia educativa. Al mismo tiempo, el foco elegido y el planteamiento teórico y metodológico adoptado tienen algunas peculiaridades y comportan algunas restricciones en cuanto a la manera en que esos resultados permiten mejorar nuestro conocimiento de la práctica educativa. Discutiremos a continuación algunas de estas peculiaridades y restricciones. Al hacerlo, trataremos de responder, de manera concisa y sistemática, a las preguntas centrales planteadas en la introducción a este monográfico, con el doble propósito de clarificar en la medida de lo posible nuestra propia posición y de facilitar el intercambio y la construcción conjunta desde múltiples aproximaciones de una visión más rica y elaborada de la interacción y la práctica educativa.



La restricción fundamental de nuestra aproximación proviene del objetivo básico que persigue: comprender (algunos de) los procesos de influencia educativa que operan en la actividad conjunta entre aprendices y agentes educativos, y, muy especialmente, entre profesores y alumnos. Este objetivo define *qué es lo que buscamos al analizar la práctica educativa*. De acuerdo con él, el foco de nuestro análisis se sitúa en los procesos, esencialmente inter-psicológicos, implicados en la asistencia o ayuda ajustada que los agentes educativos ofrecen a los aprendices en diversas situaciones educativas. Desde el objetivo y el foco establecidos, el referente teórico fundamental del análisis nos lo ofrece, en particular, la perspectiva socio-cultural de inspiración vygostkyana tal como se plantea en los trabajos sobre los procesos de asistencia y apoyo en la ZDP y, también, en algunos desarrollos de la teoría de la actividad. La importancia atribuida al discurso desde esta perspectiva hace que los trabajos sobre análisis del discurso educacional en el aula ocupen también un lugar importante como referente. Otras aproximaciones y trabajos, como el análisis ecológico del aula, constituyen referentes adicionales. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza como marco integrador para la comprensión de los procesos de cambio educativo nos permite realizar una lectura articulada y de conjunto de estos diversos referentes teóricos, ubicándolos en una visión global de las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los conceptos de «interactividad» y «mecanismos de influencia educativa» son dos de los ingredientes y productos centrales de esta lectura de conjunto. Todo ello configura el marco teórico y conceptual que da respuesta a la cuestión que nos lleva a plantearnos *desde dónde analizamos la práctica educativa*.

De acuerdo con este marco, entendemos que para estudiar los mecanismos de influencia educativa que operan en el ámbito de la interactividad es necesario identificar, por un lado, las formas en que se organiza la actividad conjunta y, por otro, los significados negociados por los participantes en el marco de esa estructura de actividad, no sólo en lo que se refiere a «de qué se habla», sino también a «cómo se habla de aquello de lo que se habla». El análisis se centra, por tanto, en las ayudas vehiculadas por el agente educativo a través, por un lado, de la estructura de la interactividad, y por otro, del uso de determinados mecanismos semióticos. En nuestra aproximación, *lo que se analiza de la práctica educativa* es, por tanto, fundamentalmente, por un lado, la estructura de la interactividad y su evolución (las formas de organización de la actividad conjunta, las estructuras de participación que subyacen a esas formas y los patrones de actuaciones de los participantes que las configuran), y por otro, los significados que los participantes co-construyen, las formas en que lo hacen, y la

evolución de unos y otras (los ítems de contenido referidos en el discurso, los marcos de referencia utilizados, las perspectivas referenciales empleadas, procesos de abreviación, las configuraciones de ítems de contenido y los patrones temáticos, los dispositivos de seguimiento y control mutuo...) en el contexto definido por la estructura de la interactividad. El análisis se lleva a cabo mediante un modelo y un procedimiento específico que se apoyan en dos opciones fundamentales: la adopción de las secuencias didácticas o secuencias de actividad conjunta como unidades básicas de registro, análisis e interpretación, y la delimitación de dos niveles de análisis, distintos, aunque se pueda establecer una interrelación entre ellos, y que se corresponden con los dos conjuntos de fenómenos básicos que se pretende analizar -la estructura de la interactividad y los dispositivos de co-construcción de significados-, y para los que se proponen, en cada caso, unidades de análisis diferenciadas. El modelo y el procedimiento de análisis propuesto otorgan especial importancia a la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se orientan esencialmente a la identificación de los procesos implicados en el ejercicio de la influencia educativa. En su conjunto, el modelo y el procedimiento de análisis elaborado delimitan *cómo analizamos la práctica educativa*.

Como hemos intentado mostrar a lo largo del artículo, los *tipos de prácticas que hemos analizado* mediante este modelo corresponden a situaciones muy diversas, en contextos situacionales e institucionales de actividad distintos (formales y no formales, bien definidos y ambiguamente definidos), con diferentes agentes educativos (profesores, recreadores de adultos, padres y madres, e iguales), con aprendices de distintas edades y niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, y Secundaria; Educación Superior), y que pueden agruparse en torno a distintos ámbitos de contenido (matemáticas, ciencias sociales, informática, ciencias naturales, juegos de representación, etc.) y tipos de contenido (conceptuales y procedimentales). De acuerdo con una estrategia «inclusiva de contexto» (Everston y Green, 1986), cada una de estas situaciones se analiza en profundidad y se contrasta con las otras, y se busca una evidencia convergente que permita postular y caracterizar determinados procesos subyacentes con un cierto grado de generalidad. Los *resultados obtenidos* a partir de la aplicación de esta estrategia son de dos tipos. Por un lado, hemos podido establecer una caracterización bastante detallada de los mecanismos de cesión y traspaso del control y de construcción de sistemas de significados compartidos, de su naturaleza y rasgos generales, de las condiciones implicadas en su puesta en marcha y desarrollo, y, muy especialmente, de los dispositivos concretos en que pueden materializarse en situaciones diversas. Por otro lado, hemos podido obtener informaciones relevantes

sobre factores y elementos específicos que inciden en, facilitan o dificultan, la aparición, el despliegue y la evolución de estos mecanismos.

Por todo lo dicho, la línea de investigación que hemos presentado tiene una *finalidad* inequívocamente *teórico-explicativa*, de generación de conocimiento básico sobre los procesos de influencia educativa, y, con ello, sobre los procesos de cambio educativo. Los resultados obtenidos y el conocimiento teórico acumulado resultan, por lo demás, potencialmente útiles para *derivar criterios, orientaciones e instrumentos de carácter aplicado* que puedan emplearse para el diseño de situaciones educativas o para el desarrollo de procesos de formación o asesoramiento del profesorado basados en la reflexión sobre la práctica, por ejemplo, Colomina y Rochera, 2002; Coll, 1999; Lago, 2007; Onrubia, 2004. En ambos sentidos, nuestros esfuerzos se suman a la amplia tradición de autores que, desde una visión constructivista y socio-cultural de los procesos educativos, dirigen su atención al estudio de la influencia educativa eficaz y plantean, a partir de los resultados obtenidos, propuestas e instrumentos de mejora de las prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas

- ARRIETA, E. (1996). *Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar -4 años- (Modelo D)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- COLOMINA, R. (1996). *Interacción social e influencia educativa en el contexto familiar*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M<sup>a</sup> J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (437-458)*. Madrid: Alianza.
- COLOMINA, R. Y ROCHERA, M<sup>a</sup> J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
- COLL, C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía*, 81-82, 8-12 Reproducido en Coll, C., *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento (65-79)*. Barcelona: Paidós.

- (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (435-453). Madrid: Alianza.
  - (1993). *Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?*. En J.A. BELTRÁN, V. BERMEJO, M<sup>a</sup> D. PRIETO Y V. VENCE (eds.), *Intervención psicopedagógica* (230-247). Madrid: Pirámide.
  - (1999). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares*. En C. COLL (coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (16-44). Barcelona: ICE/Horsori.
  - (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (157-186). Madrid: Alianza Editorial.
  - (2003). *La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar*. En AA.VV., VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales (15-56). México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- COLL, C., BARBERÀ, E. Y ONRUBIA, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-132.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M<sup>a</sup> J. (1992, 1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. Publicado en 1995 en FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y MELERO, M<sup>a</sup> A. (comp.). *La interacción social en contextos educativos* (193-326). Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C., MAURI, T. Y ONRUBIA, J. (2005). Analyzing actual uses of ICT in formal educational contexts: a sociocultural approach. First ISCAR Congress International Society for Cultural and Activity Research. Sevilla, Septiembre.
- COLL, C., ONRUBIA, J. Y MAURI, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, en prensa.
- COLL, C. Y ONRUBIA, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(2), 241-249. [Reproducido en Signos (1995), 14, 4-18].

- (1994). *Temporal dimension and interactive processes in teaching/learning activities: a theoretical and methodological challenge*. En N. MERCER Y C. COLL (eds.), *Explorations in socio-cultural studies*. Volume 3. Teaching, learning and interaction (107-120).
- (1997). *The construction of shared meanings in the classroom: joint activity and semiotic devices in the mutual teacher/students control and tracking*. En C. COLL Y D. EDWARDS (eds.), *Teaching, learning and classroom discourse. Approaches to the study of educational discourse* (49-65). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (1999). *Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor*. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 19-37.
- COLL, C. Y ROCHERA, M<sup>a</sup> J. (2000). *Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural*. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- COLOMINA, R. (2001). *Activitat conjunta i influència educativa en el context familiar*. *Educar*; 28, 181-204.
- COYLE, Y. (1997). *Interactivity and teaching strategies: An analysis of the teaching and learning of children EFL (English as a Foreign Language in the primary classroom)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.
- DURÁN, D. (2002). *Tutoría entre iguales. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- EDO, M. (2002). *Joc, interacció i construcció de coneixements matemàtics*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC. Publicación original en inglés en 1987.
- ENGSTRÖM, Y. (1999). *Activity theory and individual and social transformation*. En Y. ENGSTRÖM, R. MIETTINEN & R-L. PUNAMÄKI (eds.), *Perspectives on activity theory* (19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- ERICKSON, F. (1982). *Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure*. En L. CH. WILKISON (comp.), *Communicating in the classroom* (153-181). New York: Academic Press.
- EVERSTON, C. M. Y GREEN, J. (1989). *La observación como indagación y método*. En M. C. WITTRÖCK (ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (303-427). Barcelona: Paidós/MEC.

- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Publicación original en alemán en 2002.
- GALINDO, E. (2005). *El análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico. Un estudio de casos desde los mecanismos de influencia educativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- GARCÍA CABRERO, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el Bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del aprendizaje situado*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de México.
- GARCÍA OLALLA, D. (2002). *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Rovira i Virgili.
- GOMEZ, I. Y MAURI, T. (2000). Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*. 15 (2), 157-173.
- LAGO, J. R. (1997). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports*, 11 (1), 42-50.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 1990].
- LEONTIEV, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology* 13 (2), 433.
- LYONS, J. (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós. Publicación original en inglés en 1981.
- MAURI, T. Y GÓMEZ, I. (1994-1999) *La práctica de la evaluación y el uso de materiales curriculares en la interactividad profesor alumno*. En J. CERDÁN Y M. GRANERAS, La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997 (305-336). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- MAURI, T. Y BARBERÁ, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 483-497.
- MAÍZ, I. (1999). *La interacción social en el proceso de enseñanza y aprendizaje: estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la identificación de figuras geométricas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.
- MAYORDOMO, R. (2003). *Interactividad y mecanismos de influencia educativa. La construcción del conocimiento en niños sordos integrados en la escuela ordinaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 1995].

- (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 2000].
- MESA, G. (1997). La recreación dirigida como proceso educativo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. & COLE, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. New York, NY: Cambridge University Press.
- ONRUBIA, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza-aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- ONRUBIA, J. (COORD), FILLAT, M., MARTÍNEZ NÓ, M<sup>a</sup> D. Y UDINA, M. (2004). *Criterios y recursos para la atención a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- REMESAL, A. (2006). *La resolución de problemas en las prácticas de evaluación del área de matemáticas en la educación obligatoria: ideas de profesores y alumnos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- RINCÓN, G. (2000). *Entre-textos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- ROCHERA, M<sup>a</sup> J. (1997). *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- ROCHERA, M<sup>a</sup> J., COLOMINA, R. Y BARBERÀ, E. (2001). Utilizando los resultados de la evaluación en matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 33-44.
- ROGOFF, B. (1993a). *Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity*. En R. H. WOZNIAK Y K. W. FISHER (comps.), *Development in context (1-8)*. Hillsdale, NJ: LEA.
- (1993b). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 1990].
- SEGUÉS, T. (2006). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- STODOLSKY, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC. Publicación original en inglés en 1988.



THARP, R. G., ESTRADA, P., STOLL DALTON, S. Y YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 2000].

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós. Publicación original en inglés en 1999.

WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. Publicación original en inglés en 1985.

**Dirección de contacto:** César Coll. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Mundet, Ponent. PG. Vall D'Hebron, 171. 08035 Barcelona. España. E-mail: ccoll@ub.edu



# La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula<sup>1</sup>

## Education Via the Educational Discourse. Educational Practices and Discursive Building of Knowledge in the Classroom

Rosario Cubero Pérez, Mercedes Cubero Pérez, Andrés Santamaría Santigosa,  
Manuel Luis de la Mata Benítez, María José Ignacio Carmona y María del Mar Prados Gallardo  
*Universidad de Sevilla. Laboratorio de Actividad Humana. Sevilla, España.*

### Resumen

El marco teórico en el que se sitúa nuestra investigación es el de los principios y las estrategias metodológicas desarrollados por la psicología histórico-cultural, las perspectivas constructivistas, el análisis del discurso (DA) y el análisis conversacional (CA). El objeto del trabajo que aquí se presenta es el de describir y analizar las estrategias de comunicación y la naturaleza del discurso utilizado por profesores y alumnos en las actividades del aula, específicamente respecto a dos cuestiones principales: la descripción de los procesos por medio de los cuales se crea la intersubjetividad en el discurso educativo y los procesos por los que se construye una versión legítima del conocimiento en las aulas. En nuestro trabajo, adoptamos un enfoque cualitativo y etnográfico. La actividad del aula se registra mediante la grabación en vídeo del desarrollo de unidades temáticas completas. El análisis de los datos se realiza sobre la transcripción de las sesiones de trabajo del aula, y consiste en la búsqueda de patrones sistemáticos en

---

<sup>01</sup> Este trabajo se ha podido realizar gracias a la concesión de los proyectos de investigación «La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias» (BSO2000-0474) y «Construcción del conocimiento y discurso educativo. Dispositivos semióticos, formas monológicas y dialógicas en la argumentación y la creación de intersubjetividad» (BSO2003-03607), financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Promoción General del Conocimiento I+D.

el discurso educativo, y el análisis de sus funciones y consecuencias. Este análisis nos ha permitido no sólo identificar un conjunto de dispositivos y recursos semióticos que utilizan los profesores y los alumnos, sino también comprender y mostrar cómo las acciones orientadas a la instrucción que se plasman en un conocimiento escolar específico, se llevan a cabo mediante el discurso. Nuestras conclusiones indican que existe una relación entre el tipo de discurso del profesor de un aula y el discurso que promueve en sus alumnos, y, por lo tanto, en los recursos que los alumnos emplean en el proceso de socialización científica en un aula.

*Palabras clave:* construcción del conocimiento en el aula, discurso educativo, interacción profesor-alumno, perspectiva sociocultural, análisis del discurso.

### **Abstract**

The theoretical framework of our work is that offered by the principles and methodological strategies developed by cultural and historical psychology, constructivist perspectives, discourse analysis (DA) and conversational analysis (CA). The paper sets out to describe and analyse the strategies for communication and the nature of the discourse used by teachers and students in classroom activities, specifically those related to two main aspects: the description of the processes involved in creating inter-subjectivity in the educational discourse and the processes taking part in the construction of a legitimated version of knowledge in the classroom. A qualitative and ethnographic perspective has been adopted for this study. Classroom activity is registered by videotaping complete thematic sessions of work. Data analysis is made from the transcription of the sessions of classroom work and it consists in looking for systematic patterns in the educational discourse and analysing its functions and its consequences. This analysis allowed us to identify several devices and semiotic resources used by teachers and students, and also to understand and show how the instructional actions that construct a specific educational knowledge are developed by means of discourse. Our conclusions show that there exists a relationship between the kind of discourse used by a teacher in the classroom and the discourse it leads to in the students and, therefore, in the resources that students use in the process of scientific socialization in the classroom.

*Key Words:* Knowledge construction in the classroom, educational discourse, teacher-student interactions, sociocultural perspective, discourse analysis.

Educación significa comunicarse, intercambiar y compartir. Aunque si nos preguntan qué es educar es muy probable que nos refiramos a otros muchos conceptos, todos ellos pueden acabar definiéndose como un proceso de comunicación. El aprendizaje en general, y, en particular, el aprendizaje en la escuela, es una actividad social y,

como tal, implica interacción entre los participantes y los recursos que utilizan, intercambio de información, y un uso prioritario del lenguaje como medio y como acción. Nosotros hemos optado por acercarnos a la complejidad de los fenómenos educativos en la escuela precisamente desde esta idea. Apoyándonos en un marco teórico de referencia que abordaremos seguidamente, nos hemos comprometido con el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde lo que podemos denominar la perspectiva de la *construcción conjunta de significados* en el contexto cultural del aula. Aún no hemos conseguido elaborar, en psicología, una teoría unitaria que explique cómo se construye el conocimiento en el aula y cómo se articulan los distintos niveles de aproximación al fenómeno, pero sí disponemos de diferentes explicaciones teóricas y de marcos metodológicos que nos ofrecen descripciones parciales de distintos elementos fundamentales para la comprensión de estos procesos.

Vamos, en primer lugar, a definir nuestro marco teórico, para después situar y describir nuestros objetivos específicos, las opciones metodológicas adoptadas y los resultados que estamos obteniendo. Queremos hacerlo mostrando al lector, en la medida en que este medio nos lo permita, nuestras reflexiones sobre algunas de las dificultades que hemos encontrado en este proceso, y justificando las alternativas que hemos ido eligiendo o construyendo.

## **¿Desde qué perspectiva analizamos la práctica educativa?: Tres elementos teóricos necesarios**

Nuestra investigación tiene como marco teórico las estrategias metodológicas y los principios desarrollados por la psicología histórico-cultural, las perspectivas constructivistas, el análisis del discurso (DA) y el análisis conversacional (CA). Somos conscientes de que estas perspectivas se han generado en contextos teóricos diferentes, de que no comparten muchos de sus supuestos teóricos y de que, en determinados aspectos, no *encajan* bien. No pretendemos, por tanto, simplificar aportaciones que obedecen a tradiciones científicas distintas y complejas, ni elaborar una convergencia forzada de ideas y principios. Sin embargo, en nuestro proceso de estudio y profundización teórica, y en la búsqueda de soluciones metodológicas, hemos ido perfilando una perspectiva de análisis de la interacción educativa que consideramos coherente

y capaz de describir los procesos educativos en aquellos elementos que son el objeto de nuestro estudio<sup>2</sup>.

Nuestro objetivo general es analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como se producen en el aula. La orientación hacia el escenario natural del aula y hacia el estudio de la génesis nos ha llevado a analizar la construcción del conocimiento a partir de los procesos y de la dinámica interactiva que en ella se desarrollan. Esto es, de entre las distintas posibilidades que existen para abordar los fenómenos educativos, en nuestro caso, hemos optado por adentrarnos en el estudio de la construcción del conocimiento a partir de las interacciones que tienen lugar entre profesores y alumnos en la elaboración de contenidos escolares, y, más específicamente, a partir de las interacciones y las prácticas discursivas características del aula como escenario sociocultural.

Entendemos la educación, entonces, como un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales, términos de referencia y formas de habla compartidos a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, y llega a convertirse en una representación del mundo y un discurso propios. Queremos resaltar tres elementos teóricos necesarios para definir esta perspectiva. El primero de ellos es el de que mantenemos una concepción del aprendizaje que considera que éste es un fenómeno constructivo y social. Compartimos, por tanto, a grandes rasgos, la concepción del desarrollo y el aprendizaje humanos propia de las *perspectivas constructivistas* (Coll, 1985, 1996; Cubero, R., 2005a, 2005b; Delval, 1997; Rodrigo y Cubero, 1998) y la *psicología histórico-cultural* (Bruner, 1996; Cole, 1996; Cubero, M., 1999, 2005; Cubero, R. y otros, 2007; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1977, 1978; Wertsch, 1985, 1991).

La aproximación constructiva y social que queremos definir en este trabajo se sostiene en la idea de que *conocer* es una acción –o un proceso de construcción– situada y social. Las personas interpretamos nuestra experiencia en función de nuestros propios conocimientos, habilidades, actitudes e intereses. Esta construcción personal se realiza a través de las experiencias de aprendizaje, que, a su vez, tienen un carácter social y compartido, es decir, cultural. Lo que posibilita que la experiencia sea interpretable, lo que permite que las personas se apropien de unos determinados

---

<sup>2)</sup> Para una descripción más extensa de los trabajos del grupo sobre este tema de investigación, véase: Cubero y de la Mata, 2001; Cubero y Ramírez 2005; Cubero y Santamaría, 2001; Cubero, M. y otros, 2005; Cubero y otros, en prensa; Cubero, R., 2001, 2005a; Cubero, Cubero y otros, 2004; Cubero, Cubero y otros, 2005; Cubero, R., de la Mata y otros, 2004; Cubero, R., Santamaría y otros, 2005; Cubero, R. y otros, 2002; Cubero, R. y otros, 2003; De la Mata., 1993; Ignacio, 2005; Ignacio y Cubero, 2007; Prados, 2005; Prados y Cubero, 2005a, 2005b, 2007; Ramírez y Cubero, 1995.

contenidos, es precisamente el establecimiento de relaciones entre lo que conocemos y las nuevas experiencias. Así, nuestro conocimiento y las herramientas de las que nos apropiamos no son una mera copia, sino una verdadera construcción y una condición para los nuevos aprendizajes. El individuo no es un agente receptor, sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, y que dota de significado a su experiencia. La correspondencia entre conocimiento y realidad queda rota, y la relación sustituida por la adaptación funcional de las personas a un mundo interpretado.

La idea de «conocer» como un proceso creativo, en el que los significados son contruidos, implica una concepción de las personas –profesorado y alumnado– como agentes activos. La participación de niños y niñas en actividades culturales, en las que comparten con adultos y compañeros los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura, les permite interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar (Vygotsky, 1977, 1978). Esta interiorización ha de ser entendida no como una copia de los procesos inter-psicológicos externos, sino como una verdadera construcción del plano intra-psicológico (Wertsch, 1984, 1998 y Wertsch y Penuel, 1996).

La naturaleza de los procesos psicológicos es, además de constructiva, esencialmente social. A la hora de explicar la educación escolar, esta concepción implica considerar el aprendizaje como la construcción de formas viables de interpretación del mundo a partir de la interacción social y educativa, y a través de la participación en un aula, entendida ésta como un grupo social definido, como una comunidad de práctica específica (Bruner, 1996; Case, 1996; Gallagher y Reid, 1981; John-Steiner y Mahn, 1996; Lave y Wenger, 1991). En el contexto educativo, podemos definir el aprendizaje como un *proceso de co-construcción* o de *construcción conjunta*. Algunos conceptos que se han elaborado en explicaciones psicológicas confluyentes, como son los de *conocimiento compartido* (Edwards y Mercer, 1987), *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976) o *participación guiada* (Rogoff, 1990), sirven para describir los procesos de enseñanza y de aprendizaje como colaboración o coordinación conjunta del profesorado y el alumnado (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 2001; Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott, 1994; Edwards, 1990; Edwards y Middleton, 1986). La ayuda educativa, es decir, los mecanismos mediante los que se intenta influir en el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992). Esta ayuda es posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión.

En estrecha relación con lo anterior, podemos señalar que un segundo elemento fundamental para entender nuestra perspectiva de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula es una determinada *concepción del lenguaje y del discurso*. Creemos que el discurso no es una *vía* por la que se transmiten mensajes, sino una *actividad* en la que se genera el significado. De acuerdo con nuestra perspectiva, enfatizamos con Wertsch (2002) la dimensión semiótica del aula y la consideración de ésta como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados.

El discurso en general, y el discurso educativo específicamente, no es para nosotros una simple representación del pensamiento en el lenguaje, sino que entendemos que ha de ser tratado como un modo social de pensar (Mercer, 1996). El discurso educativo es el responsable no sólo de la construcción del conocimiento en el aula, sino también de la propia realidad del aula. No muestra simplemente una representación estática de la realidad, sino que opera dando lugar a hechos y ejecutando acciones, y todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social.

Los trabajos sobre la naturaleza y las funciones del discurso realizados desde la orientación denominada «*Análisis del Discurso*» («Discourse Analysis» o DA) han sido una fuente de inspiración para nosotros como grupo de investigación, y a ellos debemos una parte fundamental de nuestra orientación teórica sobre la comprensión del discurso educativo. De acuerdo con el análisis del discurso, la realidad se construye a medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo, y se introduce en las prácticas cotidianas, precisamente, por medio de esas categorías y descripciones (Potter, 1996). Así, las versiones del mundo son elaboradas en el curso de una conversación por medio de elementos que son endémicos a la interacción (Drew, 1995; Potter, 1996). Los miembros de una comunidad de discurso definen la naturaleza y la verdad de los hechos con una manera particular de hablar sobre ellos. El acuerdo de la comunidad sobre esa forma de referirse a y hablar de las experiencias, el comportamiento y los objetos, en un universo de lenguaje, constituye la realidad de esa comunidad. De esta forma, en el discurso, se construye localmente lo que cuenta como verdadero, bueno y real (Edwards, 1997). Precisamente, el interés principal de establecer estas versiones es el de producir una descripción que sea utilizada por el interlocutor como un hecho factual, como lo que realmente pasó o como la naturaleza verdadera de las cosas (Potter, 1996). De acuerdo con la posición que venimos argumentando, es posible estudiar la construcción del conocimiento escolar en el contexto discursivo y social en el que se produce. Por poner un ejemplo poco tradicional, señalaremos que incluso el razonamiento lógico y aritmético está integrado en formas discursivas y

prácticas relacionadas con experiencias culturales, tipos particulares de problemas y preguntas, y formas de reconocer los procedimientos de resolución de los mismos (Edwards y Mercer, 1986).

El habla, como ha mostrado el *análisis conversacional*, no se construye a partir de expresiones al azar, sino que está altamente organizada y su producción es metódica (Drew, 1995; Hutchby y Wooffitt, 1998; Sacks, 1984). Si se analiza el discurso, es posible comprender cuán finamente hilados están los turnos y de qué formas tan sutiles es posible controlar una conversación o establecer unos hechos como verdad. Cuando hablan y hacen cosas en la clase, profesores y alumnos están construyendo una historia compartida de discurso y actividad (Edwards y Westgate, 1994). En cada lección, están estableciendo conjuntamente la comprensión de los términos de referencia, el conocimiento y las formas de discurso, así como los criterios para reconocer y resolver problemas. En definitiva, las formas de pensar y de hacer.

Los estudios sobre las formas en que se utiliza el lenguaje en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un *discurso «instruccional»* (Cole, 1990). Este discurso, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de interacción encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos, y se caracteriza por presentar estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Mehan, 1979; Rogoff, 1993). El estudio de las formas discursivas ofrece algunas respuestas sobre la manera en que los instrumentos de mediación semiótica modifican el funcionamiento cognitivo gracias a la participación de los individuos en contextos de actividad específicos (Cubero, 2001). De acuerdo con nuestra perspectiva, el habla (discurso) se materializa en la actividad docente del aula en una serie de recursos semióticos y discursivos que, preferentemente el profesor, pero también los alumnos, emplean en la construcción conjunta de significados a lo largo de las distintas unidades didácticas. El uso de estos *dispositivos* hace posible que los alumnos y alumnas no sólo participen del discurso educativo, sino que desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse, formas con «palabras» que les permitirán ser miembros activos de comunidades más amplias de discurso educado (Mercer, 1995).

Un tercer elemento fundamental para entender nuestra perspectiva es la cualidad del *contexto* en relación con la construcción de significados en el aula: el conocimiento *depende de un contexto de construcción*. El conocimiento y el significado tienen, pues, un carácter situado (Edwards, 1996). Es evidente que, para esta posición teórica, el significado está estrechamente conectado con las circunstancias socio-históricas y

con los contextos institucionales, pero, sobre todo, con las circunstancias particulares de una interacción. Comprender el significado implica, por tanto, interpretar la interacción tomando en cuenta los detalles de su producción (Edwards y Potter, 1992) y su organización secuencial (Edwards, 1997), de modo que sea posible analizar cómo una expresión ha sido pensada para llevar a cabo una acción singular dentro del discurso. Los turnos son construidos en relación con los turnos inmediatamente anteriores y se convierten, a su vez, en el contexto inmediato de las producciones que se generan a partir de ellos. Es posible analizar cómo la participación de un hablante genera un contexto discursivo para la intervención que le sigue y cómo el uso de un término o una expresión concreta se orienta en un sentido determinado en función del momento de producción. La organización secuencial aporta el andamiaje que hace posible la intersubjetividad, esto es, los enunciados crean el contexto de los nuevos enunciados, creando el andamiaje necesario para la construcción de una comprensión compartida. Esta comprensión conjunta -o conocimiento compartido- no ha de ser entendida como una intersección de esquemas mentales, sino como una *operación* (Garfinkel, 1967) que se realiza en el discurso, como formas de habla.

El estudio de las prácticas educativas en contextos naturales de observación permite el análisis del proceso y de la génesis de los *significados*, no en términos de variables que no están presentes e influyen en el curso de la acción, sino a partir del propio contexto de construcción. El aula es un escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados. El hecho de enfatizar el papel del discurso en este proceso supone imprimir un carácter especial a la noción de significado que se va a manejar. De acuerdo con la perspectiva que estamos describiendo, el significado no es algo individual, interno o que permanezca en la cabeza de un individuo, sino que es, más bien, una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en las que se desarrollan (Cubero, 2005a; Santamaría, 2002). El significado dentro del discurso educativo y de la dinámica del aula no es, entonces, propiedad del individuo aislado, sino que se logra a través de los «*esfuerzos coordinados*» de un grupo de personas en interacción. El significado se construye por medio de acciones compartidas en la interacción conjunta, y es en este sentido que podemos afirmar que el conocimiento educativo puede ser interpretado como el *desarrollo de concepciones y formas de discurso compartidos*. En la comunicación del aula, en las conversaciones que profesores y alumnos desarrollan en las actividades del aula, los alumnos y alumnas se socializan en unas formas determinadas de habla y en una comprensión de los fenómenos que son específicas de una cultura. Las



lecciones se convierten en un vehículo que hace posible la creación de una perspectiva determinada sobre las cosas. Profesores y alumnos se sitúan en un contexto intermental, intersubjetivo, que es definido, creado y asumido por los participantes en la comunicación (Rogoff, 1990; Rommetveit, 1979; Wertsch, 1991). El *contexto mental compartido* es, en consecuencia, una función de las acciones conjuntas y de la comprensión de los participantes (Edwards y Mercer, 1987, 1989).

Este «compartir con otros» en un escenario sociocultural específico (Rodrigo, 1994) es una cualidad inherente a la intervención educativa, cuyo objetivo puede ser entendido como la creación de una *mutualidad de perspectivas* (Edwards y Mercer, 1986, 1987). Por su participación en las actividades educativas, los alumnos llegan a compartir una *versión legitimada* del conocimiento y las experiencias comunes (Edwards y Mercer, 1989). Para participar activamente en este proceso y aprender, es necesario usar las palabras y los recursos del discurso según las reglas de un contexto particular; es necesario que los alumnos se apropien de los criterios que el conocimiento escolar utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles, y que, además, conozcan un conjunto de reglas educacionales básicas implicadas en la producción del discurso educativo (Candela 1993, 1996, 1999; Edwards, 1993a; Hatano e Inagaki, 1991).

El marco teórico brevemente descrito –basado en los tres cuestiones fundamentales: considerar el aprendizaje como un proceso de construcción, el discurso como acción y el conocimiento como un proceso situado en un contexto específico– nos permite plantear unos objetivos de investigación. A continuación, nos referiremos a dichos objetivos, que guardan, a su vez, una estrecha relación con los métodos de exploración y análisis, y que serán fundamentados y descritos más adelante. De este modo, el dibujo general de la perspectiva teórica de la que participamos aparecerá completo e integrado.

## **¿Qué buscamos al analizar la práctica educativa? ¿Qué analizamos?: Objetivos prioritarios de nuestro trabajo e intereses de la investigación**

Lo que nuestro grupo de investigación busca al analizar la práctica educativa es comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción educativa del aula y poder explicar cómo se producen. Esto es, cómo es posible que la conjunción de actuaciones e intervenciones del profesorado y alumnado en interacción, comunicándose

haciendo preguntas, argumentando un conjunto de descripciones, trabajando con materiales y elaborándolos, resolviendo malentendidos en un aula natural... produzca aprendizaje y, por lo tanto, cambios personales duraderos en los aprendices. Este interés, tan ambicioso y extenso, que necesitaría de la articulación de toda una teoría para realizarse, se plasma en nuestro caso en una serie de objetivos más concretos, que son los que estamos abordando desde la continuidad de nuestro trabajo. El hecho de ser más discretos no implica que sean menos importantes, ya que son la materialización que, desde nuestro marco teórico-empírico, hemos podido realizar de esas otras metas más generales y a largo plazo, y necesitan de la conjunción de muchos esfuerzos dentro de la investigación psicológica.

Por tanto, nuestros intereses de investigación específicos tienen que ver con el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del análisis de la interacción verbal educativa. Este objetivo se ha concretado, hasta el momento, en una serie de objetivos más específicos que pasamos a detallar.

- Un primer objetivo de investigación, como hemos ido avanzando, es el que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje como construcción conjunta de significados, y se centra en el análisis del discurso educativo. En este caso, el objeto específico de nuestro trabajo es describir y analizar las estrategias de comunicación y la naturaleza del discurso que profesores y alumnos utilizan en la construcción conjunta del significado. Este objetivo ha supuesto realizar un análisis pormenorizado del discurso educativo, que ha hecho posible la identificación de un conjunto de dispositivos, estrategias y recursos semióticos que utilizan los profesores y los alumnos, y que facilitan o dificultan (en su caso) la construcción del conocimiento en la comunicación del aula.

Son muchos los aspectos y dimensiones acerca de la construcción del conocimiento que pueden evidenciarse a través del análisis del discurso. De entre ellos, la investigación que estamos desarrollando se centra en dos: la descripción de los procesos por medio de los cuales se crea la *intersubjetividad* en el discurso educativo y los procesos por los que se construye una versión *legitimada* del conocimiento en las aulas. En el estudio de la creación de intersubjetividad, nos preguntamos cuáles son los procesos por los que se crean y se mantienen los significados en el curso de las actividades que en el aula se desarrollan: ¿cómo se construye la intersubjetividad en el discurso?, ¿cómo se desarrolla y se asegura la continuidad?, ¿cómo se resuelven los problemas y malentendidos en el discurso educativo? Respecto a la descripción de los procesos por los que

se construye una versión legitimada del conocimiento, nos preguntamos por los modos en que se argumenta y justifica el conocimiento que cuenta como «bueno», como «verdadero», en las aulas y por las posibles dificultades que pueden surgir en este proceso: ¿cómo es validado el conocimiento académico?, ¿qué fuentes de validación se utilizan?, ¿cómo son establecidas las fuentes de validación del conocimiento en las aulas?, ¿cuáles son los recursos que se emplean en el habla para legitimar un hecho?

En ambos casos, lo que se analiza son, como decimos, los dispositivos, estrategias y recursos semióticos que especificaremos más adelante en los resultados. Estos dispositivos se han desarrollado a partir del trabajo de otros autores que se han centrado en el análisis de las estrategias discursivas, los recursos comunicativos y los mecanismos semióticos en la construcción conjunta de sistemas de significados. Algunos de los autores que han constituido una referencia fundamental para nuestros trabajos han sido Derek Edwards y Neil Mercer (Edwards y Mercer, 1987; Mercer, 1995), César Coll y Javier Onrubia (2001) y Antonia Candela (1999). El análisis de estos dispositivos permite la descripción de lo que sucede en el aula, del papel que desempeñan los diferentes participantes, del uso que diferentes profesores y alumnos hacen de estos recursos en distintas aulas, así como el estudio de los recursos empleados en diferentes contextos y niveles educativos.

- Un segundo objetivo de nuestro trabajo –íntimamente conectado con el anterior y que nos permite avanzar un poco más hacia el objetivo general del estudio de los procesos de construcción del conocimiento a través de la interacción educativa– es describir y explicar los cambios que se producen en los conocimientos escolares cuando las profesoras o los profesores y el alumnado participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Así, analizamos la construcción de contenidos escolares y, concretamente, de nociones científicas en el aula. Este trabajo, al que también nos referiremos en el apartado dedicado a los resultados de la investigación, tiene como objetivos más concretos la descripción, en primer lugar, del conocimiento que los alumnos y alumnas tienen acerca de los contenidos escolares –tal y como se muestra en las versiones del aula–, y, en segundo lugar, del cambio de estas versiones durante las experiencias del aula. Ambos objetivos requieren para su consecución otro conjunto de objetivos asociados, de los cuales los más importantes son tres: el análisis de las funciones del discurso en clase en la creación de una comprensión compartida de conocimientos y

en el desarrollo de dichas funciones a lo largo del tiempo; la identificación de las dificultades que pueden acompañar a la apropiación de definiciones más complejas dentro del conocimiento escolar y científico; y, por último, las relaciones entre el desarrollo de los conocimientos por parte del alumnado y las prácticas discursivas en el aula, junto con las experiencias y actividades didácticas realizadas.

Para llevar a cabo el estudio de las versiones de conocimiento que se manifiestan en el habla de la clase y del discurso desarrollado con el fin de cambiar esos conocimientos, lo que se analiza en este caso no son dispositivos, tal y como ocurría en el objetivo anterior, sino una serie de dimensiones que permiten la descripción cualitativa del funcionamiento del aula. Así, se analizan dimensiones como la organización de la actividad del aula, la lógica funcional de los contenidos, la organización social de la narración, la continuidad en el relato, la retórica como recurso discursivo, los hechos empíricos en el discurso, las analogías, etc. Estas dimensiones, en conjunto, permiten una descripción del conocimiento que está presente en el aula, de la construcción de ese conocimiento en el discurso y de la evolución de esas versiones del conocimiento hacia versiones de mayor complejidad.

- Un tercer objetivo de nuestro trabajo es inevitable cuando enfrentamos un tipo de investigación como la que estamos describiendo. Nos referimos al desarrollo de estrategias metodológicas para el análisis de la interacción educativa en las aulas, y que, en nuestro caso, son de corte cualitativo, y están relacionadas con los trabajos etnográficos y de análisis conversacional, así como con otras obras psicológicas de análisis cualitativo de la interacción educativa. En todo momento, nuestra fundamentación teórica constructivista y sociocultural ha guiado la búsqueda y la selección de alternativas metodológicas para abordar este tema. Así, siempre nos hemos definido por el estudio de contextos naturales, de la génesis y la evolución –es decir, por el proceso– y del significado y el sentido para los participantes en la actividad.
- Un cuarto objetivo, que se desprende de la consecución de los anteriores, es el de poder aportar a la comunidad educativa información sobre cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la perspectiva de proporcionar un marco teórico adecuado para la formación del profesorado y la mejora de las prácticas educativas. Éste es un objetivo fundamental para nosotros, que completa y da sentido a los objetivos de comprensión que ya hemos descrito.

## ¿Cómo analizamos las prácticas educativas? ¿Qué tipo de prácticas educativas analizamos?: Decisiones metodológicas y diseño de investigación

Una concepción como la que estamos describiendo tiene claras consecuencias no sólo para la metodología de exploración y recogida de datos, sino también para el análisis. Adquieren una relevancia especial decisiones como las de optar por la grabación de situaciones naturales de actividad en el aula, la transcripción detallada del discurso, el uso de un sistema de notación que recoja tantos elementos como sea posible, el análisis de los datos teniendo en cuenta que trabajamos con interacciones, es decir, con relaciones, no con emisiones verbales aisladas, etc. Vamos a dedicar este apartado a responder a cuestiones relacionadas con el método y las decisiones metodológicas.

El método no es un aspecto añadido al marco teórico y relativamente independiente de él. Las decisiones metodológicas y el diseño de investigación por el que se opta están directamente condicionados por las preguntas de investigación planteadas y por el marco teórico en el que éstas se sitúan. El método no sólo se refiere a un conjunto de técnicas que se emplean cuando se investiga, sino que también hace referencia a una concepción de carácter epistemológico sobre la naturaleza de los procesos psicológicos, su desarrollo y el modo de analizarlos en función de dicha naturaleza. Permítasenos, por tanto, que, antes de referirnos a nuestras opciones metodológicas específicas, describamos algunos aspectos del marco teórico a los que aún no nos hemos referido y que dan sentido a las decisiones metodológicas. Estos aspectos relativos a la naturaleza de las prácticas y el discurso educativo nos servirán para completar el marco teórico descrito en el primer punto de este trabajo, así como para elaborar la fundamentación de nuestro método de investigación y análisis.

Los marcos conceptuales que son un referente para nuestro trabajo –esto es, la teoría sociocultural, las perspectivas constructivistas y las orientaciones del análisis del discurso y el análisis conversacional– implican una concepción de las prácticas sociales, de las personas y del propio discurso que determina la manera de entender estas prácticas y, por lo tanto, de abordarlas.

- En primer lugar, y desde la psicología sociocultural, podemos referirnos a tres requisitos metodológicos que han de tener en cuenta los estudios culturales y que forman parte de la propia concepción de lo que se estudia (Cubero, 1999; Cubero y de la Mata, 2003; Cubero y Santamaría, 2005). El primero de estos requisitos es la necesidad y utilidad de una *orientación histórica, genética o evolutiva* como vía para acceder a la comprensión de la propia naturaleza del

psiquismo humano. El segundo es la conveniencia o necesidad de estudiar *situaciones* que sean *significativas* para los individuos y *representativas* de los contextos en los que estos se desarrollan. Y, finalmente, el tercero es el de la utilización de la *acción como unidad de análisis* del funcionamiento psicológico.

Todos ellos han sido fundamentales para la definición de nuestros trabajos de investigación. Coherentemente con ellos y con lo que significan, nos interesamos por el estudio de procesos de construcción del conocimiento, así como por situaciones naturales que son representativas de la vida cotidiana del aula y de los procesos que en ella se dan, es decir, nos interesamos por las prácticas educativas en su contexto. El estudio de las prácticas educativas en contextos naturales de observación permite el análisis del proceso y de la génesis de los significados, no en términos de variables que no están presentes ni influyen en el curso de la acción, sino a partir del propio contexto de construcción. Igualmente, si tenemos en cuenta que los participantes de una situación utilizan el discurso de manera indisolublemente ligada a sus propias actuaciones y establecen una relación constante con el contexto más amplio en el que tiene lugar la actividad conjunta, analizaremos el discurso considerando que éste no sólo media las acciones, sino que es *acción* en sí mismo. Para las propuestas relacionadas con los *enfoques socioculturales*, el discurso no es sólo un instrumento, sino una actividad. El discurso no se trata como un elemento aparte de la *actividad conjunta*, sino que se concibe como una entidad insertada en el marco más amplio de la actividad conjunta (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1991).

- En segundo lugar, de acuerdo con lo que se sostiene en las orientaciones del análisis del discurso y el análisis conversacional, creemos que el significado de los enunciados es un hecho que no depende directamente de una referencia externa, sino del propio sistema discursivo en el que se inserta. Ya nos hemos referido al carácter situado de los significados. Las explicaciones son construidas de forma interactiva para una ocasión determinada y una versión del conocimiento concreta tiene sentido para un momento dado de nuestra charla. Las implicaciones de una concepción como la que estamos describiendo para la metodología de exploración y recogida de datos son evidentes. El análisis del discurso critica la investigación tradicional sobre la cognición y el lenguaje ya que, de acuerdo con su análisis, se sostiene sobre unos métodos de exploración y recogida de datos que tratan el lenguaje como portador de significados y separan las expresiones de su contexto de producción (Drew, 1995; Edwards, 1991, 1993a, 1993b). Es una investigación que desestima las características del discurso que forman

parte de su producción (entonación, silencios, reformulaciones) –podríamos decir que las trata como *ruido*– para extraer el significado o el contenido.

También la investigación sociocultural ha insistido en este mismo aspecto, acentuando que es necesario tener en cuenta la dimensión temporal de la actividad conjunta, ya que tanto el significado, como la función del habla dependen del contexto y del momento en que se producen (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1991). Para una aproximación metodológica al estudio de la actividad educativa, esto se traduce, entre otras cosas, en la necesidad de tener en cuenta el contenido y las funciones educativas de lo que se dice e identificar los dispositivos y mecanismos semióticos mediante los cuales los participantes construyen significados compartidos en el discurso.

De acuerdo con estas ideas, nosotros grabamos situaciones naturales de actividad en el aula y realizamos transcripciones detalladas de las interacciones discursivas. Estas transcripciones se elaboran utilizando un sistema de notación diseñado específicamente para captar tantos elementos de su producción como somos capaces de identificar. Entre las convenciones que forman parte de las claves de notación se incluyen la forma de referirse a los hablantes, algunos códigos relativos a los momentos de la transcripción que no son audibles, momentos de la transcripción que intencionalmente no se transcriben, etc. El referente para marcar una parte determinada de un texto con ciertas características es, por supuesto, el propio texto, así como el texto adyacente (elevación de tono o acento marcado, cambios en la velocidad, etc.). De este modo, las transcripciones detalladas nos dan información sobre la forma en que se da el discurso: el mayor o menor énfasis puesto en una o varias palabras, los cambios de tono, las respiraciones, las pausas entre palabras o la fuerza relativa con que se pronuncia una palabra (Hutchby y Wooffitt, 1998). Mediante esta forma de transcribir recogemos también las superposiciones entre las intervenciones de los hablantes –lo cual resulta relevante para el estudio de cómo el discurso educativo es construido entre todos–, así como los sonidos no lexicales que los hablantes producen y que pueden ser cruciales para nuestros intereses como, por ejemplo, las marcas de acuerdo con respecto a lo que dice el hablante «aha», o «uhm». Las convenciones para la transcripción han sido tomadas casi en su totalidad de los trabajos del análisis del discurso (DA) y el análisis conversacional (CA), y están basadas en el sistema desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Asimismo, el análisis de las intervenciones que realizamos tiene en cuenta que la conversación es un fluido

y que las intervenciones de los participantes no son hechos aislados, sino que se relacionan con los turnos adyacentes y tienen sentido gracias a ellos.

- En nuestro trabajo adoptamos un enfoque cualitativo y etnográfico. Estudiamos patrones de conducta comunicativa observada y registrada, y la estancia prolongada en las aulas estudiadas nos permite comprender la práctica educativa desde la lógica de los propios actores. La perspectiva etnográfica nos permite hacer una reconstrucción de carácter cualitativo y descriptivo de lo que se dice y hace en un aula. En este sentido, en nuestro trabajo, estamos interesados en el punto de vista y la perspectiva de los participantes, pues creemos que es posible comprender la construcción del conocimiento en el aula a través de sus versiones, explicaciones, descripciones, sus acciones discursivas, y su construcción de lo *válido* y de lo que cuenta como *verdad* en la clase, esto es, del significado de las acciones para el *actor*. Para ello, es necesario, como venimos argumentando, analizar las acciones discursivas en su contexto natural de producción teniendo en cuenta que el habla se origina secuencialmente en un contexto discursivo.
- Creemos que, para ser coherentes con el marco teórico y las opciones metodológicas adoptadas, hemos de trabajar con una unidad de análisis que permita la descripción e interpretación de situaciones particulares, y en las que el significado de lo que sucede está estrechamente conectado con el contexto de producción y con la percepción de los participantes sobre lo que es significativo. Se trataría de una unidad orientada al estudio de los procesos de construcción y cambio dentro de actividades cotidianas y contextos sociales naturales. Esta unidad de análisis está constituida por las *acciones discursivas* que hemos identificado en el discurso.

De acuerdo con el planteamiento teórico-empírico que hemos realizado, podemos esbozar una especie de esquema del procedimiento que, resumidamente y matizando las variaciones que se dan de una investigación a otra, sería el que sigue:

## Selección de la muestra

La selección viene determinada por los objetivos que nos planteamos en el estudio concreto, siempre dentro de las prácticas educativas formales. Por ejemplo, si queremos investigar buenas prácticas educativas en la universidad (Cubero, M., Barragán, García y Cubero, R., 2005; Cubero, R., Santamaría, de la Mata, Prados y Bascón, 2005; Prados y Cubero, 2005a, 2007), seleccionamos la muestra de entre el profesorado bien



evaluado que, además, esté dispuesto a participar en la investigación; pero si queremos estudiar la construcción de conocimientos científicos en la escuela (Cubero, 1996; Ignacio, 2005; Ignacio y Cubero, 2007), nos ponemos en contacto con un conjunto de profesores cuyas prácticas muestren algunas características especiales o que sean representativas de un conjunto de prácticas académicas habituales. Para todo ello, se realizan entrevistas con el profesorado que pueda formar parte de la muestra. Así, algunos de los criterios de selección que hemos utilizado han sido: *oportunidad para aprender* (Stake, 1994), disponibilidad y posibilidad de acceso, muestra teórica (Stubbs, 1983), etc. En estos momentos, hemos realizado trabajos con profesorado y alumnado de enseñanza Primaria, Secundaria, Universitaria, y de Educación de personas Adultas. Los contenidos con los que hemos trabajado han sido siempre de carácter científico, a excepción de cuando hemos estudiado la educación de personas adultas.

## Procedimientos de recogida de los datos

Para la recogida y el registro de los datos, hemos utilizado cuatro fuentes: las *grabaciones de las sesiones en vídeo*, la toma de *notas de campo por parte de un observador/a*, las anotaciones de lo observado durante la reproducción de las sesiones grabadas en una *plantilla de registro* y *las entrevistas* con el profesorado y/o el alumnado. Respecto a las grabaciones en vídeo, hay que señalar que hemos registrado siempre las actividades que se producían a lo largo de las distintas sesiones que conformaban una unidad didáctica, es decir, que hemos grabado el desarrollo de unidades temáticas completas. Dichas situaciones han sido seleccionadas de acuerdo con el plan de trabajo de los profesores de la muestra de estudio y su estimación sobre la relevancia de las actividades que se iban a realizar. En cada unidad, y para cada una de las sesiones, se elaboró una plantilla de observación en la que se incluían los datos identificativos de la sesión. El papel del observador u observadora consistía en grabar las sesiones y tomar notas de campo sobre las mismas, registrando las características más generales de la actividad llevada a cabo por profesores y alumnos, así como posibles incidencias en el proceso de grabación.

Una vez finalizada la grabación de todas las sesiones, se procede a ver el material completo, a describirlo en una hoja de registro y a transcribirlo. Cada uno de los vídeos, ha sido tratado por un mínimo de dos investigadores, que se han guiado por el criterio del acuerdo entre observadores. Dependiendo de la investigación, se han transcrito todas las sesiones de trabajo o sólo un conjunto de secuencias relevantes para los objetivos de la investigación. En este último caso, la pertinencia de las mismas ha venido determinada por la

presencia de situaciones significativas para la construcción del conocimiento, como pueden ser los conflictos o los malentendidos en la continuidad del discurso, las situaciones de negociación de significados o la explicitación de criterios de validación del conocimiento, entre otras. Las sesiones completas o los segmentos seleccionados han sido digitalizados y tratados con el apoyo del software TRANSANA<sup>3</sup>. Este programa permite trabajar sobre un vídeo en el ordenador, facilitando la creación de una transcripción precisa, conectada a su banda de sonido y a los marcos del vídeo correspondientes. Asimismo, hace posible la aplicación del sistema de notación que ya hemos descrito. El software ofrece, además, herramientas para la creación y manipulación de una base de datos que agiliza la organización y el almacenamiento de grandes colecciones de vídeo digitalizadas.

En algunas de nuestras investigaciones, se han realizado, además, de acuerdo con sus objetivos, entrevistas al alumnado y/o al profesorado. Las entrevistas, en general, tenían como objetivo principal conseguir información contextual suplementaria para completar los análisis de las grabaciones de vídeo<sup>4</sup>. Como parte de las entrevistas, hemos recogido, también, información relativa a la experiencia docente de los sujetos entrevistados, al material de planificación de la asignatura y a los materiales producidos y utilizados en el transcurso de las sesiones que se han grabado.

## **Análisis de los datos**

Posteriormente, las transcripciones han sido analizadas de acuerdo con los instrumentos conceptuales elaborados. El primer paso consiste en seleccionar un extracto de transcripción concreto y que un grupo de investigadores lo analice conjuntamente. El objetivo es interpretar la interacción de acuerdo con una serie de *patrones sistemáticos* en los datos. No se trata de categorías como las utilizadas en la investigación experimental, ni el objetivo es el análisis estadístico de los datos. Se trata de definir una serie de patrones o categorías que permitan describir e interpretar lo que sucede en un aula. En nuestro caso, las categorías de análisis no se formulan antes de la observación de los datos, sino que surgen de la lectura de los mismos. Puesto que no están claras en un primer momento, son necesarias muchas «idas y vueltas» a los datos para acabar definiéndolas. Se establecen unas categorías, se comienza a analizar y se observa si funcionan o hay que volver a categorizar

<sup>3)</sup> Transana.org. (Chris Fassnacht). Desarrollado y mantenido por David K. Woods en el Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin, Madison. USA.

<sup>4)</sup> Salvo en el caso en que las mismas entrevistas eran analizadas como un instrumento independiente, de acuerdo con los objetivos de la investigación específica. Ver, por ejemplo, Ignacio, 2005.

antes de seguir con el análisis. Es un proceso cíclico entre la codificación y el análisis (Potter, 1996). En palabras de Potter (1996), después de largas horas luchando con los datos y de falsos comienzos, empiezan a emerger patrones sistemáticos.

Una vez que las categorías están bien establecidas, se comienza el análisis. Éste se hace en dos fases muy relacionadas. En primer lugar, se buscan patrones sistemáticos en los datos (estrategias, dispositivos semióticos, etc.) y, después, se analizan sus funciones y consecuencias. El análisis nos debe permitir ver cómo la estructura del discurso produce efectos y funciones. Además, ha de ser posible observar la relación entre la explicación de estas estructuras, sus rasgos y los patrones detectados en las transcripciones, y de acuerdo con los cuales se clasifican éstas (Potter, 1996). El análisis concluye con la descripción, en nuestro caso, de un conjunto de *estrategias y dispositivos semióticos*, y con la elaboración de un informe en el que se ofrecen las conclusiones del mismo. En dicho informe, se proporciona una descripción detallada y una interpretación de estos dispositivos, y de su funcionamiento. Dependiendo de los objetivos de la investigación, el informe puede referirse a todo el material transcrito, es decir, puede ir siguiendo el curso de cada sesión, y describiendo e interpretando lo que va sucediendo a lo largo de todas ellas, o puede constar de un conjunto representativo de extractos y ejemplos.

El hecho de que en un informe de estas características abunden los extractos de las transcripciones que son la base de la categorización y del análisis posterior hace que, normalmente, la sesión analítica sea mucho más extensa que la de otros informes empíricos tradicionales. A pesar de la propia naturaleza de los datos y de la imposibilidad de mostrar un ejemplo de estas características debido a su extensión, vamos a intentar aportar una muestra del tipo de resultados que obtenemos para facilitar al lector o lectora la comprensión de nuestro marco conceptual.

## ¿Qué resultados obtenemos?: Una muestra de los resultados de investigación

Los trabajos que hemos desarrollado hasta este momento, dentro de la línea de investigación que estamos describiendo, nos han permitido obtener los siguientes resultados:

- Respecto a los objetivos relativos a la descripción de los procesos por medio de los cuales se crea la *intersubjetividad* en el discurso educativo y los procesos

por los que se construye una *versión legitimada* del conocimiento en las aulas (véase apartado sobre el primer objetivo de investigación de este trabajo), nuestros estudios han mostrado que es posible identificar en el habla de profesores y alumnos una serie de *estrategias y dispositivos discursivos* que permiten describir dichos procesos. Con el término *dispositivos discursivos* queremos referirnos tanto a aquello que hacen las personas con su habla, como al modo en que lo hacen. Como ilustración de nuestros resultados, presentamos una selección de mecanismos y dispositivos discursivos identificados en el habla de los profesores y los alumnos en uno de los estudios que hemos realizado<sup>5</sup> (véase Cuadros I y II), así como un ejemplo de uno de estos dispositivos<sup>6</sup> (véase Cuadro III).

CUADRO I. Mecanismos y dispositivos discursivos utilizados en el discurso docente para el establecimiento de la Intersubjetividad

Mecanismos y dispositivos discursivos utilizados en el aula para el establecimiento de la intersubjetividad	Definición y funciones
<b>Uso de formas plurales</b>	Definición: Enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera o segunda persona del plural. Funciones: Mostrar la continuidad entre las distintas sesiones, incluir a los oyentes en el discurso convirtiéndolos en agentes, favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo y centrar la atención de los oyentes.
<b>Preguntas retóricas</b>	Definición: Enunciados interrogativos que no van seguidos de una pausa o silencio. La pregunta es contestada por el hablante que la formula o bien no es contestada. Estos enunciados pueden adoptar un estilo directo o indirecto. Funciones: Hacer más dialógico el discurso, guiar al oyente en la línea de razonamiento que se explicita.
<b>Preguntas de continuidad</b>	Definición: Preguntas, generalmente breves, seguidas de una pausa o silencio, y que posibilitan la incorporación del oyente como hablante. No siempre van seguidas de intervenciones del oyente. Algunas de las formas más habituales que adoptan estas preguntas son del tipo: <i>¿vale?, ¿sabes?, ¿no?, ¿sí?</i> Funciones: Llamar la atención de los interlocutores y asegurar la continuidad del discurso.
<b>Preguntas explicadas</b>	Definición: Enunciados que recogen varias preguntas y/o aclaraciones sobre las mismas. Funciones: Guiar a los alumnos ofreciéndoles preguntas y aclaraciones, y explicitar la línea de razonamiento que hay que seguir.
<b>Repetición</b>	Definición: Volver a emitir enunciados ya expresados, literalmente o no, sin incorporar nueva información. Funciones: Llamar o dirigir la atención sobre las aportaciones de otros participantes, recoger y destacar las contribuciones de otros participantes, y controlar los significados que se elaboran en el discurso.
<b>Parafraseado reconstructivo</b>	Definición: Enunciados que reelaboran o reformulan lo previamente dicho por el hablante u otro/s interlocutor/es. Funciones: Proporcionar una visión más ordenada de los significados que se elaboran en el aula, reformular las explicaciones aportadas por los participantes, llamar o dirigir la atención sobre las aportaciones de otros participantes, recoger y destacar las contribuciones de otros participantes, y controlar los significados que se elaboran en el discurso.

<sup>5</sup> El estudio está descrito en Cubero, Barragán, García y Cubero (2005), y en Cubero, Santamaría, de la Mata, Prados y Bascón (2005).

<sup>6</sup> El trabajo completo puede encontrarse en Prados (2005).

<b>Recapitulación</b>	Definición: Enunciados que resumen emisiones manifestadas previamente. Estos enunciados suelen ser introducidos por conectores del tipo: <i>entonces, pues, bueno, bien</i> . Funciones: Llamar o dirigir la atención sobre unos determinados significados, establecer la continuidad entre distintas sesiones, privilegiar unos determinados significados, y controlar los significados que se elaboran en el discurso.
<b>Contra-argumentación</b>	Definición: Enunciados que responden a emisiones previas que no se comparten total o parcialmente, o a las que se les incorpora un matiz nuevo. Estos enunciados suelen ser introducidos por conectores del tipo: <i>pero, vamos a ver</i> . Funciones: Marcar la distinción entre los significados que son compartidos y los que no lo son, y ofrecer una argumentación alternativa.

Esta tabla recoge una selección de mecanismos y dispositivos discursivos definidos en los trabajos del grupo de investigación.

## CUADRO II. Mecanismos y dispositivos discursivos utilizados en el discurso docente para la validación del conocimiento: el recurso de Invocación

Mecanismos y dispositivos discursivos utilizados en el aula para validar el conocimiento: el caso específico del recurso de Invocación	Definición	Funciones
<b>Invocación</b>	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia a diferentes elementos del conocimiento académico y la experiencia personal de los hablantes. Los elementos de ese conocimiento académico o esa experiencia personal que se introducen en el discurso del aula se utilizan como justificación o sostén de las afirmaciones que se hacen, y de las descripciones que se realizan. Se apela a una voz <i>cuificada</i> y se la hace presente en el discurso, relacionándola con una descripción o una explicación determinadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un conocimiento como una versión válida; como una descripción/explicación científica, académica o culturalmente aceptable.</li> <li>• Ofrecer elementos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada.</li> <li>• Definir o describir una situación (concepto, explicación, actividad, experiencia) de aula.</li> </ul>
<b>LOS RECURSOS DE INVOCACIÓN SE CLASIFICAN EN TRES TIPOS</b>		
<b>Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico</b>		
Autoridad del texto (IAT)	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia materiales escritos. Se trata de textos como el manual de la asignatura, artículos o capítulos de libros, apuntes publicados, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplegar los criterios que la ciencia o la disciplina utilizan para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles.</li> </ul>
Autoridad de la disciplina académica o del conocimiento formalizado (conceptos y procedimientos) (IAD)	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia las teorías, las áreas de conocimiento, las disciplinas científicas, los términos técnicos que se reconocen como vocabulario formal o académico, y los conceptos y procedimientos desarrollados dentro de estas disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplegar los criterios que la cultura, en general, utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles.</li> </ul>
Autoridad del autor, experto o colectivo profesional con conocimiento académico (IAA)	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia la perspectiva de sujetos particulares o colectivos profesionales a los que se les reconoce un dominio del conocimiento académico.	
<b>Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial:</b>		
Experiencia individual del hablante (IE)	Enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana del sujeto hablante.	

Experiencia del grupo-aula (IEG)	Enunciados que hacen referencia a un aspecto (hecho/opinión) que los hablantes comparten porque se ha generado en la experiencia del aula.
Experiencia cultural del hablante o el grupo (IEC)	Enunciados que se apoyan en acontecimientos, experiencias o conocimientos relativos a las prácticas o saberes del grupo cultural. No tienen por qué haber sido experimentados por el sujeto hablante.
<b>Invocación a la ideología o a un sistema de valores</b>	
	Enunciados que hacen referencia a un sistema de valores, a principios ideológicos, morales, éticos

### CUADRO III. Las preguntas explicadas

Se trata de enunciados que constan de varias preguntas que giran en torno a una misma temática. Éstos, bien constan de tres fases diferenciadas, bien consisten en una sucesión de preguntas. En el caso de enunciados en tres fases, identificamos: una llamada de atención en forma de pregunta; una aclaración y explicación de la pregunta inicial, qué contiene o en qué contexto se sitúa dicha pregunta; y, por último, una pregunta más detallada. En el caso de enunciados que recogen varias preguntas, hemos observado que éstas se complementan unas a otras o se concretan. Mediante este tipo de enunciados, el docente guía a los alumnos en el proceso de construcción de significados compartidos, ofreciéndoles preguntas y aclaraciones sobre las mismas que les lleven a la respuesta considerada por el profesor o la profesora como más adecuada. Es decir, ofreciéndoles la línea de argumentación a seguir. Veamos algunos ejemplos.

Transcripción		Descripción
C.1.4: [32- 51]		
32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51	P: Más prolongado en el tiempo ¿Alguien ha puesto la felicidad: y la::: alegría como::: términos sinónimos? (3) La felicidad y la alegría me lo podríais discutir que en la:: calle se utilizan como términos sinónimos, sino, (,) pero desde dentro de la Psicología, >efectivamente,< se hace una distinción entre lo que es la alegría y lo que es la felicidad. Y es importante saber esta distinción, porque se trata de <fenómenos <u>distintos</u> , con características <u>distintas</u> > y por tanto, inciden de forma diferente en el comportamiento. Por lo la alegría, (,) es una emoción, por lo cual <b>¿cuáles son las características de la emoción? Ya hemos dicho los tres componentes, pero aparte hay otra serie de criterios temporales. (2) Es: breve o larga ¿cuánto dura una emoción? Mucho tiempo, poco tiempo</b>	Nos encontramos, en este fragmento, ante lo que hemos denominado <i>preguntas explicadas</i> . Concretamente, ante una pregunta en la que podemos identificar las tres fases diferenciadas antes descritas: una llamada de atención en forma de pregunta: «¿Cuáles son las características de la emoción?»; una aclaración y explicación de la pregunta inicial, qué contiene o en qué contexto se sitúa dicha pregunta: «Ya hemos dicho los tres componentes, pero aparte hay otra serie de criterios temporales»; y una pregunta más detallada: «Es breve o larga ¿cuánto dura una emoción? Mucho tiempo, poco tiempo». Como puede observarse, se pasa de una pregunta más general, a la que el alumnado podría contestar con un abanico más amplio de respuestas, a otra cuyo campo de posibles respuestas queda reducido a que se exponga si las emociones duran mucho tiempo o poco tiempo. Ello nos hace pensar que lo relevante de esta pregunta no es explorar ideas, sino acotar el campo de respuestas para que los alumnos y alumnas colaboren en la descripción que la profesora está construyendo, manteniendo así su atención y la conexión con el discurso docente.
Transcripción		Descripción
B.4.1: [37- 65]		
37 38 39 40 41 42	P: Vale. (,) Luego anotad todo el mundo que una de las primeras cosas que podemos hacer con los datos es si tenemos un niño grupos de niños de distintas edades por ejemplo podemos hacer grupo seis siete años, (,) ocho nueve, (,) diez once, once doce, etcétera. (,) <u>Comparar</u> las repuestas de los niños de dis-	Nos encontramos aquí ante un enunciado del docente que recoge varias preguntas. El contenido de todas ellas es el mismo, al igual que el fin: determinar junto con los estudiantes cómo organizar y dar sentido a las respuestas recogidas en el cuestionario de ideas previas. Al elaborar sus preguntas mediante otras más específicas, el profesor no sólo facilita la comprensión de las mismas, sino que, además, ofrece una guía para las posibles respuestas. En este sentido, vemos que comienza preguntando «¿Y cómo sabemos si hay evolución?». Esta pregunta puede ser contestada

43		tinta edad (.) para ver dice la compañera si hay (.) cambio si hay evolución. (.) <b>¿Y cómo sabemos si hay evolución?</b> Le pregunto yo a la compañera. (.) sea <b>¿cómo sabemos si la respuesta de un niño es más compleja o menos compleja que la de otro niño?</b> (.) <b>¿Cómo sabemos (.) si es e: más elaborada o más madura la respuesta?</b>	de muchas formas y en función de diversos aspectos. sin embargo, el docente matiza y acota el campo de respuesta con preguntas sucesivas, orienta las posibles aportaciones de los alumnos primero hacia la idea de complejidad, como indicador de la evolución sobre la comprensión de un tema, y, en seguida, hacia la de elaboración o madurez, como definición de esa complejidad. En este caso concreto, si atendemos al turno siguiente al que hemos descrito del profesor, encontramos que, aún así, la intervención de la alumna «C» no es aceptada por el docente como completamente válida y, de hecho, éste vuelve a repetir una vez más y con nuevos matices su pregunta.
55	C:	Porque le preguntaremos el porqué. El porqué de cada cosa le preguntaremos,	
57	P:	Si pero ¿Tú como sabes que es más maduro: (.) decir que (.) la basura se recicla o decir que va (.) a un camión (.) y luego no se sabe donde va? (.) <b>¿Cómo sabemos eso nosotros?</b>	
62	C:	Yo creo que si ya tiene el término de: concepto de: reciclaje (.) es porque el niño ya (.) ya piensa más lo que: puede: [llegar]	
<p>Como puede observarse en los ejemplos presentados, mediante esta forma de preguntar a los alumnos, el profesor o profesora, más que obtener información acerca de las opiniones y creencias de los estudiantes sobre aquello en lo que están trabajando, los orienta y guía en el proceso de definición de una serie de significados, ofreciéndoles preguntas y aclaraciones que les lleven a la respuesta considerada por el docente más válida.</p>			

El análisis de los dispositivos nos permite, además de realizar una descripción e interpretación pormenorizadas del discurso de las aulas estudiadas, aportar una serie de conclusiones. En este trabajo, por razones de espacio, no nos podemos extender en mostrar más ampliamente nuestros resultados, pero nos gustaría ofrecer una muestra del tipo de conclusiones a las que podemos llegar con estos trabajos. Hemos encontrado, por ejemplo, que, aunque en el discurso de los profesores es posible identificar un gran número de recursos en común, también hemos observado evidentes diferencias entre los recursos que son propios del discurso de los profesores y, aún más claramente, del discurso de los alumnos de las distintas aulas analizadas. Las diferencias que existen entre los recursos empleados por los alumnos en las distintas aulas están determinadas tanto por el modo en que está estructurada la actividad, como por el papel que juegan el profesor y los alumnos en las aulas. Es decir, hay una relación entre el tipo de discurso del profesor de un aula y el discurso que promueve en sus alumnos y, por lo tanto, los recursos que los alumnos muestran en el proceso de socialización científica en

un aula. En este sentido, hemos podido mostrar cómo las tareas adquieren significado en el contexto de la clase, se acomodan a una lógica de la que los estudiantes terminan apropiándose. La clase aprende a expresar los contenidos con un vocabulario distinto y con recursos que se han ido elaborando en el curso de las lecciones. Los cambios observables en el alumnado están relacionados con los recursos discursivos del profesorado. Actividad y discurso son indisolubles en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos. En aquellos casos en los que hemos descrito aulas con profesores y profesoras que utilizan una estructura de actividad en la que los alumnos pueden participar con su propio discurso, y en las que la actividad fomenta la apropiación del discurso del profesorado, se producen consecuencias importantes que se ponen de manifiesto en el aprendizaje y en las formas de intercambio de información en los alumnos. Entendemos que intervenir en la actividad de clase para facilitar la expresión de puntos de vista, el conocimiento y análisis de distintas ideas, y para argumentar la validez y aceptación de las mismas se traduce en calidad educativa y calidad de los aprendizajes.

- Respecto a los objetivos relacionados con la descripción y la explicación de la construcción de contenidos escolares, y el cambio de las versiones de este conocimiento que se produce en la interacción educativa (véase apartado sobre el segundo objetivo de investigación de este trabajo), ha sido posible describir la construcción de nociones científicas a partir del análisis del discurso escolar. Esto es, ha sido posible relacionar las características y funciones encontradas en el discurso educativo desarrollado en una unidad didáctica con los cambios observados en los conocimientos del alumnado durante las actividades del aula. Para hacernos una idea de la caracterización que se puede realizar desde nuestra perspectiva, hemos resumido en un cuadro un conjunto de aspectos o dimensiones que se pueden estudiar por medio del análisis del discurso cuando intentamos comprender los procesos de construcción del conocimiento escolar (véase Cuadro IV). Este cuadro se refiere a los resultados y al informe final de investigación elaborado en uno de nuestros estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares, en este caso, sobre la nutrición humana.



**CUADRO IV.** Dimensiones de la actividad y el discurso

Dimensiones de la actividad y el discurso en la construcción de conocimiento en el aula	Descripción
<b>La organización de la actividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las propias ideas, reflexión individual y recogida por escrito, puesta en común y reflexión sobre las ideas distintas que aparecen en clase.</li> <li>• Cuestionamiento de las concepciones personales, contraste con fuentes de conocimiento autorizadas y validadas, diálogo colectivo utilizando diversas experiencias, como lectura de texto, investigación en laboratorio, resultados de observaciones, visionados de láminas móviles, videos, etc.</li> <li>• Reflexión sobre el conocimiento previo y la información contrastada, validez de unas y otras concepciones, y diálogo colectivo y reflexión individual por escrito.</li> </ul>
<b>La lógica del discurso</b>	<p>El discurso es acción. La lógica del discurso es la lógica de la acción. Los conocimientos se construyen de acuerdo con dicha lógica, la que permite cambiar las ideas contrastándolas con información que viene de los compañeros y de las compañeras, de la profesora, de los libros de texto o de las experiencias de investigación. Los cambios en las ideas están argumentados y se fundamentan en el consenso y la validez del conocimiento científico. La búsqueda del consenso y la validez suponen mantener la pregunta «qué significa» como una constante de todo el proceso de construcción del conocimiento.</p>
<b>Los recursos discursivos: la retórica</b>	<p>La lógica del discurso es la lógica de la construcción del conocimiento en la práctica. Cambiar unos conocimientos por otros está justificado por la validez y el consenso sobre los mismos. La acción conlleva la persuasión del truíque.</p>
<b>La organización social de la narración</b>	<p>Convencer implica presentar unos conocimientos y asegurar que estos se han asumido. Se trata de definir, exponer y preguntar por las definiciones y las explicaciones. ¿Cómo nos aseguramos de que los alumnos van aprendiendo? Comunicando y comprobando su recuerdo. Profesora y estudiantes construyen una narración con la lógica de unas preguntas fundamentales que se van respondiendo en el discurso. Mediante el diálogo, la profesora va convenciendo de unas respuestas, asegurándose de que los alumnos y las alumnas recuerdan los argumentos, las descripciones y las explicaciones sobre el contenido.</p>
<b>La lógica funcional de los contenidos</b>	<p>La organización de los contenidos del discurso en la clase obedece a una lógica funcional. La presencia de los contenidos en el discurso, el lugar que ocupan, tiene que ver con esta lógica. Ésta se desarrolla como diálogo colectivo con la finalidad de comprender el «para qué».</p>
<b>Apropiación de las actividades y de los conocimientos</b>	<p>Los alumnos y las alumnas se apropian de la lógica del discurso, de la organización y del sentido de la tarea en los diálogos colectivos.</p>
<b>Las fuentes de validez del conocimiento</b>	<p>En la clase, encontramos muchas voces, cada una con sus matices. La versión correcta proviene de la práctica social de la ciencia, de los documentos que recogen los acuerdos de dicha práctica o de los profesionales que se han apropiado de ese discurso: los maestros y las maestras.</p>
<b>El acuerdo: un asunto importante en la construcción del conocimiento</b>	<p>Convencer implica averiguar si se aceptan o no los argumentos aportados, si los interlocutores que intervienen en el diálogo, la clase, los considera correctos. Éste es el consenso al que se ha llegado, el conocimiento válido al que se ha llegado en el diálogo colectivo, guiado por la profesora que, al hacerlo, ha tenido en cuenta la autoridad del conocimiento y los criterios de validación reconocidos por las sociedades de prácticas científicas.</p>
<b>La continuidad en el relato</b>	<p>El conocimiento construido en la clase, lección tras lección, es un relato en el que participan varios narradores. Lo que se cuenta un día es una continuación de lo que se ha hablado el día anterior, minutos antes o tal vez el primer día de clase. No obstante, no es un relato abierto, ya que uno de los narradores tiene el guión, sabe el final. Lo que se dice, entonces, tiene que ver con lo que se dirá minutos después, días después o en la última lección.</p>
<b>El metaconocimiento</b>	<p>En el discurso, se habla de lo que es una creencia y un conocimiento, de las prácticas sociales de la ciencia, y de dónde vienen las creencias, lo que pensamos y el conocimiento. Se habla, por tanto, de tipos de conocimientos, y también, de la necesidad de hablar con propiedad y con precisión, y de ser rigurosos y razonar.</p>

<b>Lenguaje cotidiano/Lenguaje científico</b> <b>Conocimiento cotidiano/ conocimiento científico</b>	En la narración, se empieza hablando en términos coloquiales y se termina «hablando con propiedad», tanto de las cosas visibles, como de las invisibles. Pero, durante este trayecto, se suceden las idas y venidas con las palabras desde el conocimiento cotidiano hasta el conocimiento científico.
<b>El lenguaje de la ciencia</b>	El lenguaje de la ciencia es el conocimiento científico. Con los términos científicos, se va creando la realidad científica que vamos conociendo: las reacciones químicas, los átomos y las moléculas, las proteínas que se descomponen y se vuelven a componer... Aprender ciencia es aprender a hablar ciencia.
<b>Las ilustraciones de la narración</b>	La narración del contenido «la nutrición humana» lleva sus propias ilustraciones. La pizarra se llena de células con sus núcleos y membranas o con sus dendritas y axones. Hay un cuerpo humano que es como un rectángulo en el que van apareciendo puertecitas, segmentos con las palabras «sistema nervioso», «circulatorio»... En el libro de texto, hay unas proteínas rosas y de forma rectangular, y vitaminas triangulares verdes. Necesitamos «ver para saber», además de escuchar y hablar. Necesitamos metáforas, analogías y dibujos para poder imaginar.
<b>Los hechos empíricos en el discurso</b>	A veces, los hechos empíricos están en el discurso y en sus ilustraciones: el libro, los dibujos, la pizarra, imágenes mentales de experiencias, etc.
<b>Trabajar con las ideas de las alumnas y de los alumnos</b>	El tener en cuenta las ideas de las alumnas y los alumnos implica considerar los interlocutores en cualquier acto de comunicación, es decir, en cada momento de la actividad de la clase.
<b>La negociación de los significados: la comprensión</b>	El hecho de prestar atención a las ideas de los alumnos y las alumnas significa considerarlos, a propósito, interlocutores en la comunicación, para así convencerles de unos nuevos conceptos; significa tener en cuenta distintos puntos de vista, distintas voces y buscar el acuerdo.
<b>Las analogías</b>	Las analogías sirven para llegar al significado, a la comprensión de lo nuevo a partir de lo conocido.
<b>La construcción del conocimiento: la narración</b>	Las clases son una continua narración de cómo ocurren unos determinados procesos. Este relato tiene un narrador y una audiencia que interroga el relato y es interrogada sobre el mismo. Aparecen nuevos términos, nuevos hechos. A la vez, hechos conocidos se presentan desde otro punto de vista, que, a veces, nos puede parecer distante (ya no nos alimentamos a nosotros mismos, por ejemplo, sino a unos seres que nos habitan y se llaman células).
<b>El cambio conceptual: las aproximaciones conceptuales</b>	Los conceptos cambian en el habla de la clase con la guía de las interrogaciones del profesor, con los significados situados en el discurso, con la incorporación de datos, con la interrogación acerca de la validez de lo que se está diciendo, con la precisión del lenguaje, o con el cambio de términos. Esto ocurre, paso a paso, en el discurrir de los diálogos y en la lógica de la conversación; en la lógica de la organización de la conversación.

Como muestra del tipo de caracterización del aula que es posible realizar gracias al análisis del discurso, podemos decir que nuestro trabajo nos permite comprender y mostrar cómo las acciones instruccionales que se plasman en las construcciones de versiones sobre el mundo y en un conocimiento escolar específico se llevan a cabo mediante el discurso. Así, por ejemplo, podemos describir el modo en que los profesores y las profesoras «crean» un discurso, un relato, para narrar unos acontecimientos haciendo visible lo invisible, y dibujan mediante el lenguaje y a través de diversas ilustraciones (gráficos, símbolos, analogías, etc.) los hechos no percibidos directamente. Podemos describir cómo tratan de ser convincentes: apelan a la lógica, al sentido de lo que se está diciendo y haciendo; presentan sus argumentos, contraargumentan para hacer frente a las ideas que no tienen lógica, y procuran

llegar al acuerdo, a unas versiones compartidas por la clase; describen y utilizan las fuentes válidas de conocimiento; e incluyen en el discurso la reflexión sobre las creencias y los conocimientos validados por un procedimiento lógico consensuado. Podemos describir la necesidad de compartir un *lenguaje común* con la clase, lo que conlleva que, a aquellos estudiantes a los que les cuesta compartir las respuestas a las preguntas más funcionales, encuentran más problemas para apropiarse de las *construcciones colectivas* del conocimiento. De acuerdo con nuestros resultados, podemos mostrar, por ejemplo, que aquellas versiones de los alumnos que no comparten significados muy básicos o comunes con las versiones expresadas en las clases, resultan difíciles de cambiar. Es aquí donde entran en juego una serie de medios discursivos que favorecen el diálogo, la negociación de significados y los pequeños cambios en la comprensión, y que se emplean hasta dar lugar a la formación de nuevas ideas.

## **¿Qué consecuencias tienen los resultados que obtenemos?: Implicaciones de la investigación**

Hasta aquí hemos pretendido presentar, resumidamente, tanto la perspectiva teórico-empírica en la que se sitúa nuestro trabajo, como algunos elementos de los resultados que hemos obtenido. Creemos que, gracias a la orientación cualitativa y etnográfica, nos ha sido posible aproximarnos a procesos tan complejos como la construcción del discurso y del conocimiento en contextos educativos. Ésta ha sido nuestra forma de acercarnos, explorar e intentar comprender cuál es la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Y, al hacerlo de esta manera, creemos que hemos aportado algunos datos que son relevantes para la comprensión de estos procesos. Pero creemos, además, que estos resultados de corte más teórico, tienen también una lectura que puede aplicarse al diseño de la intervención educativa y a la formación del profesorado. Los resultados que pueden obtenerse con una orientación de estas características tienen una clara proyección a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza, ya que proporcionan a la comunidad educativa información sobre cómo la intervención discursiva tiene unos efectos y unas funciones determinadas, y sobre la relación de estas funciones con la organización de las actividades en el aula y los

posibles resultados del aprendizaje. Estos resultados, asimismo, se insertan en una orientación teórica que proporciona un marco adecuado para la formación inicial y permanente del profesorado. Consideramos, junto con otros autores (Cros, 2003), que si proporcionamos a los profesores y profesoras instrumentos que les ayuden a reconocer los recursos que utilizan en su discurso y que les permitan analizar de un modo sistemático sus propias producciones, favoreceremos en éstos un tipo de reflexión que resulta imprescindible para la mejora de sus habilidades comunicativas como docentes, y para su comprensión de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, defendemos que si los profesores son conscientes de cómo los diferentes tipos de discurso remiten a diferentes formas de participación y actividad, podrán ser capaces de pensar en cuáles de esos tipos de discurso pueden desarrollar en la clase para que el alumnado se implique en diferentes modos de construcción del conocimiento. De acuerdo con esta idea, nuestro grupo de investigación se ha implicado ya en cursos de formación y está entre nuestros objetivos inmediatos el diseño de materiales para el trabajo con el profesorado.

## Referencias bibliográficas

- ATKINSON, J. M. Y HERITAGE, J. (eds.) (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press. (Ed. cast.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1997).
- CANDELA, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. *Investigación en la Escuela*, 21, 31-38.
- (1996). *La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia*. En C. COLL Y D. EDWARDS (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional (99-116)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- CASE, R. (1996). *Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice*. En D. R. OLSON Y N. TORRANCE (eds.), *The handbook of education and human development (75-99)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- COLE, M. (1990). *Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research*. En L. C. MOLL (ed.), *Vygotsky and education. Instructional*

- implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press. (Ed. cast.: *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999).
- COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M. J. (1991). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. Informe para el Primer Encuentro sobre líneas de investigación en Psicología de la Educación en España. Barcelona: Septiembre.
- (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLL, C. Y ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CUBERO, M. (1999). *Psicología cultural*. Proyecto docente. Universidad de Sevilla.
- (2005). Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una Psicología Cultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 13 (1), 67-83.
- CUBERO, M., BARRAGÁN, A., GARCÍA, J. Y CUBERO, R. (2005). *La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y del discurso en las aulas universitarias. Las fuentes de validación del conocimiento académico*. En A. FRANZÉ y col. (comps.), *Etnografía y Educación* (1-15). Valencia: Germania, SL (versión digital).
- CUBERO M. Y MATA, M. L. DE LA (2001). *Activity settings, ways of thinking and discourse modes: An empirical investigation of the heterogeneity of verbal thinking*. En S. CHAIKLIN (Ed.), *The theory and practice of Cultural-Historical Psychology*. (218-237) Aarhus: Aarhus University Press.
- (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 181-199.
- CUBERO, M., MATA, M. L. DE LA Y CUBERO, R. (En prensa). Activity settings, discourse modes and ways of thinking: on the heterogeneity of verbal thinking. Aceptado para publicación en *Culture and Psychology*.

- CUBERO, M. Y RAMÍREZ, J. D. (2005). *Tipos de Discurso y Modos de Pensamiento. Un debate actual en los estudios culturales*. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (ed.), *Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Cultura, Mente y Contexto*. (141-167) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CUBERO, M. Y SANTAMARÍA, A. (2001). La reflexión sobre el propio lenguaje como recurso didáctico en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 45, 77-87.
- CUBERO, M. Y SANTAMARÍA, A. (2005). La Psicología Cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- CUBERO, R. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la Escuela*, 45, 7-19.
- (2005a). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- (2005b). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.
- CUBERO, R., CUBERO, M., MATA, M. L. DE LA, SANTAMARÍA, A., PRADOS, M. M., BARRAGÁN, A., GARCÍA, J. Y BASCÓN, M. J. (2004). La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y mantenimiento de la intersubjetividad. Las fuentes de validación del conocimiento académico. I Reunión Internacional sobre etnografía y educación. Talavera de la Reina, Toledo.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., MATA, M. L. DE LA, PRADOS, M. M., BARRAGÁN, A., BASCÓN, M. J. & GARCÍA, J. (2005). *Education discourse: building and legitimating knowledge in the classroom*. En *Acting in changing worlds: learning, communication, and minds in intercultural activities*. (401-402) Libro Abstracts First ISCAR Congress.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., SAAVEDRA, J. Y YOSSEF, J. J. (2007). Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, 62, 5-16.
- CUBERO, R., MATA, M. DE LA, CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., IGNACIO, M. J., PRADOS, M. M. & RAMÍREZ, J. D. (2002). Construction of knowledge on psychology in university classrooms. V Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory. Amsterdam, Holanda.

- CUBERO, R., MATA, M. DE LA, CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., PRADOS, M. M., & BARRAGÁN, A. (2004). Knowledge Construction and educational discourse. 18th Biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Gent, julio.
- CUBERO, R., MATA, M. DE LA, CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., PRADOS, M. M., GARCIA, J. Y BARRAGÁN, A. (2003). Knowledge Construction on Psychology in University Classrooms. International Workshop on Cultural-Historical Traditions. Sevilla, España.
- CUBERO, R., SANTAMARÍA, A., DE LA MATA, M., PRADOS, M. M. Y BASCÓN, M. A. (2005). *La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y mantenimiento de la intersubjetividad*. En A. FRANZÉ y otros (Comps.), *Etnografía y Educación*. (15-32) (versión digital). Valencia: Germania, SL.
- DELVAL, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- DREW, P. (1995). *Conversation analysis*. In JONATHAN A. SMITH, R. HARRÉ & L. V. LANGENHOVE (eds.), *Rethinking methods in psychology* (64-79). London: Sage.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. Y SCOTT, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23 (7), 5-12.
- EDWARDS, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, 10, 33-50.
- (1991). Categories are for talking: On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory and Psychology*, 1 (4), 515-542.
- (1993a). Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: A case study. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 205-225.
- (1993b). But what do children really think? Discourse analysis and conceptual content in children's talk. *Cognition and Instruction*, 11 (3-4), 207-225.
- (1996). *Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula*. En C. COLL Y D. EDWARDS (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1986). *Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge*. En K. DURKIN (Ed.), *Language development in the school years*. London: Croom Helm.
- (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen. (Ed. cast.: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988).



- (1989). Reconstructing context: The conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 12, 91-104.
- EDWARDS, D. & MIDDLETON, D. (1986). Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse. *Discourse Processes*, 9, 423-459.
- EDWARDS, A. D. Y WESTGATE, D. (1994). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer Press.
- GALLAGHER, J. M. Y REID, D. (1981). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Monterrey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HATANO, J. E INAGAKI, K. (1991). *Sharing cognition through colective comprehension activity*. En L. RESNICK, J. M. LEVINE & S. D. TEASLEY (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition (331-348)*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- HUTCHBY, I. & WOOFFITT, R. (1998). *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- IGNACIO, M. J. (2005). *Construcción del conocimiento y discurso en el aula. Estudio del cambio en las concepciones sobre nutrición humana y análisis de los procesos discursivos en un aula de educación secundaria*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla.
- IGNACIO, M. J. Y CUBERO, R. (2007). Cambio de los conocimientos de las alumnas y los alumnos en la actividad y en el discurso en el aula. Una experiencia en la clase de Ciencias de la Naturaleza en 3º de ESO. *Investigación en la Escuela*, 62, 33-46.
- JOHN-STEINER, V. Y MAHN, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskyan framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. (Ed. cast. *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Legítima*. México: UNAM/FES Iztacala, 2003).
- MATA, M. L. DE LA (1993). *Mediación Semiótica y Acciones de Memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en la educación formal de adultos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MERCER, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (Ed. cast.: *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997).
- (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. COLLY D. EDWARDS (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional (11-21)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.



- POTTER, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: SAGE.
- PRADOS, M. M. (2005). *Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio de los mecanismos semióticos y estrategias discursivas utilizados por profesores y alumnos en la universidad*. Proyecto para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- PRADOS, M. M. Y CUBERO, R. (2005a). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-143.
- (2005b). Teachers' and students' discourse at the university. Analysing relationships. Acting in changing worlds: learning, communication, and minds in intercultural activities. First ISCAR Congress, 252-252. ISBN: 84-689-3744-4.
- (2007). Un acercamiento a la construcción del conocimiento en las aulas universitarias a partir del análisis del discurso de profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 62, 47-60.
- RAMÍREZ, J. D. Y CUBERO, M. (1995). Modes of discourse-ways for thinking. Actual debates in socio-cultural studies. *Philosophica*, 55, 69-87.
- RODRIGO, M. J. (1994). *Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social*. En M. J. RODRIGO (ed.), Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.
- RODRIGO, M. J. Y CUBERO, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. *Con-Ciencia Social*, 2, 23-44.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press. (Ed. cast. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993).
- (1993). *Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity*. En R. H. WOZNIAK Y K. W. FISCHER (eds.), Development in context. Acting and Thinking in specific environments. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROMMETVEIT, R. (1979). *On the architecture of intersubjectivity*. En R. ROMMETVEIT Y R. M. BLACKAR (eds.), Studies on language, thought and verbal communication. London: Academic Press.
- SACKS, H. (1984). *Notes on methodology*. En J. M. ATKINSON & J. HERITAGE (eds.), Structures of social action: Studies in conversation analysis (21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

- SANTAMARÍA, A. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de significado? El problema del significado en la constitución de la mente. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10 (2), 173-193.
- STAKE, R. (1994). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- STUBBS, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd. (Ed. cast.: *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza, 1987).
- VYGOTSKI, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos aires: La Pléyade.
- (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Ed. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979).
- WERTSCH, J. V. (1984). *The zone of proximal development: Some conceptual issues*. En B. ROGOFF Y J. V. WERTSCH (eds.), *Children's learning in the «zone of proximal development»*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Ed. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988).
- (1991). *Voices of the mind*. Londres: Harvester Wheatsheaf. (Ed. cast. *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje/Visor).
- (1998). *Mind as Action*. USA: Oxford University Press. (Ed. cast. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué, 1999).
- (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. & PENUEL, W. R. (1996). *The individual-society antinomy revisited: Productive tensions in theories of human development, communication, and education*. En D. R. OLSON Y N. TORRANCE (Eds.), *The handbook of education and human development* (415-433). Oxford: Blackwell Publishers.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

**Dirección de contacto:** Rosario Cubero. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. c/ Camilo José Cela, s/n. 41018, Sevilla, España. E-mail: rcubero@us.es

# Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?!

## Analyzing Teacher-Students Interactions: What Happens When Different Units of Analysis and Different Focuses are Considered?

**Emilio Sánchez**

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España*

**J. Ricardo García**

*Universidad de Salamanca. E. U. de Educación y Turismo de Ávila. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ávila, España*

**Javier Rosales**

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España*

**Raquel de Sixte**

*Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares. Viseu, Portugal*

**Nadezhna Castellano**

*Universidad de Salamanca*

### Resumen

El objetivo del artículo es examinar qué ocurre cuando consideramos distintas unidades de análisis y diferentes dimensiones en el análisis de interacciones entre alumnos y profesores durante el desarrollo de las tareas escolares. Se distinguen cinco unidades de análisis –ciclos, episodios, actividades típicas de aula, sesiones y unidades curriculares (enumeradas de menor a mayor amplitud)– y tres dimensiones o focos: los contenidos elaborados –la dimensión *Qué*, para la cual se toman

---

<sup>(1)</sup> La redacción de este artículo y los análisis que se presentan han sido realizados gracias a un proyecto financiado por el MCyT (SEJ2006-13464/EDUC). Asimismo, la quinta autora disfrutaba de una beca de Formación del Profesorado Universitario (Referencia AP2005 1655).

como referencia modelos cognitivos de las tareas desarrolladas-, los patrones de discurso y estructuras de participación que regulan la actividad social y mental de alumnos y profesores -la dimensión *Cómo*, que tiene su origen en una concepción sociocultural- y el nivel de autonomía asumido por los alumnos -la dimensión *Quién*, que requiere emplear a la vez ambos marcos teóricos. Cada dimensión proporciona una interpretación diferente del mismo segmento según el tipo de procesos cognitivos implicados (alto o bajo nivel), el tipo de estructura de participación prevalente (simple/compleja) y el nivel medio de participación de los alumnos (determinado de acuerdo con una escala de cinco puntos). Se presentan datos de un corpus de 21 interacciones analizadas mediante este sistema que muestran la existencia de numerosas disociaciones. Por ejemplo, encontramos interacciones con estructuras complejas de participación (n=3) que generan contenidos de bajo nivel (y a la inversa). Estos resultados sugieren la necesidad de clarificar qué unidad y dimensión son consideradas en cada caso. Además, el análisis de cada interacción permite vislumbrar qué cambios son factibles y, considerando todo el corpus, cabe valorar el impacto de la formación en el desarrollo profesional de los docentes, que es el objetivo último de estos análisis.

*Palabras clave:* Interacciones profesor-alumno, análisis del discurso del aula, estructuras de participación, desarrollo profesional del profesorado.

### **Abstract**

The goal of the present paper is to explore what happens when different units of analysis and different dimensions regarding teacher-student interactions are taken into account. Five units of analysis are distinguished: cycles, episodes, typical classroom activities, sessions, and lessons (in ascending order of area coverage); and also three dimensions: content (the *What* dimension; using cognitive models to analyze the tasks), discourse patterns and structures of participation regulating social and cognitive activity of both teachers and students (the *How* dimension; using a socio-cultural perspective), and the level of mastery shown by the students (the *Who* dimension; using cognitive and socio-cultural frameworks). Each unit of analysis can be interpreted in the light of each dimension; hence, defining what type of cognitive process is implemented (high- or low-level), what type of structure of participation is prevalent (simple or complex) and what level of mastery students have attained on average (in a five-point scale). Data were collected from a corpus consisting of 21 interactions and were analysed based on the framework shown, with numerous inconsistencies. For instance, interactions showing complex structures of participation (n = 3) but producing low-level contents; the reverse was also true. Results suggest that defining which unit of analysis and which dimension are considered is relevant. Moreover, the analysis of each teacher-student interaction is helpful in showing what changes are feasible; and, considering the whole corpus, it is possible to evaluate the effect of instruction on professional development, this being the major goal of the present paper.

*Key Words:* Teacher-students interactions, classroom discourse analysis, participant structures, teacher professional development.

## Introducción

¿Por qué estudiar lo que ocurre cuando unos alumnos y un profesor desarrollan una actividad de aula como la de comprender un texto o resolver un problema matemático? De las diversas razones que cabe encontrar, la que ha guiado nuestro trabajo es la necesidad de *describir* las prácticas comunes de aula con el propósito de ayudar a mejorarlas teniendo en cuenta los conocimientos de los que disponemos. De hecho, fenómenos como la lectura, la comprensión del lenguaje o la resolución de problemas han sido intensamente estudiados y contamos, por ello, con un amplio número de propuestas y de recursos educativos bien fundamentados que encuentran, sin embargo, serias dificultades a la hora de enriquecer la vida del aula. En cierta medida, el objetivo de nuestro trabajo es entender el porqué de esa dificultad, un paso, a nuestro modo de ver, necesario para poder ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente. En otras palabras, asumimos que, sólo si entendemos el reto de aprendizaje que supone a los profesores introducir cambios en su vida profesional, podremos ayudarles a cambiar; de la misma manera que los profesores deben entender las necesidades de sus alumnos para proporcionales el apoyo adecuado. Asumida esta idea inicial, sólo queda por aclarar que, para poder entender el reto –o esas necesidades– de aprendizaje de los profesores, es necesario acumular un cuerpo de conocimientos sobre lo que hacen con sus alumnos y ponderar qué *distancia(s)* guarda con lo que se podría llegar a hacer.

En estas páginas, además de resumir el trabajo que hemos llevado a cabo, exponemos cuál es el sistema de análisis que hemos utilizado. De manera más precisa, y puesto que ya lo hemos descrito en diversos trabajos (véase para los detalles del sistema Sánchez et al. en prensa), querríamos centrar cuanto sigue en aclarar el problema que plantea la elección de la unidad de análisis y del foco o dimensión considerado. Para ello, a la par que describimos la lógica, las dimensiones y los supuestos del sistema, mostramos un cierto número de evidencias que nos hacen ver en qué medida el cambio de la unidad de análisis modifica de manera sustancial la imagen que podemos extraer de una interacción. Creemos que, al centrarnos en este punto, podemos contribuir a este monográfico planteando un problema que afecta a todo intento de analizar la interacción educativa.

## Unidades de análisis y dimensiones

El sistema de análisis busca dar cuenta de –esto es, volver inteligible– esa sucesión de acciones, palabras y gestos que van transcurriendo ininterrumpidamente y de forma un tanto desordenada durante el desarrollo de una actividad de aula. Cualquier observador que se haya enfrentado a esa tarea y haya visionado una grabación o leído una transcripción percibe enseguida que no es posible considerar todo cuanto ve o lee al mismo tiempo, salvo si lo que se pretende es tener una primera impresión que raramente hace justicia a lo que ocurre. Por eso, es necesario «romper» ese flujo ininterrumpido de voces y acciones en segmentos que resulten manejables para identificar las «regularidades» que están presentes en el material analizado y que, a la postre, nos permitirán entenderlo. Lógicamente, para romper o segmentar lo que de hecho es algo continuo, es necesario establecer unidad(es) de análisis que ordenen el proceso. Una vez segmentada la interacción de acuerdo con esas unidades, aparece un segundo problema: establecer qué es lo que merece la pena considerar en esos segmentos, es decir, *qué es lo relevante*. Veamos ambos aspectos por separado antes de ofrecer una visión conjunta del sistema desarrollado.

### El problema de las unidades de análisis

Para entender el problema de las unidades de análisis, podemos considerar este extracto que procede de una de las interacciones que hemos analizado. Se trata de un conjunto de intercambios en los que un profesor guía el proceso de activación de conocimientos previos relacionados con el tema de un texto que va a ser leído a continuación: «El aparato respiratorio». Por supuesto, este conjunto de intercambios viene precedido por otros de la misma naturaleza y tendrá continuidad en otros semejantes ¿Dónde romper?

TABLA I. Ejemplo de Interacción

FRAGMENTO I
1. Profesor (P): Otra idea, ¿la respiración a través de que órganos la realizamos, Diego?
2. Alumno (A): Las fosas nasales.
3. P.: Las fosas nasales. Todo esto lo vamos a ir viendo también en el tema.
4. Otra cosa también. Ahora pensad un momento en toda esta situación. ¿Podemos aguantar 5. mucho tiempo sin respirar? No. Respuesta: no ¿Por qué?
6. A.: Porque si no, nos morimos.
7. P.: ¿Aída?
8. A.: Porque si no, nos morimos.
9. P.: ¿Diego?
10. A.: Nos ahogamos.
11. P.: Nos ahogamos
12. ¿Cuánto tiempo se puede aguantar sin respirar? ¿45 segundos, 1 minuto?...

Por ejemplo, si consideramos el turno ocho, en el que el alumno dice «Nos ahogamos» (línea diez), ¿cabe considerar esta declaración en sí misma y estudiarla al margen de lo que la rodea? ¿Necesitamos, al menos, tener en cuenta el turno anterior de la profesora (turno siete, línea nueve)? En caso de hacer lo primero, la unidad de análisis sería cada turno de habla, que se podría estudiar con cierta independencia del resto de los turnos, pero, si optamos por lo segundo, tendríamos que tratar ambos turnos como si formaran una unidad. ¿Sería eso factible? Aquí, cabe razonar que estos dos turnos no se pueden entender/estudiar/analizar sin considerar la intervención del alumno en el turno seis y que este turno, a su vez, carece de sentido sin prestar atención a la intervención de la profesora y de otro alumno en los turnos tres y cuatro. ¿Dónde romper?

Quienes primero estudiaron estos fenómenos (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991) describieron un patrón sistemático que se repite una y otra vez y que tiene tres componentes o *posiciones*: Un profesor pregunta algo que el alumno *debe* conocer y *ha de recordar*, o sugiere la necesidad de llevar a cabo una acción (I= Indagación). Un alumno, elegido por el propio profesor, contesta o lleva a cabo esa acción (R= Respuesta) y, finalmente, el mismo profesor evalúa lo sucedido (E=Evaluación). Es la denominada estructura tripartita Indagación/Respuesta/Evaluación -IRE para resumir. Repárese en que, asumiendo que el IRE es una entidad en sí misma, los turnos uno y dos, y una parte del tercer turno del fragmento anterior (líneas uno, dos y tres) deberían considerarse conjuntamente como un segmento específico -y elemental- de la interacción. Así, la intervención del alumno en la línea dos sólo se vuelve inteligible si consideramos la pregunta previa de la profesora (turno uno), y la evaluación iniciada por la profesora en la primera parte del turno tres (línea tres) sólo cobra sentido si la consideramos como una reacción que evalúa lo expresado previamente por el alumno. Siguiendo el mismo modo de pensar, deberemos concluir que, una vez confirmada la respuesta del alumno en la línea tres, se iniciaría un nuevo segmento (desde la línea cuatro hasta la once) y otro más a partir de la línea doce. Una consecuencia de todo lo dicho es que el turno se vuelve problemático como unidad de análisis, pues, como ocurre en el tercer turno de nuestro ejemplo, puede tener tanto una *posición* de *Evaluación* como otra de *apertura o Indagación*.

Con el tiempo, se ha ido identificando un cierto número de patrones mucho más «abiertos» que los IREs y que pueden ser considerados como opciones alternativas para organizar el discurso y la interacción de alumnos y profesores. Por ejemplo, en el patrón IRF descrito por Wells (2001) -en gran medida similar a los patrones descritos

por Chi (1996) y Graesser, Person y Magliano (1995)-, se espera que el alumno elabore una respuesta y no que se limite a «recordarla», si bien el intercambio está bajo el control del profesor que es quien formula las preguntas y determina el valor de las respuestas. Éste es el patrón que subyace a lo que acontece desde la línea cuatro a la once del fragmento anterior: el profesor pide a los alumnos que justifiquen por qué no podemos aguantar mucho tiempo sin respirar (líneas cuatro y cinco) y, como obtiene algunas respuestas no del todo satisfactorias (turnos cuatro y seis), reitera la pregunta (turno cinco y siete) hasta encontrar una respuesta satisfactoria (turno ocho), que, ahora sí, es evaluada positivamente (turno nueve).

Más abiertos aún son los *patrones simétricos*, en los que el estudiante puede iniciar el intercambio (I), contribuir activamente en el proceso de confirmación (F), o ambas cosas. Ejemplos de estas estructuras son los *dialogic spell* (Nystrand, Wu, Gomoran, Zeiser y Long, 2003), la «negociación de una acción» (Polman, 2004), la *call-on* (Leinhardt y Steele, 2005), la *partner participant structure* (Tabak y Baumgartner, 2004).

Todos los patrones mencionados tienen, a pesar de las importantes diferencias señaladas, algo en común: estamos ante el conjunto mínimo de intercambios que son necesarios para que las partes alcancen un acuerdo sobre lo que hay que decir, pensar o hacer. Es decir, todos ellos constituyen un *ciclo de interacción* que concluye -por distintos procedimientos, eso sí- en un acuerdo. De esta manera, podríamos decir que la interacción educativa va desplegándose en sucesivos ciclos de interacción y, como consecuencia, el ciclo es una unidad de análisis muy elemental con la que segmentarla. Así, para concluir con el ejemplo, podríamos decir que el extracto analizado contiene dos ciclos de interacción completos -uno de ellos responde al patrón IRE (de la primera línea a la tercera) y otro al patrón IRF (de la cuarta línea a la undécima)- y el inicio de un tercer ciclo.

También es posible encontrar otras «regularidades» más amplias. Lemke (1990), por ejemplo, utiliza la expresión *actividades típicas de aula* (en adelante, ATAs) para referirse a que, en muchas clases, se puede encontrar un cierto tipo de patrón o estructura que se repite en distintos momentos de diferentes lecciones o sesiones: «revisión de tareas», «explicación» y «discusión». Dentro de cada una de ellas, hay IREs (o estructuras semejantes), por lo que sería posible integrar los dos tipos de regularidades hasta ahora mencionados de la siguiente manera: unas serían locales (ciclos) y otras globales (ATAs). Por supuesto, aún cabe identificar estructuras de amplitud intermedia entre IREs y ATAs, y, por encima de éstas, no es difícil encontrar otras aún más amplias que las integran.



En otras palabras, y como no podía ser de otro modo: hay un montón de muñecas rusas de distinto tamaño que están esperando a ser identificadas y que pueden encajarse unas en otras para, finalmente, dar orden e inteligibilidad a esa sucesión de voces y acciones que conforma una actividad de aula. Desgraciadamente, los términos empleados para referirnos a ellas van cambiando de unos autores a otros y siempre es un riesgo intentar una nueva taxonomía, pero, inevitablemente, no nos queda otro remedio que hacerlo. Veamos la taxonomía de unidades de análisis que hemos propuesto y que hemos ordenado de mayor a menor nivel de globalidad (véase Tabla II).

Por supuesto, podemos hablar de una asignatura o de un programa de estudios, pero, realmente, la unidad de análisis más amplia que se ha estudiado con algún detalle es la *unidad curricular*, que puede adoptar formas muy distintas, como, por ejemplo, el tema en una asignatura tradicional, la secuencia prototípica explicación-laboratorio-explicación-laboratorio-evaluación o los proyectos de investigación (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995; Tabak y Baumgartner, 2004). Dentro de una unidad curricular, cabe hablar de diferentes *sesiones* (lecciones) delimitadas institucionalmente a través de un horario. Las sesiones se componen, a su vez, de diferentes actividades típicas de aula o ATA, tal y como se mostró más arriba (Lemke, 1990). Por ejemplo: una sesión puede organizarse combinando las siguientes actividades: «recuerdo de los contenidos desarrollados», «revisión de tareas escolares», «explicación monológica de nuevos contenidos», «realización de tareas en clase» y «lectura de un texto». Obviamente, cada una de esas *actividades típicas de aula (ATAs)* puede integrar diversos *episodios* independientes, esto es, conjuntos de acciones que tienen un objetivo reconocido por quienes intervienen en él. En el caso de la lectura de un texto, por ejemplo, cabe diferenciar entre un episodio dedicado a leer en voz alta, otro dedicado a resolver dudas de vocabulario y otro dedicado a la evaluación. En el caso de una explicación (otro tipo de ATA), cabe diferenciar tres episodios: lo dado, lo nuevo y la evaluación (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1999). Finalmente, los episodios se componen de *ciclos*, tal y como hicimos notar en el ejemplo anteriormente analizado, que contienen diversos *turnos*, y cada turno puede ser considerado para ciertos propósitos una unidad de análisis. Incluso dentro de cada turno, especialmente si hablamos del de los profesores, cabe diferenciar entre lo que hay en él de *ayuda* y lo que tiene de *contribución* al desarrollo de una tarea. En consecuencia, podemos tomar como unidad de análisis las distintas *contribuciones* que se van haciendo o las diferentes *ayudas* que se van proporcionando. Así, podemos estudiar una interacción alumnos/profesor/tarea para identificar el tipo de ayudas que proporcionan los profesores y olvidarnos de todo lo demás. Sin embargo, para identificar esas ayudas, convendría antes desempaquetar los distintos envoltorios que articulan la interacción, pues, de otro modo, podríamos no ser

rigurosos a la hora de identificarlas: cabría, por ejemplo, aislar primero los episodios, después los ciclos y, finalmente, en cada ciclo, los turnos del profesor y, dentro de ellos, las ayudas proporcionadas. Igualmente, podemos limitarnos a estudiar el tipo de episodios que hay en una determinada actividad típica de aula (ATA) y prescindir de todo lo demás o tipificar los modos de desarrollar una unidad curricular. Por supuesto, un sistema de análisis puede ser riguroso a la hora de segmentar su corpus en lo que se refiere a una o más unidades de análisis y serlo menos respecto de otras. En nuestro caso, hemos estudiado ATAs sin considerar, salvo excepcionalmente, la Unidad curricular en la que éstas se hallan situadas, lo que constituye un cierto problema. Sin embargo, hemos sido sistemáticos a la hora de operar con todas las demás unidades de análisis: ATA, episodios, ciclos, turnos, contribuciones y ayudas.

TABLA II. Unidades de Análisis

<b>GLOBALIDAD</b>	<b>+</b> Unidad Curricular	Tema de una asignatura, por ejemplo.
	Sesión (clase)	Cada una de las unidades temporales en las que se desarrolla la Unidad Curricular (UC).
	Actividad típica de aula (ATA)	Actividades regulares con un objetivo y un plan de trabajo conocido que conforman cada una de las sesiones y que se repite habitualmente a lo largo de una UC. Por ejemplo: la lectura comprensiva, la explicación, la revisión de tareas...
	Episodio	Si la ATA es muy compleja, cabe diferenciar varias metas diferentes que suelen ser necesarias para su desarrollo. El desarrollo de cada una de esas metas principales constituye un episodio.
	<b>·</b> Ciclo (Dentro del ciclo también se pueden considerar, para fines más específicos, el turno, las contribuciones y las ayudas)	Conjunto de intercambios necesarios para que dos o más personas lleguen a un acuerdo o, al menos, crean haber llegado a un acuerdo respecto del desarrollo de alguna meta (o sub-meta).

Podría llegarse a pensar que todas estas posibles «unidades de análisis» son simples artefactos del analista para hacer su trabajo, pero no realidades sociales y mentales para quienes las emplean. Sin embargo, como enseguida se verá, eso no parece ser cierto. Las distintas estructuras tienen un valor real para alumnos y profesores: les ayudan a organizar sus acciones y a saber lo que se espera de ellos, quiénes son o qué es lo importante. En otras palabras: no sólo son útiles para analizar la interacción educativa, sino también para desarrollarla; mejor aún, son sus elementos constituyentes.

## ¿Qué es lo relevante? Las dimensiones del análisis

Sea cual sea la unidad en la que segmentemos la interacción –en nuestro caso, una vez organizada la interacción en un conjunto de episodios diferentes que sirven para describir las ATAs y que, a su vez, son divididos en ciclos–, se plantea el problema de

anticipar qué es lo que se puede «ver» dentro de cada uno de esos ciclos, episodios, actividades típicas, etc. La respuesta cambia según cuales sean nuestros propósitos. De hecho, según el estudio que hemos hecho de 15 procedimientos de análisis de la interacción diferentes (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann, 2001; Coll et al., 1995; Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra y Yossef, 2007; Edwards y Mercer, 1988; Graesser et al., 1995; Leinhardt y Steele, 2005; Lemke, 1990; Nystrand *et al.*, 2003; Ogborn, Kress, Martins y McGillicuddy, 1998; Patrick y Middleton, 2002; Perry, Vandekamp, Mercer y Nordby, 2002; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004; Wallace, Kupperman, Krajcik y Soloway, 2000; Wells, 2001), hemos creído posible distinguir tres dimensiones a las que dirigir la atención: *qué, cómo y quién*.

Si lo que interesa es el producto o contenido elaborado en cada unidad de análisis, se valoran las sesiones (episodios, ciclos...) según las ideas y los procedimientos desarrollados en ellas. Por ejemplo, cabe decir que en un ciclo se ha generado la idea «los mamíferos han evolucionado para garantizar al máximo la supervivencia de sus crías», que es una macro-proposición (o idea central; van Dijk y Kintsch, 1983) del texto que se está leyendo; o que, a lo largo de toda la unidad curricular, los alumnos, con la ayuda de sus profesores, «se dedican a razonar con evidencias» o «han establecido una relación sistemática entre estructura y función a la hora de entender cinco formas de vida», lo que podría ser formalizado a través de un mapa conceptual o un patrón temático (Lemke, 1990). En todos los casos, podríamos decir que lo que se detalla son los contenidos elaborados (y los procesos responsables dicha elaboración), esto es, la dimensión *qué* de la interacción educativa.

En otros muchos estudios, el contenido elaborado durante la interacción estudiada es meramente el ruido de fondo sobre el que se va destacando el análisis de los *patrones* de discurso o de las estructuras de participación prevalecientes. Por ejemplo, en Nystrand et al. (2003), podemos ver qué tipo de patrones predomina en el numeroso corpus que han reunido, y algo parecido se encuentra en Polman (2004), Tabak y Baumgartner (2004) o Leinhardt y Steel (2005). Podemos, en ese sentido, hablar de una segunda dimensión referida a *cómo* se organiza la interacción de alumnos y profesores durante el desarrollo de las tareas. Por ejemplo, podemos caracterizar un determinado ciclo según cual sea su patrón de discurso; un episodio, según cual es el patrón de discurso prevaleciente en los ciclos que lo constituyen, y, si se tratara de un ATA, podríamos identificar cuál es su secuencia de episodios o segmentos de interactividad (como puede verse, por ejemplo, en Coll et al., 1995).

Finalmente, si el interés reside en valorar si los estudiantes dominan los conceptos o procedimientos desarrollados, trataremos de averiguar *quién* es el responsable

de los contenidos elaborados y, por tanto, de determinar el grado de contribución o autonomía mostrado por los alumnos a la hora de generar el contenido público de la interacción. Por supuesto, se sobreentiende que, en toda interacción, la responsabilidad es compartida, pero hay todo un gradiente de posibilidades que merece la pena precisar. En unos casos, parece que el alumno tiene un papel mayor, mientras que, en otros, parece tenerlo el profesor. Obviamente, se trata de ir más allá de una apreciación global y poder determinar formalmente el grado de participación. Una idea muy simple es que, cuanto mayor sea la contribución del profesor en la elaboración de los contenidos, menor será la de los alumnos. Esto quiere decir que necesitamos considerar atentamente las ayudas prestadas por los profesores. Por ejemplo, si un profesor dice: «Recuerda que buscamos entender por qué el mediterráneo puede morir y hasta ahora hemos visto una razón: que está muy contaminado. ¿Qué otra razón podríamos encontrar después de leer este texto? Ya no puede ser la contaminación...»

Esa ayuda orienta la respuesta del alumno, pero no forma parte de ella. Mientras que, si la ayuda prestada supusiera una contribución directa a la respuesta, del tipo a: «pero aquí dice que en el Mediterráneo las aguas no se renuevan...»; y el alumno completa esta idea con: «fácilmente»; el papel del alumno en su gestación sería muy inferior. Nociones como *transferencia de control*, *apropiación* o *maestría* han sido utilizadas para dar cuenta de esta dimensión, Coll et al., 1995; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004, entre otros, han operado con esta dimensión de análisis.

Es posible que, de una u otra manera, se consideren siempre las tres dimensiones, pero lo cierto es que unas son tratadas de manera más sistemática que otras. Uno de los objetivos de este artículo es mostrar que, si se cambia de foco, esto es, de dimensión, se cambia también la imagen resultante de una interacción, del mismo modo que esa imagen varía cuando nos desplazamos de unas unidades de análisis a otras.

## Diferentes dimensiones, diferentes marcos teóricos

Por otra parte, cada dimensión puede apelar a marcos teóricos muy diferentes. Así, cuando el foco es el *qué*, el contenido desarrollado, encontramos dos posibilidades: o bien se emplean, explícita o implícitamente, modelos sobre la tarea que especifican los procesos y representaciones implicados en, por ejemplo, comprender un texto (Sánchez, Rosales y Suárez, 1998), resolver problemas matemáticos (Del Río, Sánchez y García, 2000; Rosales, Orrantía, Vicente, Chamoso, en prensa) o razonar con los contenidos propios de Lengua, Matemáticas o Conocimiento del Medio (Montanero y

García, 2005); o bien se apela a un marco teórico amplio, por ejemplo, el constructivista y socio-cultural (Coll et al., 1995; Cubero et al., 2007) o al aprendizaje autorregulado (Patrick y Middleton, 2002; Perry et al., 2002). En todos los casos, ese marco estipula qué es lo que se ha de hacer para «resolver problemas», «comprender», «auto-regularse», «construir conocimiento» y, desde él, cabe determinar qué tipo de procesos y/o ideas son desarrollados o elaborados durante la interacción. Por supuesto, cuando el marco es más preciso, el análisis en esta dimensión también lo es. Obviamente, en función de lo que se pretenda, se valorará si es conveniente usar modelos genéricos o específicos.

En nuestro caso, como enseguida se verá, hemos operado con modelos específicos de la tarea en torno a la cual gira la interacción: esto es, modelos que detallan qué hace la gente para leer y comprender un texto, para resolver problemas aritméticos o problemas mal estructurados, teniendo en cuenta que hay severas limitaciones de memoria que deben ser sorteadas (quizás con ayudas) para acometer felizmente la tarea. Es relevante apuntar que, si se considera con detalle cualquiera de las tareas mencionadas, aparecen procesos muy diferentes –constructivos, asociativos y de auto-regulación– implicados en su desarrollo y, lo que es más importante aún, que para entender lo que ocurre en la interacción educativa, es sumamente útil partir de alguna idea precisa del papel que juega cada uno de ellos.

Cuando el foco es *cómo se organiza la interacción*, un modelo socio-cultural constituye la mejor opción, pues permite entender cómo los elementos del contexto en el que se sitúa la actividad de los alumnos forman parte de *esa* misma actividad. Por ejemplo, una interpretación socio-cultural de los patrones de discurso ayuda a comprender cómo, a través de ellos, se canaliza la actividad tanto social, como mental de quienes participan en ella. Así, el patrón IRE estipula cuándo un alumno tiene o no derecho a hablar, en este caso, sólo como respuesta a una intervención previa del profesor. De igual manera, el IRE regula la actividad mental de los alumnos en la medida en que encarna implícitamente ciertos valores y creencias sobre lo que es aprender, participar o conocer: «aprender significa memorizar una respuesta particular», «para recordar es posible apoyarse en las formas de preguntar que nos hacen», «participar significa acertar con la respuesta». Igualmente, un patrón IRF refleja en su propia estructura cómo el conocimiento es el resultado de sucesivos procesos tentativos. Esto conlleva dos asunciones diferentes: que hay diferentes modos de exponer una misma idea, aunque, al final, se encontrará un modo canónico en conformidad con la autoridad del maestro o del libro. Por el contrario, en ciclos de carácter *simétrico*, se asume que la interpretación final será el resultado de un proceso en el que

todas las partes pueden emitir un veredicto siguiendo algunos principios externos acerca de lo que es apropiado. Cada estructura de participación expresa, pues, los derechos, las responsabilidades y las relaciones de poder entre los participantes, así como cuáles son las identidades de cada cual durante el desarrollo de las actividades de aula. En la IRE, el estudiante tiene el derecho de dar una única respuesta tras la pregunta del profesor. En el IRF, los estudiantes tienen, al menos, la oportunidad de iniciar múltiples ensayos de respuesta. En las estructuras simétricas, finalmente, tienen el derecho a iniciar, responder y co-evaluar el producto de las interacciones. Consecuentemente, sus identidades como participantes van cambiando según pasamos de un tipo de ciclo a otro. En otras palabras, una teoría sociocultural transforma los patrones discursivos (IRE, IRF, patrones simétricos) en estructuras de participación (Cazden y Beck; 2003), entendidas éstas como mediaciones que ordenan la actividad mental y social de los participantes.

Finalmente, respecto de la dimensión *quién*, hay que considerar ambos tipos de marco: las ayudas cobran sentido si se ponen en relación con los procesos mentales que se ven animados por ellas. Por ejemplo, ayudas como recordar la meta que se persigue o resumir lo que se ha llevado a cabo antes de iniciar una nueva aportación, son muy diferentes de otras que co-construyen la nueva aportación sugiriendo los elementos claves o proporcionándolos expresamente. Y son distintas no sólo en lo que movilizan (procesos de planificación y construcción de macroproposiciones en un caso, y de construcción de proposiciones elementales en el otro), sino también en el espacio de autonomía que dejan y/o posibilitan a los alumnos. Para entender lo primero -esto es, qué procesos se movilizan con ellas-, necesitamos modelos cognitivos; para entender lo segundo -qué espacio dejan o posibilitan a los alumnos-, una visión socio-cultural.

Naturalmente, lo interesante es que cada dimensión permite elaborar un juicio diferente sobre una misma práctica concreta. Por ejemplo, en el caso de la dimensión *qué*, cabe determinar la calidad del contenido generado durante la interacción; la dimensión referida al *cómo* (o tipos de estructuras de participación desarrolladas), permite trazar una escala que va desde las estrategias metodológicas centradas en la materia (tradicionales) a las centradas en el aprendiz (transformadoras -siguiendo la distinción de Rogoff, 1998-); y, finalmente, la dimensión relativa a *quién* es el responsable, permite establecer el grado de apropiación (autonomía o maestría) de los alumnos en la elaboración de ese contenido. En la segunda parte de estas páginas, trataremos de ver qué es lo que ocurre cuando se analiza de forma independiente cada una de estas dimensiones y se consideran diferentes unidades.

Para ello, a partir de aquí, centraremos lo dicho acerca del análisis de la interacción en el análisis de situaciones de lectura de textos, aun cuando hemos aplicado este mismo planteamiento a situaciones de resolución de problemas matemáticos, (del Río, *et al.*, 2000; Rosales *et al.*, en prensa), asesoramiento (Sánchez, 2000; García y Sánchez, 2007) y explicación verbal (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Sánchez *et al.*, 1999).

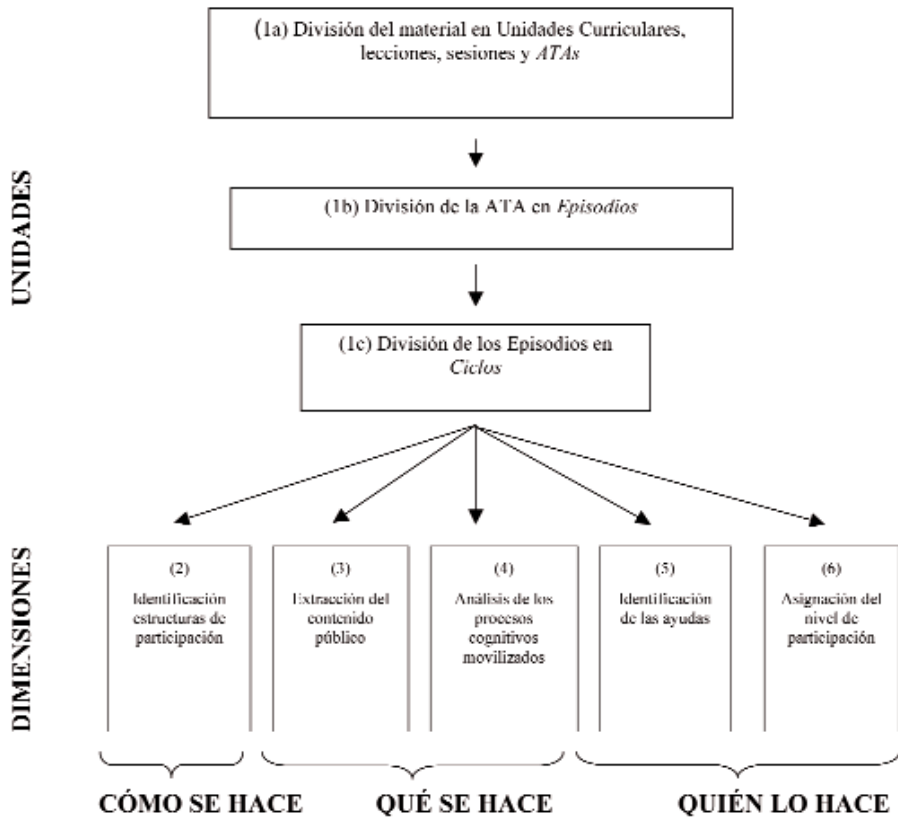
## El sistema de análisis en funcionamiento

### Procedimiento

Como se recoge gráficamente en la Figura I, el sistema de análisis sigue los siguientes pasos:

- En primer lugar, se localizan las unidades más globales que el material objeto de análisis permita y, progresivamente, se desciende hasta identificar las más elementales. Si el punto de partida es la actividad de leer un texto –es decir, un ATA–, la unidad de mayor amplitud es el *episodio*. Los episodios se descomponen en *ciclos de interacción* y, cada uno de ellos, a su vez, en las posiciones (y turnos) constitutivos.
- Una vez identificada cada unidad, es posible determinar qué tipo de estructura de participación la caracteriza. En el caso de los ciclos, distinguimos entre *IRE*, *IRF* y *estructuras simétricas*; y en el de las ATAs, hemos diferenciado, igualmente, diferentes patrones de episodios y estructuras de participación.
- El siguiente paso consiste en identificar los contenidos elaborados en cada uno de los ciclos, teniendo en cuenta que, en un mismo ciclo, puede elaborarse más de una idea. De forma paralela e independiente, para poder valorar la calidad de esos contenidos, se procede a dividir en proposiciones el texto sobre el que gira la interacción. Dichas proposiciones, atendiendo a la estructura retórica del texto, son jerarquizadas en niveles de importancia: Idea 1, Idea 2, Idea 3... cuando se trata de ideas de primer nivel; Idea 1.1, Idea 1.2, Idea 1.3... cuando se trata de ideas subordinadas a las anteriores; y así sucesivamente.

FIGURA I. Esquema de análisis del discurso.



- A continuación, partiendo del contenido que se está haciendo público y con ayuda de un modelo cognitivo sobre la tarea que se está desarrollando (en nuestro caso, la lectura de textos: van Dijk y Kintsh, 1983), es posible determinar tanto los procesos que están siendo movilizados, como las demandas cognitivas que éstos suponen. Por ejemplo, si el contenido público se corresponde con una idea importante del texto, cabría considerar que, en dicho ciclo, están implicados procesos de selección e integración.
- Seguidamente, se pasa a determinar el nivel de participación de los alumnos en la elaboración de cada uno de los contenidos identificados en el tercer paso. Para ello, primeramente se identifica cada una de las ayudas de los profesores en cada una de las intervenciones de cada ciclo. Estas ayudas, de acuerdo con



los análisis de las situaciones de tutoría (Chi et al., 2001; Graesser et al., 1995), se agrupan en tres categorías: *internas* (forman parte de la respuesta), *regulatorias* (orientan en su construcción, pero sin formar parte de ella) y de *feedback* (proporcionan la expresión final que debe ser aceptada).

- Por último, una vez identificadas las ayudas, se computa su presencia en cada una de las ideas elaboradas. De este modo, podemos calibrar la aportación del profesor y el papel asumido por los alumnos según una escala de cinco niveles (véase Sánchez et al., en prensa): cuantas más ayudas *internas* y de *feedback* haya y cuanto más potentes sean éstas, menor nivel de participación tiene el alumno en el proceso de elaboración de un contenido. En esta escala, se asume que el número de ayudas externas no resta protagonismo al alumno.

## Fiabilidad

Para evaluar la fiabilidad del sistema de análisis, se seleccionaron de forma aleatoria fragmentos de distintas interacciones y dos parejas de jueces siguieron independientemente cada uno de los pasos del procedimiento utilizando un detallado manual. Los desacuerdos existentes se resolvieron mediante consenso, lo que dio lugar a la creación de nuevos criterios, cada vez más específicos. Este modo de proceder se aplicó de manera recurrente hasta que la fiabilidad obtenida resultó satisfactoria: entre .78 y .99 para el conjunto de los pasos del análisis. Los datos que aquí serán presentados fueron obtenidos cuando tres jueces independientes siguieron la versión más consensuada y detallada del manual.

## Medidas y resultados

Veamos con algo más de detalle qué puede obtenerse con este sistema. Para ello, veremos ejemplos empleando tres unidades de análisis (ciclos, episodios y ATAs) y consideraremos en cada una de ellas las tres dimensiones (*qué, cómo, quien*) independientemente.

### Operando con ciclos

Consideraremos para ello un ciclo que procede de la lectura de un texto sobre las «Plantas», que consta de 28 proposiciones y que ofrece una taxonomía de las necesidades que deben ser cubiertas por las plantas (Tabla III).

**TABLA III.** Ilustración de las medidas y resultados que pueden obtenerse cuando el foco de análisis son los ciclos. EP= Estructura de Participación. NP= Nivel de Participación. R= Ayuda Regulatoria. I= Ayuda Interna. F= Ayuda de Feedback. A= responsabilidad del Alumno. ap= responsabilidad compartida de manera equilibrada

INTERACCIÓN		Cómo (EP)	Qué (Contenidos y procesos)	Quién	
				(Ayudas)	(NP)
EPISODIO INTERPRETACIÓN	Ciclo 4º	IRF	«Las plantas necesitan la luz para fabricar sus alimentos» (elaboración de Macroproposiciones)	<sup>3</sup> (R) Establecer una meta	ap
				<sup>4</sup> (I) Sonsacar	
				<sup>5</sup> (I) Rellenar hueco	

Este ciclo empieza con una pregunta que guía el proceso de interpretación del párrafo recién leído. Luego, hay varios turnos, en los que interviene alternativamente la profesora y los alumnos, y mediante los que se va clarificando, ampliando y elaborando una idea de cierta complejidad –«Las plantas necesitan la luz para hacer sus alimentos»– que se corresponde con una de las macro-proposiciones del texto. Así pues, podríamos decir que, en la medida en que alumnos y profesores asumen que la respuesta, dada su complejidad, se irá elaborando progresivamente y se permiten diferentes versiones cuya valía será determinada por el profesor– la estructura de participación subyacente es la del IRF–.

También es posible identificar el número y el tipo de ayudas proporcionadas por la profesora –dimensión *quién*–. La primera ayuda orienta al alumno a dar una respuesta, pero no forma parte de la respuesta en sí, y puede ser interpretada teóricamente como una ayuda que facilita un procesamiento global: la meta planteada a través de la pregunta orienta a los alumnos a seleccionar, de entre todo lo que van a encontrar en el párrafo, únicamente aquellos elementos relevantes para encontrar ese «porqué» reclamado por la profesora. Además de esto, la profesora proporciona dos ayudas que denominamos «internas», dado que forman parte de la respuesta: rellenar huecos («Los hacen en presencia de la...») y sonsacar («A ver, ¿qué?, ¿lo quieres decir tú?»). En consecuencia, podemos decir que, atendiendo al tipo y número de ayudas proporcionadas, la elaboración de la macro-proposición ha sido conjunta y que el papel de los alumnos y de la profesora está equilibrado.

Además, es posible identificar la presencia de varias ayudas cálidas de las que tan solo haremos aquí un breve apunte, ya que –por problemas de espacio– su papel no puede ser considerado en estas páginas (De Sixte y Sánchez, enviado). Por ejemplo, la profesora otorga *autonomía* a sus alumnos a la hora de realizar la tarea que les encomienda («Esto lo hacéis vosotros»), y, con ello, estimula la aparición de ciertas *expectativas de control*.

En resumen, si tuviéramos que glosar lo acontecido en este ciclo diríamos:

- La actividad de unos y otros tiene lugar en una estructura de participación que no busca tanto evaluar si los alumnos cuentan o no con ciertos conocimientos –tal y como ocurre en el IRE–, como *elaborar conocimiento disciplinar*. Esto es, estamos ante una estructura de participación tipo IRF que «revela» a los participantes que lo que se pretende es elaborar conocimientos válidos. Por tanto, un alumno inmerso en ella se ve conducido a *comprender lo que está leyendo*, a expresar en sus propias palabras lo que ha entendido, y a verificar si eso que él ha expresado o concebido se adecua o no a un criterio externo inapelable: la autoridad del texto y del profesor. Para aclarar todo esto, precisamos de una interpretación sociocultural de la dimensión *cómo*.
- En el transcurso de ese ciclo, efectivamente, los alumnos se implican en un procesamiento global del texto: generan una de las macro-proposiciones (o ideas globales) del texto, lo que supone que, al menos, han logrado una comprensión superficial del mismo. Esto es lo que daría de sí una interpretación cognitiva de la dimensión *qué*.

Los alumnos se ven amparados por una ayuda *regulatoria* que delimita qué es lo que se ha de extraer del texto (lo que facilita los procesos de selección e integración propios de un procesamiento global) y dos ayudas *internas* que contribuyen directamente a generar la macroproposición. De acuerdo con la escala que empleamos, el nivel de participación es de tipo medio: los alumnos tienen un papel decisivo en la generación de la idea, pero necesitan que el profesor les anime a profundizar y les proporcione alguno de los elementos que permiten establecer una relación causal entre la luz y la vida. Esto quiere decir que, sin esas ayudas, el alumno podría haber encontrado muy difícil «seleccionar» qué es lo importante. De hecho, la profesora interpreta que la respuesta del alumno («para vivir») no es «una selección suficiente» de la información contenida en el texto, y le pide que «seleccione» mejor –que atienda al criterio enunciado en su pregunta inicial–. Esto es, le pide que busque cuál es la razón específica que hace

que la luz sea necesaria para la vida de las plantas y es entonces cuando otro alumno afirma: «para hacer alimentos». Por supuesto, estamos hablando de una *comprensión superficial* del texto, que únicamente reclama de los alumnos que extraigan contenidos de él, aunque, en este caso, sean contenidos de alto nivel. Tal respuesta, debemos destacarlo para cuanto sigue, no implica una comprensión profunda en los términos usualmente empleados en los modelos sobre la comprensión de textos (por ejemplo: Kinstch, 1998).

Así pues, es necesario contemplar las tres dimensiones a la vez para entender lo que ocurre en este ciclo. El análisis separa lo que acontece en dimensiones independientes, sí, pero sólo para poder proporcionar después una interpretación conjunta de cómo –a través del contexto creado (estructura de participación IRF) y de las ayudas específicas proporcionadas– los alumnos se implican en un procesamiento global *que* supone una comprensión superficial de lo que están leyendo.

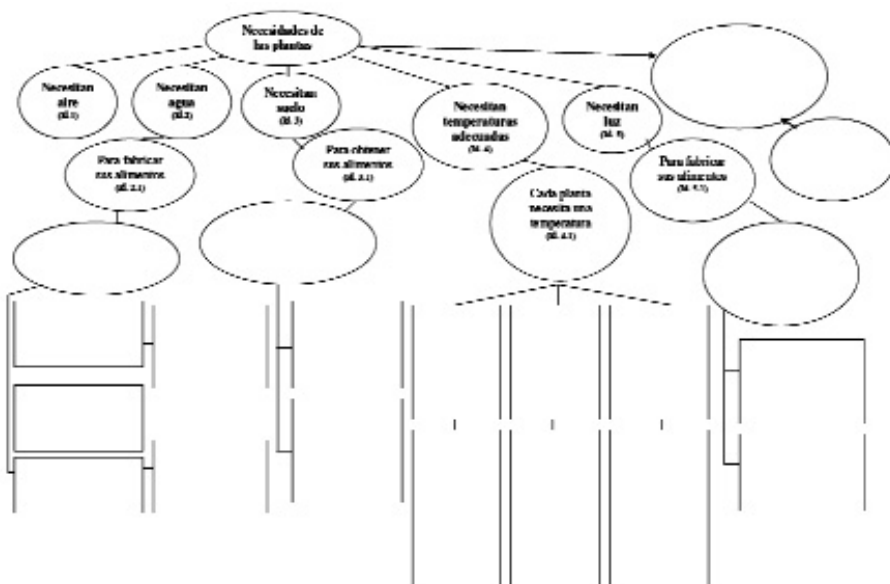
### **Operando con episodios**

Este mismo análisis tridimensional puede hacerse considerando una unidad de análisis más amplia, como los episodios. Así, en lo que respecta a la dimensión *qué*, se podría elaborar un mapa conceptual con todas las ideas trabajadas en el transcurso de los episodios de interpretación de esa interacción que nos sirve de ejemplo. Por ejemplo, en el ciclo 49 de la Tabla II, la macro-proposición elaborada se corresponde con la idea 5.1 del texto. Si procedemos del mismo modo, podríamos identificar todas las ideas que van haciéndose públicas en cada uno de los ciclos que componen ese o esos episodios para construir un mapa que refleje las proposiciones que se han ido manifestando y, de rebote, las que no han sido consideradas. Esto es lo que aparece reflejado en la Figura II, que recoge todas y cada una de las ideas elaboradas a lo largo de todos los episodios de interpretación de esa interacción.

La Figura II, refleja que se han elaborado las ideas más importantes del texto –prácticamente todas las ideas de alto nivel son generadas a lo largo de los diferentes ciclos de esos episodios–, así como las relaciones –parte/todo y causales– que dan unidad a dicho conjunto de ideas. Podríamos concluir, por tanto, que la calidad de los contenidos elaborados en los episodios de interpretación –el texto público creado en el transcurso de ésta– ha sido muy alta.

De la misma manera, podríamos caracterizar el tipo de estructura de participación predominante, esto es, la dimensión *cómo*. De hecho, sabemos que la estructura de

FIGURA II. Estudio de la dimensión qué considerando como unidad de análisis los episodios de interpretación. El mapa representa las ideas totales del texto y su organización. Sólo se han anotado las ideas del texto que se hacen públicas.



participación predominante en los episodios de interpretación implicados en elaborar las ideas de la Figura II es la IRF, que está presente en el 55% de los ciclos que conforman este tipo de episodios, aunque la estructura IRE tiene también una presencia nada despreciable (33%). El resto de los ciclos muestra estructuras monológicas -constituyen pequeñas explicaciones de la profesora en las que los alumnos no intervienen-.

Y, en cuanto a la tercera dimensión, *quién*, cabe señalar que se puede establecer la puntuación media obtenida en el conjunto de los ciclos. Por ejemplo, en la interacción que estamos considerando, el nivel de participación medio en la construcción de las ideas importantes es muy alto, ya que la media es de 4,3 en una escala de cero a cinco.

Así pues, si consideramos las tres dimensiones de los episodios de interpretación podríamos concluir que:

- La interacción se despliega (dimensión *cómo*) gracias a estructuras de participación IRF, que son las predominante en los ciclos de esos episodios.

- Se genera (dimensión *qué*) un contenido de alta calidad, ya que se elaboran las ideas más importantes y se hacen explícitas las relaciones entre ellas. Esto implica un procesamiento global del texto, aunque de naturaleza superficial: los alumnos dan muestras de comprender lo que dice el texto, pero no evidencian que puedan pensar con las ideas de él extraídas.
- El nivel de participación (dimensión *quién*) de los alumnos a la hora de llevar a cabo ese procesamiento global es alto.

### Operando con ATAs

Finalmente, si eligiéramos como unidad de análisis la actividad global de leer un texto, esto es, si consideráramos como unidad la ATA, podríamos ofrecer igualmente esta misma triple perspectiva. Así, en lo que respecta a la dimensión *cómo*, podemos identificar el tipo de secuencia o patrón de episodios que ordena la interacción en su conjunto. Esos patrones o secuencias de episodios se pueden categorizar como simples y complejos. Las ATAs de estructura simple contienen dos episodios –uno de lectura en voz alta y otro de evaluación– que proporcionan un contexto de trabajo igualmente elemental: «lee (episodio de lectura), que luego voy a ver si lo sabes *todo* (episodio de evaluación)».

En las ATAs complejas, hay un mayor número de episodios que se suceden de forma entrelazada. Veamos dos patrones como ejemplo de ATAs complejas:

- Un episodio de planificación, una lectura en voz alta, un episodio de interpretación y un episodio de evaluación, a lo que hay que añadir, a veces, un mapa conceptual. Esto crea un contexto global de trabajo del tipo «vamos a ver si comprendemos estos puntos» o «a ver si *esto* nos queda claro». Éste es justo el patrón de la interacción que estamos usando como ilustración y de la que procede el extracto de la Tabla II. Una variante de esta estructura sería: «mirad qué interesante».
- También, cabe encontrar un episodio de planificación que suscita un problema que hay que resolver –que además conlleva una meta y un plan–, otro de conocimientos previos, y, además, los ya habituales de lectura e interpretación. Éste es un patrón que se vertebra globalmente gracias a la idea: «a ver si este texto nos ayuda a resolver el problema que nos traemos entre manos». Este tipo de estructura, requiere que haya un proyecto previo al del propio texto. Se trata más de una posibilidad teórica que de algo que hayamos realmente encontrado.

En cada una de esas secuencias de episodios, podemos ver encarnados, al igual que ocurría con los patrones discursivos de los ciclos, ciertos valores, creencias, derechos e identidades que informan a los participantes de una manera implícita, pero, sin duda, efectiva, sobre el tipo de actividad mental y social en la que van a tomar parte. De hecho, cabría admitir que los IRE son compatibles con la ATA «leed que luego os pregunto»; que los IRF encajan muy bien en las ATAs complejas del tipo «a ver si esto os queda claro»; y que, finalmente, las estructuras simétricas reflejan valores muy parecidos a las ATAs complejas más sofisticadas: «a ver si este texto nos resulta útil para nuestro problema».

Por lo que se refiere a la dimensión *qué*, un ATA puede expresarse en un mapa conceptual que identifique las ideas que han ido emergiendo en todos y cada uno de los episodios y, lo que es más relevante, el tipo de relaciones creadas entre dichos episodios. Esto es sumamente importante, porque nos permite establecer en qué medida los contenidos del episodio de planificación orientan realmente las actividades desarrolladas en los demás –por ejemplo, en los de lectura o interpretación–: ¿realmente se interpretan los contenidos anticipados en la planificación?, ¿se evalúa lo que ha sido interpretado?, ¿el mapa conceptual recoge realmente los contenidos elaborados en el episodio de interpretación? Además, cabe que la calidad de los contenidos sea desigual de un episodio a otro. Por ejemplo, hemos encontrado interacciones en las que los episodios basados en el texto –por ejemplo, el de interpretación– son más fragmentarios que los que se alejan de él –mediante el análisis de experiencias o el mapa conceptual–, lo que es sumamente revelador sobre el valor que los profesores dan a los textos que se leen en clase.

Finalmente, y respecto de la tercera dimensión (*quién*), es posible recoger los cambios que se puedan producir en el nivel de participación a lo largo de los diferentes episodios. Por ejemplo, en la clase que recoge el ciclo de la Tabla II, hemos observado que el nivel de participación es inferior en el episodio de planificación que en el de interpretación. Así pues, es posible apreciar cambios en el nivel de participación a lo largo de los distintos episodios de interpretación y registrarlos cuantitativamente como un indicador de los procesos de transferencia de control –véase en De Sixte (2005), un ejemplo de este tipo de análisis–.

Resumiendo, si consideramos la interacción como ATA, cabe señalar que el ejemplo particular que estamos comentando:

- Tiene una estructura o patrón complejo cuya filosofía puede resumirse con el enunciado: «a ver si esto lo aprendemos».

- Presenta un alto nivel de coherencia interna en los contenidos desarrollados.
- Manifiesta un nivel de participación relativamente alto en los episodios de interpretación, evaluación y análisis de experiencias; pero bajo en planificación y mapa conceptual.

Por supuesto, y como ya hicimos ver en el caso de los ciclos, una determinada interacción puede ser caracterizada considerando a la vez las diferentes unidades de análisis y las diferentes dimensiones. El hecho de operar de esta manera, nos permitiría resumir la interacción que nos ha servido de ejemplo diciendo que es posible apreciar una notable coherencia interna entre las *estructuras de participación* local predominantes (IRF) y la estructura global del ATA («vamos a ver si entendemos estas ideas tan importantes»). También la hay entre este modo de organizar la interacción y las otras dos dimensiones: realmente, los alumnos se dedican a «aprender», extraer del texto, las ideas esenciales -todas las macro-proposiciones del texto y buena parte de las relaciones parte/todo y causales que hay entre ellas y se implican en procesos de extracción global de la información con un alto grado de autonomía.

No obstante, esa coherencia no siempre es tan visible en otras interacciones que hemos analizado (véase más adelante). Así, por ejemplo, hemos encontrado interacciones con ciclos en los que se hacen públicas ideas importantes del texto, pero cuyo análisis del contenido público de los episodios de interpretación revela, sin embargo, que se consideran con igual probabilidad ideas de alto y bajo nivel, lo que pone de manifiesto un modo poco estratégico de encarar la lectura. También hemos observado ATAs simples, desarrolladas mediante IRFs; ATAs complejas que engendran textos públicos de bajo nivel de calidad; o que el nivel de participación de los alumnos puede ser mayor en unos episodios que en otros, lo que sólo podemos captar si tenemos en cuenta las ATAs en su totalidad.

De todo ello se desprende, por tanto, que, en la medida de lo posible, será necesario reunir datos de las distintas dimensiones y unidades. Esperamos dejar esto más claro en el apartado siguiente, en el que examinamos de forma sistemática las variaciones que se producen al cambiar de unidad y de dimensión.

Antes, a modo de resumen, se hace notar, en la Tabla IV, el tipo de resultados que pueden obtenerse al considerar todas las posibilidades que hemos ido reuniendo (véanse, por ejemplo, Donoso, 2007; Olivares, 2007; Sánchez et al, 1998 y Sánchez et al., en prensa): presentamos en cursiva aquellos aspectos que, hasta ahora, sólo hemos explorado de manera tentativa y, en letra normal, los que hemos analizado sistemáticamente.



**TABLA IV.** Visión panorámica del espectro de medidas que pueden obtenerse aplicando exhaustivamente el procedimiento de análisis

UNIDADES DE ANÁLISIS	DIMENSIONES		
	Cómo se hace	Qué se hace	Quién lo hace
<b>Unidad curricular</b> (unidades basadas en proyectos vs. unidades tradicionales)	Organización de la UC en sesiones; secuencia y grado de interconexión entre ellas.		
<b>Sesiones</b>	Espacio ocupado por el ATA objeto de análisis dentro de una sesión considerando el resto de ATAs		
<b>Actividades Típicas de Aula: ATAs</b> (revisión de deberes, lectura en gran grupo...)	Tipos de secuencias de episodios ordenadas según el grado de complejidad. Es posible interpretar los contextos sociales y cognitivos (estructuras de participación global) creados por cada uno de esos tipos.	Mapas conceptuales de los contenidos elaborados en cada episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos. Permite ver conexiones entre los episodios, así como el grado de coherencia entre los mismos.	Patrón que refleja el grado de responsabilidad de alumnos y profesores en cada uno de los episodios. Permite ver fluctuaciones en la contribución relativa de unos y otros.
<b>Episodios</b> (activación de conocimientos previos, planificación...)	Tipo de estructura de participación prevaliente en el episodio considerando la que está presente en cada uno de los ciclos.	Mapa conceptual de las ideas elaboradas en el episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlas.	Nivel medio de responsabilidad en la elaboración de los contenidos de cada episodio.
<b>Ciclo</b> (IRE, IRF...)	Estructura de participación	Contenido elaborado	Nivel de participación de los alumnos en la elaboración de la(s) idea(s) del ciclo.

## Qué efectos tiene cambiar de unidad y dimensión

Una vez ilustrado el sistema y, especialmente, cómo se pueden utilizar los distintos marcos teóricos para interpretar los datos obtenidos, centraremos cuanto sigue en mostrar la importancia de considerar las diferentes dimensiones y unidades de análisis. Para ello, consideraremos el conjunto de interacciones que hemos analizado y incluye un total de 21 que se producen entre texto, alumnos y profesor, y que han sido obtenidas durante el período comprendido entre 1997 y 2005. Éstas recogen situaciones en las que alumnos y profesores de primaria acometen la lectura de textos pertenecientes a una unidad curricular. Hemos recogido en total 12 lecturas de textos expositivos y nueve de textos narrativos. En todos los casos, se cuenta con una transcripción literal de la interacción, que fue grabada en vídeo o –en algunas ocasiones– en audio. La participación de los profesores fue siempre voluntaria y, en algunos casos, formaba parte de un proceso de formación. Por supuesto, dadas estas circunstancias,

la representatividad de estas 21 interacciones es algo problemática, pero el número nos parece lo suficientemente importante como para descartar que vayamos a estudiar comportamientos marginales.

En primer lugar, consideremos lo que ocurre cuando tratamos de aclarar la secuencia característica de episodios de estas 21 ATAs (ver la segunda columna empezando por la derecha de la Tabla V).

**TABLA V.** Análisis del corpus de 21 clases de lectura distinguiendo el tipo de ideas que se hacen públicas, quién participa en mayor medida en la gestación de esas ideas y el tipo de ATAs de cada de clase. Si se tienen en cuenta las diferentes posibilidades encontradas se pueden distinguir seis patrones distintos que darían cuenta de todas las clases analizadas.

	Ideas elaboradas	Participación	ATAs	Número de clases
Patrón 1	Importantes	Alumnos	Compleja	1
Patrón 2	Importantes	Compartida		1
Patrón 3	Importantes	Profesor		3
Patrón 4	Sin diferenciar	Profesor		3
Patrón 5	Importantes	Profesor	Simple	1
Patrón 6	Sin diferenciar	Profesor	Simple	12
		<b>N</b>		<b>21</b>

Por lo que respecta a la dimensión *cómo*, puede verse que el 62% de las ATAs tiene una estructura muy simple y el 38% una estructura compleja. La diferencia entre los dos tipos de secuencias reside, no sólo en que en las complejas hay una mayor diversidad de episodios, sino en que éstos se relacionan de una manera menos lineal.

No obstante, si tenemos en cuenta la calidad de los contenidos (*qué*) de cada episodio, la imagen anterior se puede ver modificada. Si observamos la segunda columna de la izquierda de la Tabla V, podemos ver que no hay una adecuada correspondencia entre la complejidad de las ATAs –si consideramos, como hacíamos antes, el tipo de secuencia de episodios– y la calidad de los contenidos elaborados. Los datos muestran que algunas interacciones complejas dan lugar a contenidos poco depurados o, dicho de otro modo, que exploran todas las ideas del texto, como ocurre en las tres clases que muestran el patrón cuatro– y que cabe la posibilidad de que algunas de las simples puedan engendrar un texto público complejo –que es lo que ocurre en el caso del patrón cinco.

Finalmente, podemos analizar este mismo corpus tomando en consideración la tercera dimensión: *quién*. Así, si consideramos el nivel de participación en los episodios comunes a todas las interacciones –los de interpretación y evaluación–, podemos ver quién asume

predominantemente la responsabilidad en esos episodios comunes. Y, como puede verse en la tercera columna por la derecha de la Tabla V, una buena parte de las interacciones complejas –en concreto, siete clases– no permiten al alumno un nivel de participación alto, incluso cuando, como ocurre en el caso de la primera clase, la calidad de las ideas es buena.

De esta manera, podemos ver que interacciones que diferían respecto de la calidad de sus estructuras de participación global no difieren respecto de la calidad del contenido público generado o del nivel de participación. Para dejarlo más claro, podemos ver que se puede caracterizar mejor una determinada interacción considerando las tres dimensiones independientemente. Hay interacciones complejas que dan lugar a contenidos de alta calidad generados principalmente por los alumnos ( $n=1$ ), pero también hay interacciones complejas que dan lugar a contenidos de baja calidad y que cuentan con un bajo nivel de participación ( $n=3$ ), e interacciones complejas que dan lugar a contenidos de alto nivel, pero en los que la participación de los alumnos es baja ( $n=4$ ). Del otro lado, hay interacciones simples que dan lugar a contenidos de alto nivel, pero en cuya elaboración se aprecia una baja participación ( $n=1$ ), y, mayoritariamente, interacciones simples de baja calidad y bajo nivel de participación ( $n=12$ ).

A la luz de estos datos, podríamos preguntarnos: ¿de qué depende que estructuras complejas de participación en un nivel global den o no lugar a contenidos de alta calidad y alto nivel de participación? O, dicho de otra manera: ¿por qué el hecho de crear un contexto rico que promueve la comprensión, no garantiza que el contenido sea de alta calidad? En este sentido, una posibilidad que queremos explorar es centrar nuestro análisis en lo más pequeño: esto es, en el estudio de los ciclos y del tipo de ayudas que se ofrecen. En la Tabla VI, puede verse un análisis minucioso de dos clases que representan los extremos del corpus: la única clase que se corresponde con el patrón uno y una de las clases en las que encontramos el patrón seis.

**TABLA VI.** Ayudas ofrecidas por dos profesoras en dos interacciones distintas («El Petróleo» y «Plantas»), distinguiendo entre el número de Ayudas de Regulación (R), Internas (I) y de Feedback (F) en cada uno de los episodios comparados

AYUDAS OFRECIDAS EN LA CLASE "EL PETRÓLEO"				AYUDAS OFRECIDAS EN LA CLASE "PLANTAS"			
Ayudas totales: 30				Ayudas totales: 70			
Episodio de lectura: 0 ayudas		Episodio de interpretación: 30 ayudas		Episodio de lectura: 14 ayudas		Episodio de interpretación: 56 ayudas	
R	0	R	0	R	9	R	20
I	0	I	21	I	0	I	12
F	0	F	8	F	5	F	2
12 Ciclos		22 Ciclos		9 Ciclos		18 Ciclos	

Como puede verse, hay una diferencia notable en el tipo de ayudas proporcionadas en los dos episodios comunes de las dos interacciones. Un análisis somero de la tabla sugiere que un elemento decisivo de las diferencias es que en una hay una ratio de más de una ayuda externa o regulación por cada ciclo de interpretación, mientras que, en el otro caso, no hay ninguna. En otras palabras, en «Plantas» (véanse los datos de la derecha de la tabla), no hay idea elaborada que, antes de ser leída e interpretada, no reciba alguna ayuda de regulación: se recuerda el objetivo, se sugiere una pauta de actuación, se iluminan los aspectos esenciales de la tarea, etc. Así pues, la profesora de «Plantas» no sólo crea un contexto global rico –«vamos a ver si conseguimos comprender qué necesitan las plantas y por qué»–, sino que reitera esos objetivos y vuelve a ellos antes de afrontar cada nuevo pequeño reto, la lectura de un nuevo párrafo, la elaboración de cada idea.... En otras palabras, el binomio alta participación y alta calidad en los contenidos sólo lo hemos encontrado cuando se conjugan un patrón de episodios complejo (vamos a ver si comprendemos «esto»), estructuras de participación local coherentes que promueven la elaboración (IRF) y ayudas regulatorias que actualizan el plan inicial y aparecen de forma regular e insistente durante cada ciclo.

Como es obvio, un estudio observacional no puede determinar si los logros de los alumnos dependen de esas ayudas tanto globales, como locales. Para ello, sería necesario llevar a cabo estudios experimentales que pongan a prueba la oportunidad de ese «insistente comportamiento». En uno de los estudios que hemos llevado a cabo (Sánchez, 2001), tres grupos de alumnos fueron asignados a tres condiciones experimentales a la hora de trabajar con un mismo texto. En la primera de ellas –muy al modo de las interacciones simples con bajo nivel de contenidos y participación–, se les pidió que leyeran por sí mismos el texto, sin darles ninguna orientación específica, y luego se les evaluó mediante un cuestionario y un resumen. En la segunda, se les proporcionó un episodio de activación de conocimientos previos y de planificación, pero luego se les dejó que leyeran sin más ayuda. Por su parte, en la tercera –próxima al comportamiento desvelado en la interacción «Plantas», y que se caracterizaba por tener un contexto global rico, contenidos de alto nivel y un alto nivel de participación–, se proporcionó a los alumnos el mismo episodio de planificación y de activación de conocimientos de la segunda condición, y, además, ayudas insertadas en el propio texto de regulación que les recordaban cuál era la meta inicial y les orientaban durante la lectura. Los datos muestran que la tercera condición superó a las otras dos, pero que no hubo diferencias entre la primera (no ayuda) y la segunda (únicamente ayudas de planificación). Esto sugeriría que los alumnos de estos niveles educativos pueden realmente necesitar una ayuda que les oriente mientras están leyendo –como

hemos encontrado en «Plantas»-, y que, sin ella, las ayudas más generales de planificación y activación de conocimientos pueden ser ineficaces.

Por supuesto, todo ello revela la complementariedad de las estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas. Sin estas últimas, no podríamos comprobar el impacto de las relaciones que pueden ser identificadas analizando el modo de comportarse de alumnos y profesores en situaciones naturales de aula. Y, sin analizar lo que ocurre en las aulas, podríamos perder de vista cómo los alumnos se enfrentan realmente a los textos, lo que dificultaría enormemente la transferencia de los conocimientos acumulados sobre la comprensión de los textos a cuanto ocurre en ellas. Mejor aún, al analizar la práctica educativa, es posible identificar formas de ayuda o colaboración entre alumnos y profesores mucho más ricas de lo que cabe deducir de los conocimientos académicos, algo que puede ayudarnos a entender las dificultades que experimentan los alumnos en su vida escolar.

## Conclusiones

Nuestro objetivo es describir para poder cambiar. ¿Qué uso puede hacerse de estos análisis? En primer lugar, pueden ayudarnos a ver la distancia que existe entre lo que se hace y lo que se pretende hacer. Puede resultar decepcionante saber que la mayoría de las interacciones que hemos analizado adoptan el patrón más elemental que el sistema puede identificar -contexto pobre, contenidos de baja calidad y bajo nivel de participación-; y que las mejores de entre ellas, como se ha venido insistiendo, no reúnen todas las condiciones de un buen aprendizaje, ya que sólo se alcanza una comprensión superficial. Pero esta evidencia puede ayudarnos a entender por qué la difusión de los conocimientos académicos que se ha llevado a cabo hasta ahora puede ser poco eficaz: simplemente, la distancia es demasiado grande. En segundo lugar, las evidencias también sugieren que algunos cambios pueden ser más fáciles que otros. Por ejemplo, parece que desarrollar un episodio de planificación podría ser más accesible que modificar el modo de ayudar en cada ciclo. De hecho, casi todas las interacciones se parecen extraordinariamente en que adoptan una combinación de IRE+IRF, en que predominan estas últimas, y en que, en la gran mayoría de los casos, el modo de ayudar depende del uso de ayudas internas y no regulatorias. Es decir, es más fácil encontrar una estructura de participación rica a nivel global que local. Desgraciadamente, como parece revelar uno de nuestros estudios (Sánchez, 2001), el hecho de que haya

una coherencia entre ambos niveles parece crítico, pues, sólo cuando los planes elaborados se actualizan sistemáticamente en cada ciclo, es posible constatar que se alcanza un contenido de alta calidad y alto nivel de participación. Sin ello, encontramos dos caminos diferentes: la calidad de los contenidos es alta gracias a la labor del profesor, quien asume un alto nivel de participación, o, en el peor de los casos, la calidad de los contenidos vuelve a ser baja. En otras palabras, la introducción de un episodio de planificación ayuda más al profesor que a los alumnos. Esto es, ayuda a que el profesor no pierda de vista lo que es importante pero a expensas de que el papel de los alumnos no sea muy alto.

Puede que, en realidad, estemos viendo una posible senda para el cambio. Quizás, para pasar del tipo de interacciones más frecuente -contexto pobre, poca calidad y bajo nivel de participación- a otro más satisfactorio teóricamente, el primer paso sea elaborar un plan: un plan que, muy probablemente, no conduzca, inicialmente, a un cambio apreciable en el nivel de participación de los alumnos, pero sí en la calidad de lo elaborado en el transcurso de la interacción. Sólo más tardíamente cabe que ese plan se actualice sistemáticamente en cada ciclo a través de ayudas externas.

Es decir, el marco que empleamos permite registrar e interpretar diferentes modos de *hacer las cosas*, independientemente de cuánto se alejen de las condiciones que definen qué es comprender. De esta manera, entre las interacciones más pobres y las más ricas, y entre estas últimas y nuestros ideales, podemos trazar diferentes líneas de continuidad que, a la postre, hacen el cambio más verosímil.

Retomando, para terminar, la pregunta de partida de este monográfico: ¿qué podemos decir del sistema de análisis que hemos desarrollado? Como ya se ha insistido, pretendemos describir la vida del aula para poder concebir cambios factibles que estén anclados en lo que los profesores realmente hacen. También hemos aclarado que el sistema contempla tres dimensiones diferentes, cada una de las cuales es interpretada desde un marco teórico diferente. Una teoría cognitiva de las tareas en las que alumnos y profesores están implicados, parece indispensable para entender tanto lo que están haciendo (los procesos llevados a cabo y los contenidos elaborados), como el valor de las ayudas proporcionadas. A nuestro modo de ver, este punto es clave. Las ayudas se vuelven inteligibles cuando se considera que la tarea de comprender un texto tiene una carga cognitiva intrínseca tan grande que es necesario rebajar su magnitud, y retomar explícitamente aquello que es más relevante y puede quedar oscurecido por el esfuerzo por afrontar los aspectos menos nucleares de la tarea. Obviamente, sólo una teoría que nos diga qué elementos son nucleares y qué limitaciones de procesamiento suelen tener los alumnos nos permitirá comprender el valor

de la contribución de los profesores. Por desgracia, y como hemos visto, los profesores tienen la tentación de asumir la parte «nuclear» -para lo que emplean muchas ayudas internas- y dejar a los alumnos la parte espuria de la tarea, de ahí la importancia de describir este sesgo, por otro lado, tan comprensible.

De la misma manera, hemos argumentado que un marco exclusivamente cognitivo no puede ayudarnos a entender que la actividad de los alumnos está doblemente contextualizada a un nivel global, a través de la secuencia de episodios que organiza la labor de unos y otros, y, localmente, mediante las estructuras de participación de cada ciclo. Esos contextos no son en absoluto irrelevantes, pues definen el papel de cada cuál, acotan el tipo de actividad mental que resulta relevante, y organizan el curso de la interacción. Además, merece la pena destacar en este punto que los datos reunidos sugieren que puede haber discordancias entre la naturaleza de los contextos globales y locales en una interacción concreta. Todo ello requiere una concepción situada de nuestra mente.

El sistema de análisis opera con unidades de análisis, determinadas de antemano, que se usan de forma sistemática -se aplican siguiendo reglas muy precisas de segmentación- y exhaustiva a todo el material. Quizás, la aportación del sistema es mostrar cómo la imagen de una interacción cambia según operemos con una u otra unidad y atendiendo a una u otra dimensión.

Finalmente, se analizan interacciones no seleccionadas de antemano. Hemos grabado y analizado a todos aquellos profesores que voluntariamente lo aceptaron dentro de procesos de formación en los que también participaban voluntariamente. Antes de grabarles, no sabíamos nada de ellos, por lo que se pueden considerar que ésta era una muestra representativa de profesores dispuestos a dejarse grabar.

Dos cuestiones finales merecen ser retomadas en este apartado de conclusiones. La primera es que hemos abogado por una complementariedad de las metodologías cualitativas y cuantitativas, y hemos hecho ver además su utilidad. También, se han mostrado algunas evidencias que apoyan la idea de que el estudio de cómo los alumnos leen e interpretan los textos en el aula puede ayudarnos a entender mejor la naturaleza de esos procesos mentales. Sin embargo, debemos admitir que, para poder entender lo que los alumnos hacen en contexto, hemos necesitado los modelos creados habitualmente con datos obtenidos «fuera de ellos». Así pues, hay también una segunda complementariedad sobre la que queremos llamar la atención: la que existe entre los conocimientos que se pueden obtener en contextos naturales y de laboratorio. No obstante, debemos asumir que aún nos queda un largo camino que recorrer para mostrar el impacto de los estudios naturalistas en la tarea global de entender cómo la gente comprende lo que lee. Quizás este monográfico sea un paso adelante.

## Referencias bibliográficas

- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós.
- CAZDEN, C. B. Y BECK, S. W. (2003). *Classroom discourse*. En A. C. GRAESSER, M. A. GERNSBACHER Y S. R. GOLDMAN (eds.), *Handbook of discourse processes*, (165-197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHI, M.T.H. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, S33-S49.
- CHI, M. T. H., SILER, S. A., JEONG, H., YAMAUCHI, T. & HAUSMANN, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M. J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa*. En P. FERNÁNDEZ BERROCAL Y M<sup>a</sup> A. MELERO ZABAL (comps.), *La interacción social en contextos educativos* (193-326). Madrid: Siglo XXI.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., SAAVEDRA Y YOSSEE, J. J. (2007). *Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. Investigación en la escuela*, 62, 5-16.
- DEL RÍO, I., SÁNCHEZ, E. Y GARCÍA, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos. *Cultura & Educación*, 17/18, 41-61.
- DE SIXTE, R. (2005). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Universidad de Salamanca: Tesis Doctoral.
- DE SIXTE, R. Y SÁNCHEZ, E. (Enviado). Las mediaciones cálidas de los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Cultura y Educación*.
- DONOSO, (2007). *La interacción profesor-alumnos y la comprensión de textos durante la unidad didáctica. Un estudio sobre su evolución a partir de la puesta en marcha de un programa de formación*. Universidad de Salamanca. Tesis Doctoral.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- GARCÍA, J. R. Y SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- GRAESSER, A. C., PERSON, N. K. & MAGLIANO, J. P. (1995). Collaborative dialogue patterns in naturalistic one-to-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495-522



- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- LEINHARDT, G. & STEELE, M. D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23 (1), 87-163.
- LEMKE, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MONTANERO, M. Y GARCÍA, G. (2005). ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 141-157.
- NYSTRAND, M., WU, L. L., GOMORAN, A., ZEISER, S. & LONG, D.A. (2003). Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35 (2), 135-198.
- OLIVARES, G. E. (2007). *El uso del texto: Análisis de los contenidos públicos de una unidad didáctica*. Trabajo de Grado. Universidad de Salamanca
- OGBORN, J., KRESS, G., MARTINS, I. Y MCGILLICUDDY, K. (1998). *Formas de explicar. La enseñanza de las ciencias en Secundaria*. Madrid: Santillana.
- PATRICK, H. & MIDDLETON, M. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37 (1), 27-39.
- PERRY, N. E., VANDEKAMP, K. O., MERCER, L. K. & NORDBY, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 5-15.
- POLMAN, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments. *Cognition and Instruction*, 22 (4), 431-466.
- ROGOFF, B. (1998). *Cognition as a Collaborative Process*. En W. DAMON (ed.), *Handbook of Child Psychology*. V2 (679-744). New York: Wiley.
- ROSALES, J., ORRANTIA, J., VICENTE, S. & CHAMOSO, J. M. (En prensa). Studying Mathematics Problem-Solving Classrooms. A comparison between the discourse of in-service teachers and student teachers. *European Journal of Psychology of Education*.
- SÁNCHEZ, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y Educación*, 13 (3), 249-266.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., CASTELLANO, N., DE SIXTE, R., BUSTOS, A. & GARCÍA-RODICIO, H. (En prensa). Qué, Cómo y Quien: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*.
- SÁNCHEZ, E. Y ROSALES, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.

- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J., CAÑEDO, I. Y CONDE, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & CAÑEDO, I. (1999). Understanding and communication in expository discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. Y SUÁREZ, S. (1998). Interacción profesor y alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89-61.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- TABAK, I. & BAUMGARTNER, E. (2004). The teacher as partner, exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22 (4), 303-429.
- VAN DIJK, T. A. & KINT, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- WALLACE, R., KUPPERMAN, J., KRAJCIK, J., & SOLOWAY, E. (2000). Science on the web: students online in a sixth-grade classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 9 (1), 75-104.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

**Dirección de contacto:** Emilio Sánchez Miguel. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca, España. E-mail: esanchez@usal.es



# **Investigaciones y estudios**



# Aproximación a la cultura de un centro universitario

## Culture in University Settings

**Victor Álvarez Rojo y Eduardo García Jiménez**

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

**Vicente Flores Alés**

*Universidad de Sevilla. Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica. Departamento de Materiales de Construcción. Sevilla, España*

**Juliana Correa Manfredi**

*Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación. Sevilla, España*

### Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación sobre la cultura de los centros universitarios en nuestro país. Se analizan inicialmente los antecedentes del estudio de la cultura en el ámbito universitario sintetizando las diferentes perspectivas utilizadas en el mundo anglosajón (cultura organizativa, cultura de las disciplinas, perspectiva de la interacción, etc.) según algunos de los principales estudiosos (Geertz, 1989; Väälina, 1998; Becher y Keynes, 1991 y 2001; y otros). De los diferentes enfoques teóricos elaborados para el estudio de la cultura, en este trabajo se ha adoptado la perspectiva organizativa. A continuación, se describen los aspectos metodológicos de la investigación realizada, que consistió en el estudio de un caso en una universidad pública, la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica de la Universidad de Sevilla, mediante un diseño mixto que combinó las estrategias de los estudios etnográficos y de tipo *survey*, con el propósito de determinar qué tipo de significados culturales comparten los miembros de la comunidad universitaria de un centro perteneciente a una universidad pública en relación a tres dimensiones analizadas: la formación

que imparte, la investigación que desarrollan sus profesores y el clima social del centro. Considerados los resultados obtenidos es posible afirmar que existe un conjunto de significados compartidos por la comunidad universitaria (rasgos culturales propios del centro) y otros comunes a cualquier centro universitario de nuestro país, en línea con lo que propugna la perspectiva organizativa. Sin embargo, la cultura del centro aparece como débilmente asentada dado que no condiciona la vida de los grupos, en cuanto pueden autoexcluirse de su participación en ella (los alumnos) o participar de forma aleatoria (los profesores) sin consecuencias apreciables.

*Palabras clave:* cultura organizativa, cultura de los centros universitarios, cultura universitaria, cultura de las áreas de conocimiento, cultura institucional, diversidad en la universidad.

### **Abstract**

This paper presents some research findings about cultural traits in university settings, looking for shared meanings that may respond to a specific culture which can be outlined in every faculty of Spanish universities. A rationale about higher education culture summarizes the main views of university culture analysis, looking into the work of the best-known authors (Geertz, 1988; Väälina, 1998; Becher and Kaynes, 1991 and 2001; and others). The methodology used begins with the case study based of a state university: the school of Technical Architecture, University of Seville. A mixed ethnographic and survey-based approach has been adopted as research methodology, collecting and analysing lecturers', students' and clerical staff's shared meanings concerning three key elements of school life: the teaching, the research carried out by lectures, and the social environment of the institution. The research outcomes refer to particular traits of the organizational culture of this specific school and to other cultural elements commonly widespread in all university settings. However, there are also other important findings suggesting that the organizational culture of this specific school is weakly rooted: some community groups are able to exclude themselves from school life (the students), or decide to participate only randomly (the lectures), all of that without any further consequences.

*Key Words:* organizational culture, university environment, university culture, academic culture, institutionally-based culture, diversity at university.

## Estado de la cuestión

La universidad como institución constituye un marco organizativo común para diferentes tipos de centros (de enseñanza o de investigación) en los que pueden determinarse grandes diferencias. Esas peculiaridades se manifiestan, por ejemplo, en las formas de relación entre sus miembros (profesores, alumnos y personal de administración y servicios), en la organización del trabajo, en los estilos de enseñanza y aprendizaje que predominan en ellos, en las relaciones que mantienen con otras instituciones de la sociedad y en otros muchos aspectos de su vida diaria.

La experiencia nos dice que existe una «manera de ser y de hacer» en cada centro que da significado (según la definición clásica que Geertz [1989] acuñó del término «cultura») a todo lo que sucede dentro de él; y que ese «significado» está integrado por una serie de elementos cuya identidad y número varía en función de los modelos o escuelas de pensamiento que analizan lo que se conoce por «la cultura» de las instituciones universitarias.

En palabras de Feldman y Desrochers (2004), la cultura es un atributo de las organizaciones que se refiere a los valores subyacentes e influye en los patrones de comportamiento y de actuación; es algo imposible de cuantificar pero real, extremadamente persistente y resistente al cambio.

La cultura de las instituciones de educación superior se han intentado analizar básicamente desde dos enfoques: el funcional y el interpretativo (Levin, 2002; Wagoner et al., 2005). El primero propone que todo lo que una organización hace ha de entenderse como dotado de un propósito: integrar el conjunto de personas, procesos y recursos para adaptarse lo mejor posible a los requerimientos contextuales a fin de lograr sus objetivos. Levin en su estudio de los *colleges* sintetizó cuatro tipos de cultura:

- Tradicional
- De servicio
- Jerárquica
- Empresarial

Desde el segundo enfoque, sin embargo, se entiende la cultura de las organizaciones como algo común, compartido: es el conjunto de significados, símbolos, rituales, comportamientos que dan sentido de pertenencia a los miembros de la institución, pero que no necesariamente tienen una finalidad racional o funcional.

La cultura como construcción social de la realidad en la enseñanza superior ha sido estudiada fundamentalmente desde tres perspectivas (Välímää, 1998).

## La cultura como construcción social dependiente de las áreas disciplinares (o áreas de conocimiento)

Desde esta perspectiva se mantiene que la identidad de las personas implicadas en la enseñanza superior se conforma a través de la influencia que ejercen las comunidades de investigadores y de docentes-estudiantes en los campos disciplinares específicos (la Sociología, el Derecho, las Ingenierías, etc.). Dichos grupos y sus tradiciones se constituyen en las referencias nacionales e internacionales significativas en lo epistemológico y en lo social. Los investigadores contrapusieron inicialmente dos culturas hostiles entre sí (científica y humanística) y pasaron posteriormente a clasificar todas las disciplinas y los círculos de pensamiento asociados utilizando cuatro categorías: duras, blandas, puras y aplicadas; a las que se han ido añadiendo otras (Bayer, 1991):

- Duros-Puros
- Duros-Aplicados
- Blandos-Puros
- Blandos-Aplicados
- Convergentes-Divergentes
- Rurales-Urbanos

La óptica disciplinar de este planteamiento ha sido utilizada principalmente por los investigadores europeos, que parten del principio lógico de que la variabilidad de las culturas en la enseñanza superior continentales no depende tanto de las instituciones (todas se rigen por las mismas leyes en cada Estado: tienden a la uniformidad), cuanto de la tradición científica o literaria del contenido de su enseñanza-investigación (Neumann, 2001).

Una obra fundamental que desarrolla esta perspectiva es la de Becher y Kaynes (1991 y 2001), que lleva el significativo título de *Las tribus académicas y sus territorios. Indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* y, en la que el análisis de la cultura se ha realizado manejando seis grandes ámbitos de diversidad cultural:

- Disciplinas o áreas de conocimiento
- Áreas de especialización
- Vida académica
- Patrones de comunicación
- Trayectoria profesional
- Relaciones con el entorno



Desde esta misma perspectiva disciplinar, Harman (2002) propone cinco «macro-variables» culturales:

- Funciones académicas
- Lealtades profesionales
- Posicionamiento respecto al binomio docencia-investigación
- Sistema de recompensas
- Estilo de gestión

### **La cultura como construcción social dependiente de las instituciones u organizaciones de enseñanza superior**

Desde este enfoque, desarrollado en Estados Unidos, la cultura de los centros de enseñanza superior es el reflejo de sus intereses en un contexto interno y consiste en un conjunto de significados compartidos por los integrantes de una institución. Para el autor más representativo de esta perspectiva, Tierney (1988), «la cultura organizativa es el estudio de redes particulares de significados dentro de un contexto organizativo» en cuanto que «la cultura de una organización se basa en las concepciones compartidas por los individuos que participan en dicha organización». La cultura de las instituciones debe analizarse, según este autor, utilizando seis dimensiones:

- Entorno
- Misión
- Socialización
- Información
- Estrategia
- Liderazgo

En nuestro contexto Rodríguez, Apodaca y Páez (1999) se sitúan en esta perspectiva y proponen las siguientes dimensiones para el diagnóstico de la cultura organizativa en instituciones universitarias.

- Contenido
- Consenso
- Fuerza

- Congruencia
- Lo característico
- Continuidad
- Claridad

Por otra parte, la realidad de los centros universitarios determina que en ellos convivan e interaccionen diferentes colectivos de personas (alumnos, profesores y personal de administración y servicios [PAS]) cuyos intereses y posición dentro de la institución son diferentes. En consecuencia cabe esperar la existencia de diferentes «subculturas» (Tena y Herrero, 1998).

Sintetizando los planteamientos de esta perspectiva, la cultura puede definirse como «el conjunto de creencias que se traducen en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuales determinan una identidad específica y diferencial, tanto cara a los propios miembros, como respecto del entorno en el cual la organización está inmersa» (AECA, 1997).

## **La cultura en la enseñanza superior desde una perspectiva de interacción**

Las limitaciones de las perspectivas anteriormente expuestas para explicar la pléyade de los pequeños mundos de la academia y en especial, la falta de una consideración profunda del entorno o contexto donde se desarrollan las culturas organizativa y disciplinar, ha llevado a autores como Välimaa a perfilar este enfoque comprensivo y en consecuencia, propone estudiar (para entender como se construye la identidad cultural en la enseñanza superior) inicialmente, cinco dimensiones relacionadas con los grupos significativos de referencia y otras dimensiones generales de referencia.

- Individual
- Disciplinar
- Profesional
- Institucional
- Nacional
- Género
- Raza
- Clase social

## Negación de la cultura institucional en la universidad

Esta perspectiva es mantenida por un conjunto de autores británicos principalmente (Silver, 2003), que tras analizar las características de las macro-universidades de los comienzos del siglo XXI, concluyen que hay datos suficientes para dudar de la existencia de los principales principios que se han utilizado tradicionalmente para delimitar la «cultura» de las universidades (¿«comunidad universitaria»? ¿red de significaciones compartidas?).

Pero, sea cual sea la perspectiva que se adopte para su consideración y análisis (excepto la de su negación), se considera unánimemente el valor instrumental de la cultura para la comprensión y para la transformación y cambio de la formas de hacer en las instituciones universitarias. Analizar la cultura de las organizaciones universitarias adquiere un importante valor en un momento de cambio organizativo, como el que se está viviendo en las universidades españolas, porque cuando se logra identificar y describir con detalle los factores culturales de una determinada organización, se obtiene también un conocimiento valioso sobre las variables que motiva a una mayor implicación de los miembros de dicha institución en los procesos de innovación y de mejora que se quieran llevar a la práctica (Knight y Trowler, 2000).

## Diseño de la investigación

### Finalidad, objetivos y variables

En este trabajo vamos a ocuparnos de analizar la cultura en la educación superior desde la perspectiva organizativa-institucional, es decir, en tanto conjunto compartido de valores, creencias y formas de hacer y de comunicarse generadas por la institución. La investigación realizada pretendía dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Existe realmente una cultura propia en los centros docentes de la universidad o solamente comportamientos derivados de los intereses de los distintos subgrupos existentes dentro de la institución universitaria?

El *propósito de la investigación* queda expresado en los siguientes términos:

Determinar en qué medida puede afirmarse que los actores principales de un centro docente perteneciente a una universidad pública comparten significados

respecto a lo que es el centro (contexto, valores y creencias, expectativas) y, sobre lo que en él se hace (prácticas cotidianas de la enseñanza, del estudio, de la gestión, formas de relación).

Para la determinación de las *variables de la investigación* se tuvieron en cuenta las aportaciones ya reseñadas de algunos autores y el contexto de la enseñanza universitaria en nuestro país; en consecuencia, los ámbitos de caracterización-diversidad cultural sobre los que se ha centrado el análisis de la cultura del centro han sido los siguientes:

- La formación:
  - *Según los profesores*: funciones del profesor, procesos de formación ofertados, concepciones y sistemas de evaluación, valoración de los resultados obtenidos.
  - *Según los estudiantes*: valoración de la formación recibida, valoración de los sistemas de evaluación.
- La investigación:
  - *Percepciones del profesorado*: quién la realiza, quién la debe realizar, por qué y para qué, cómo debe realizarse, qué obligaciones conlleva, qué beneficios aporta, posicionamiento respecto al binomio docencia-investigación...
  - *Percepciones de los estudiantes sobre la investigación*
- El clima social:
  - *Contexto social*: condiciones de vida en el centro.
  - *Relaciones*: patrones de relación entre colegas, estructuras informales de relación, relaciones formativas con los profesores, relaciones con compañeros de estudios, conflictos...
  - Canales de comunicación.
  - Relaciones de poder o participación en la toma de decisiones, nivel de participación en la vida del centro.
  - Ritos o actuaciones institucionales colectivas.

## Enfoque metodológico

El enfoque investigador es predominantemente *inductivo-etnográfico de estudio de casos* para generar una descripción narrativa con cierto grado de detalle acerca de la realidad estudiada. El enfoque etnográfico supone la descripción de la cultura (modos de actuar, creencias, valores, expectativas, motivaciones, etc.) asumiendo la perspectiva de los propios actores de la vida del centro (Woods, 1997). Si bien estos planteamientos de la investigación nos remiten a métodos y técnicas de investigación

preferentemente cualitativas, se han utilizado también *procedimientos cuantitativos tipo survey* para posibilitar una triangulación metodológica. Con el uso de ambos tipos de procedimientos se ha pretendido llegar a conclusiones convergentes, que pueden reforzarse mutuamente e incrementar nuestra confianza en la validez de los resultados.

El centro (caso) seleccionado ha sido el de la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica (EUAT)<sup>1</sup> de la Universidad de Sevilla; y el criterio de selección fue la accesibilidad (posibilidades de acceso de los investigadores). Se ha llevado a cabo una posterior selección de estudiantes, profesores, PAS, grupos de clase y actos académicos como fuentes de información. En la selección de personas se han tenido en cuenta las siguientes características: suficiente experiencia y conocimiento del centro, habilidad para reflexionar y expresar con claridad su experiencia y voluntad de cooperación. En el caso de los profesores y del PAS el principal indicador utilizado ha sido el número de años de docencia o adscripción al centro; y para los alumnos, el estar cursando estudios del último año de carrera. A todos se les ha garantizado el anonimato y la posibilidad de revisar el borrador del informe final.

Los procedimientos para la recogida de datos utilizados durante el trabajo de campo han sido *la entrevista en profundidad, el grupo de discusión, la observación, las jornadas de sombreado y el cuestionario*, conforme a la distribución que se ofrece en la Tabla I.

**TABLA I.** Procedimientos para la recogida de datos utilizados durante el trabajo de campo

Informantes	Procedimientos e instrumentos de recogida de datos
Profesores	Un grupo de discusión (ocho profesores). Tres entrevistas en profundidad.
Alumnos	Tres entrevistas en profundidad. Una jornada de sombreado con una alumna. Encuesta mediante cuestionario a alumnos de 2º y 3º curso (273 alumnos encuestados).
PAS	Tres entrevistas en profundidad.
Actividades observadas	Un consejo de departamento. Tres sesiones de clase. Dos concursos-oposición. Una junta de centro.

<sup>(1)</sup> Evolución del número de alumnos en la EUAT (Anuarios Estadísticos 2001-2002 y 2004-2005) y distribución de los mismos:

Curso	Mujeres	Hombres	Total
2001-02	842	2.183	3.025

Curso	Mujeres	Hombres	Total
2004-05	698	1.788	2.486

El profesorado está adscrito a ocho departamentos de los cuales sólo dos tienen su sede en el centro. El número y distribución de sus profesores (curso 2005-06) es el siguiente:

Mujeres	Hombres	Total
28	112	140

El PAS tiene la siguiente composición:

Mujeres	Hombres	Total
14	13	27

La EUAT de la Universidad de Sevilla solamente imparte la titulación de Arquitecto Técnico.

La elección de este conjunto de técnicas tuvo en cuenta dos principios: el de adecuación contextual (adecuación del instrumento al tipo de informante, número, localización, disponibilidad para informar, etc.) y el de complementariedad; es decir, los instrumentos de recogida de información se elaboraron en función de las dimensiones y variables de la investigación de manera que todos los informantes aportarán datos sobre ellas. Los instrumentos diseñados para la observación son de dos tipos:

- Dos de ellos (el de sombreado de una jornada de trabajo y el de observación de sesiones de clase) son instrumentos al servicio de los principios de complementariedad y adecuación contextual anteriormente expuestos: recoger datos complementarios respecto a la información obtenida a través de los informantes seleccionados.
- Tres instrumentos (para la observación de la Junta de centro, del Consejo de departamento y del concurso-oposición) cuya finalidad es la de generar información nueva sobre el desarrollo de actos institucionales o «rituales» del centro investigado; carecen, pues, de elementos de contraste.

La recogida de los datos se realizó durante el período académico 2001-03. Los datos se analizaron de la siguiente forma:

- El análisis de los datos de naturaleza cualitativa se llevó a cabo siguiendo las operaciones habituales de codificación dirigidas a reducir el volumen de información mediante un sistema de categorías temáticas.
- La información cuantitativa, expresada en forma de números, ha sido analizada mediante tratamiento estadístico. Un análisis descriptivo básico (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) y algunos estudios comparativos en función de variables relevantes se han llevado a cabo. Para la realización de estos análisis hemos recurrido al paquete estadístico SPSS, en su última versión.

## Resultados

### Algunas características de la comunidad universitaria del centro

Pueden diferenciarse cuatro trayectorias profesionales entre los *profesores*: los que están en el centro desde su creación, algunos de los cuales realizan actividades profesionales

fuera de la universidad; profesores que se han incorporado al centro tras muchos años de experiencia profesional fuera de la universidad; antiguos alumnos que se quedaron como docentes, sin experiencia profesional fuera de la universidad; y profesores de materias básicas o instrumentales procedentes de departamentos de otros centros.

El perfil de formación inicial del profesorado de la EUAT presenta una importante diversidad: físicos, matemáticos, ingenieros, licenciados en economía y empresariales, químicos, arquitectos, ingenieros técnicos, licenciados en Bellas Artes, licenciados en Historia y arquitectos técnicos (AT). No obstante, parece haber un consenso sobre la formación académica que se considera preferente para entrar en el centro como profesor, la de AT, valorándose mucho además la trayectoria práctica de los docentes, es decir, su actuación profesional en empresas de la construcción; sin embargo, este último criterio se ha empezado a postergar y se está pasando a valorar más otras titulaciones académicas que posean los candidatos además de la de aparejador.

...Yo diría que está descendiendo ese criterio a pasos agigantados. Por qué, pues porque en la universidad el que tiene solamente una titulación universitaria tiene poco que hacer...; entonces tiene que estudiar otra carrera..., se potencia eso... (Profesor)

Esta percepción compartida sobre la necesidad de un plus de titulaciones tiene una influencia importante sobre las *actitudes de los profesores hacia la formación continua*. La formación que cada docente adquiere una vez que ha accedido al centro como profesor es un asunto personal en el que cada uno lleva su propio ritmo («es un tema que cada cual se las compone como puede»). No existe entre los profesores un sentimiento compartido de la necesidad de una formación continua específica: la tradicional formación ofertada por el centro (conferencias sobre temas de actualidad) tiene escasa acogida entre los profesores; valoran, en cambio, más la oferta de formación continua del Colegio Oficial de Aparejadores y AT de Sevilla (cursos de postgrado). El objetivo de la formación continua para muchos de los profesores con titulación de AT es realizar otros estudios superiores tendentes a la obtención del grado de doctor, *porque eso está bien valorado por el centro y porque les permite promocionar profesionalmente en la universidad*.

El ejercicio de la profesión parece ser el segundo factor cultural que determina las actitudes hacia la formación continua: los profesores que han sido antiguos alumnos y que están realizando su carrera profesional sólo en la universidad; y los que provienen de departamentos de otros centros y que imparten materias básicas (sin contacto con la profesión) son los que parecen tener un mayor interés por la formación; en

cambio, los profesores que han estado vinculados al centro desde su creación o que proceden del campo profesional (por ejemplo, que compatibilizan docencia y ejercicio de la profesión) son los que manifiestan menores necesidades de formación.

Finalmente, el ejercicio de la profesión de AT también actúa como significado compartido de primer orden a la hora de delimitar el perfil del profesor de la EUAT. Se valora especialmente que los docentes mantengan en su investigación, y sobre todo en su docencia, una relación estrecha con la práctica profesional; la experiencia y el prestigio que da el ejercicio profesional sólo puede ser equiparado a una investigación y una docencia estrechamente asociadas a la Arquitectura Técnica.

Estos datos sugieren una cierta diferenciación cultural respecto a la tendencia general que se ha ido imponiendo en las universidades públicas españolas en las últimas décadas: el fomento de la dedicación del profesorado a tiempo completo a la universidad (73,1%, según los datos del MEC para el curso 2004-05) con su exclusión-alejamiento (al menos administrativa) del ejercicio profesional.

En cuanto a los *alumnos*, sus principales características socio-educativas son: proceden mayoritariamente de la capital y provincia de Sevilla; su estatus socioeconómico mayoritario es medio o medio-bajo; al acceder a la universidad eligieron estos estudios por lo general como «primera opción»; y los motivos de dicha elección fueron los gustos personales y la buena perspectiva profesional.

Los profesores identifican tres tipos de alumnos:

- los que están escasamente motivados por la carrera (asisten poco a clase e intentan sobrevivir con más ingenio que esfuerzo);
- los que están muy interesados y motivados por la profesión (aprovechan toda la oferta de formación del centro: clases, tutorías, prácticas, etc.), destacando en este grupo las mujeres y;
- los alumnos adultos que muestran gran interés por aprovechar el tiempo, finalizar la carrera y conectar con los profesores para discutir temas académicos y profesionales.

Cuando se pide a los estudiantes que definan los rasgos que caracterizan a los alumnos de este centro indican que «los rasgos son el estrés, el cansancio y la constancia, mucha constancia».

Por lo que se refiere a los estudiantes, se confirma en este caso una de las características culturales de los universitarios españoles, su escasa movilidad: los alumnos de la EUAT parecen asemejarse bastante al 90% de los universitarios españoles que elige sus estudios entre los ofertados por los centros universitarios más próximos a su lugar de residencia.



## La formación que imparte el centro

El análisis de la dimensión formación, integrando las percepciones de profesores y estudiantes, pone de manifiesto una serie de significados compartidos. En primer lugar respecto a las competencias profesionales que desarrolla la carrera de aparejador o AT; es una titulación polivalente, que capacita tanto para la tradicional dirección técnica de las obras de construcción como para explotar otros yacimientos de empleo: mediciones, cálculo de estructuras, diseño de proyectos, construcción de maquetas, realización de informes técnicos para Juzgados u otros organismos de la Administración. Entre los nuevos ambientes ocupacionales sobresale por su potencial de empleo el de la seguridad y la prevención de accidentes laborales. Los empleadores de los AT son las empresas relacionadas con el mundo de la construcción (mayoritarios) y las Administraciones Públicas (minoritarios).

En segundo lugar se comparte también el grado de dificultad y el valor de mercado de los estudios, que son definidos por los diferentes miembros del centro como de dificultad alta, si bien con grandes posibilidades de empleo una vez finalizada la carrera. La dificultad de los estudios se manifiesta a través de diversos indicadores:

- El porcentaje de alumnos que finaliza la carrera en los tres años previstos es del +/- 0,38%; aprobar todas las asignaturas de primer curso requiere como promedio tres cursos académicos... El *éxito académico* en este centro es un concepto relativo, es decir, tener éxito significa ser capaz de finalizar los estudios en un período de cinco a seis años.
- Una dilatada jornada diaria de trabajo<sup>2</sup> con un promedio de siete horas de permanencia en el centro para clases teóricas, clases prácticas y estudio personal (véase la Figura I)<sup>3</sup>
- Un elevado número de asignaturas por curso académico (véase la Figura II).

<sup>(2)</sup> Una jornada típica para los estudiantes de la EUAT ha sido descrita así por los alumnos:

Inicio de la Jornada: 8.00 h.

Actividades:

1<sup>ª</sup>-Asistencia a clase: clase de 1 a 2 horas y 40 minutos, con un descanso de 15'; toma de apuntes y planteamiento de dudas.

2<sup>ª</sup>-Tareas diversas: fotocopia de apuntes, adquisición de materiales, interacción con compañeros..., etc., 45'

3<sup>ª</sup>-Asistencia a clase/laboratorio (1-2 h.) o tiempo de estudio en biblioteca (3 h.)

4<sup>ª</sup>-Almuerzo (1-2 h.)

5<sup>ª</sup>-Asistencia a clase/laboratorio (1-2 h.)

<sup>(3)</sup> Los datos de las figuras proceden de la Encuesta a los Alumnos.

Inicio de la jornada: 8.00 horas.

• Actividades:

- Asistencia a clase: clase de una a dos horas y 40 minutos, con un descanso de 15 minutos; toma de apuntes y planteamiento de dudas.

- Tareas diversas: fotocopia de apuntes, adquisición de materiales, interacción con compañeros, etc., (45 minutos).

- Asistencia a clase/laboratorio (una-dos horas) o tiempo de estudio en biblioteca (tres horas).

- Almuerzo (una-dos horas).

- Asistencia a clase/laboratorio (una-dos horas).

FIGURA I. Número de horas que pasa diariamente en la Escuela

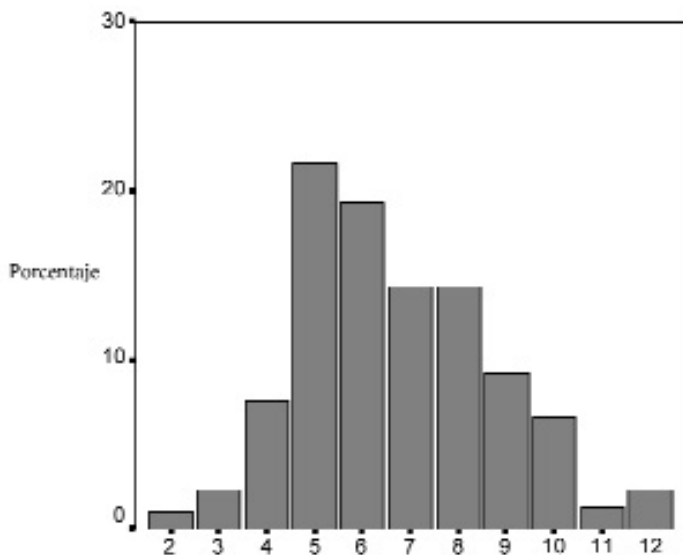
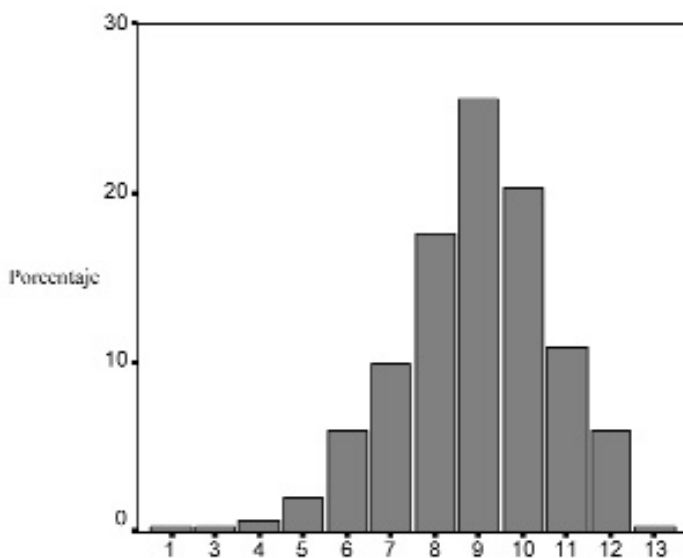


FIGURA II. Número de asignaturas cursadas en 2001/02



Y en tercer lugar se simbolizan de manera consensuada los procesos de formación ofertados, que son de tres tipos e implican formas diferentes de concebir la enseñanza y las funciones a ejercer por profesores y estudiantes:

- Materias muy complejas que requieren gran cantidad de tiempo y actividad por parte de los estudiantes. Se desarrollan con una metodología similar a la «enseñanza basada en problemas»: generalmente colocan al alumno ante un problema o situación profesional típicos y le piden que plantee cuál sería el tratamiento que daría a ese problema y/o cuál sería la solución elegida; para ello el profesor presenta el problema/situación y una información inicial (contenido teórico-técnico); el estudiante lleva a cabo un proceso de indagación en organismos oficiales, entidades privadas, centros de documentación... y de observación de obras de construcción para elaborar de forma autónoma el trabajo demandado, siempre bajo la tutela del profesor.
- Asignaturas centradas en el trabajo en el aula. En este escenario el profesor aporta datos e información que el estudiante elaborará más tarde en una situación de examen de papel y lápiz de corte tradicional.
- Pero además, profesores y alumnos resaltan la existencia de una actuación docente más compleja y encaminada al desarrollo del pensamiento autónomo y la toma de decisiones por los estudiantes.

En relación con la *evaluación de la formación* se detectan los siguientes significados compartidos:

- Se acepta la heterogeneidad de planteamientos para la evaluación del contenido de los aprendizajes, no existiendo criterios comunes para fijar las exigencias (contenido de la evaluación) de las asignaturas ni incluso para una determinada asignatura cuando son varios los profesores que la imparten en diferentes grupos.
- Parece existir un cierto consenso con respecto a las formas de evaluación: la parte teórica de las materias se evalúa predominantemente a través de exámenes de preguntas cortas o de tipo test para minimizar el efecto que pueda tener en el resultado la escasa habilidad para la redacción que presenta este colectivo de alumnos; y para aumentar la objetividad de las preguntas, las respuestas y la calificación asignada («preguntas claras y concretas, donde el alumno no puede decir “usted me tiene manía”» [Profesor]). La forma de evaluar la parte práctica suele ser el manejo de un caso o situación real (proyectar o arbitrar soluciones técnicas).

- El peso de la calificación descansa esencialmente sobre la parte práctica de los exámenes (problemas o casos; entre 2/3 y 4/5 de la nota final) y sobre la parte teórica. Los otros trabajos prácticos exigidos (buscar información, aplicación de la normativa, sacar fotografías, realizar dibujos, croquis...) y las prácticas de laboratorio «sólo ayudan a subir la nota», en opinión de los estudiantes.
- La asistencia a clase se valora de manera indirecta, porque «si sueles ir a clase y después te falta poco para aprobar, el profesor, si te ve por clase y te conoce, pasa la mano» (Alumna).

Sin embargo, no parecen compartirse otros significados sobre diversos aspectos relacionados con la formación; situación que, por otra parte, aparece con bastante frecuencia en las investigaciones sobre la enseñanza universitaria (Álvarez y otros, 2000) derivada del carácter «antagónico» (oposición de intereses) de profesores y alumnos. Así, sobre los *objetivos implícitos de la formación*, según los profesores, los estudiantes deben adquirir unos conocimientos teóricos (técnico-normativos) importantes y cierta experiencia de la profesión, bien a través de la experiencia transmitida por los profesores bien mediante el contacto con ambientes profesionales:

Siempre se ha dicho en la universidad que la mejor práctica es una buena teoría. Yo sólo digo que si no tenéis una buena base teórica desde luego no vais a ningún lado, seréis practicones o encargados de obra (Profesora).

Los estudiantes, por su parte, definen los estudios como «teóricos» y con muy escaso contacto con el mundo real de la construcción, en el que deberán ejercer su actividad profesional en el futuro:

Hacemos prácticas, pero prácticas sobre el papel, que es lo mismo que nada, porque lo que a nosotros nos interesa es estar en la calle, ver una obra de verdad... Aquí estamos para obtener el título y aprender cuando salgamos (Alumna).

Esta visión es corroborada por otros datos. Como el aportado por los estudiantes sobre la enseñanza tradicional, clases expositivo-magistrales: lo que más valoran de ella son los ejemplos de la vida real que cada profesor presenta-analiza desde su propia experiencia y especialización. O bien la opinión coincidente de algunos profesores en cuanto a la formación que debería ofrecerse a los estudiantes:

acompañada de una orientación académico-profesional sobre los ambientes profesionales potenciales (gabinetes, laboratorios, dirección de obra...) y a que elijan asignaturas más acordes con ellos (informática, cálculos de estructuras, presupuestos, materiales de construcción...). E igualmente el dato del reconocimiento tácito de este sesgo hacia lo teórico por el equipo directivo de la EUAT (impulsando la firma de un centenar de convenios con empresas, corporaciones locales, inmobiliarias; e involucrando al Colegio de Aparejadores en la oferta de formación práctica).

Los estudiantes más críticos con la forma en que se desarrolla la enseñanza en el centro señalan tres discrepancias importantes con la actuación de los profesores:

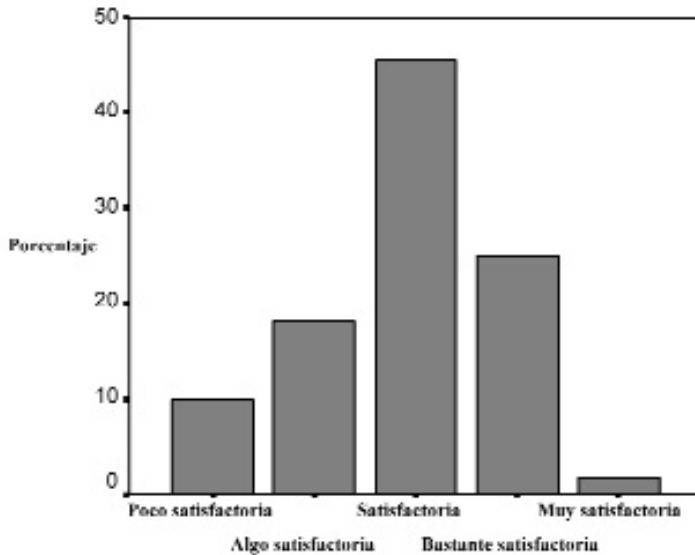
- la enseñanza no tiene en cuenta la falta de perspectiva profesional de los estudiantes;
- los contenidos que se imparten son excesivos y carecen de una «contextualización» adecuada, y;
- el proceso de enseñanza-aprendizaje es poco atractivo («motivación poca, porque como te exigen tanto y te dan tantos palos, porque aquí es palo tras palo, la verdad es que te hacen que te desmoralices mucho...» [Alumno]).

Finalmente, respecto a la valoración global de la formación los significados compartidos se centran en estos aspectos:

- los resultados obtenidos por los estudiantes son muy bajos (la nota promedio es de «aprobado»), existiendo un altísimo número de suspensos;
- la percepción optimista de los profesores sobre la formación que se imparte en el centro (que capacita suficientemente a los futuros arquitectos técnicos (AT) para dar respuesta a los requerimientos de la profesión) parece ser compartida por los estudiantes dado que la tasa de abandono de los estudios es muy baja; y los niveles de satisfacción con la atención que reciben de los profesores durante el proceso de formación son medio-altos (véase la Figura III); y
- la formación ofertada es mejorable.

Buena, pero creo que son demasiadas cosas en muy poco tiempo. Es demasiado teórica, creo que debería ser más práctica. Creo que es muy difícil, hay que estudiar muchísimo. Deberíamos estar más en la calle...; yo creo que se aprende más dos días en una obra que un mes aquí en clase (Alumno).

FIGURA III. Grado de satisfacción de los alumnos con la dedicación de los profesores en las situaciones de enseñanza



## La investigación

En la EUAT la investigación es un elemento cultural significativo para una parte del profesorado y para un sector nada significativo, casi testimonial, de los estudiantes. Los significados que están en la base de esta situación son:

- El tipo de investigación que se realiza, que principalmente es «investigación para la universidad» y secundariamente «investigación práctica» para la docencia o para la empresa privada (remunerada). En consecuencia la participación de los profesores de la Escuela en proyectos y grupos de investigación está fuertemente condicionada por la posesión del grado de doctor<sup>4</sup>.
- El posicionamiento de los profesores respecto al binomio docencia-investigación. En el centro se mantienen dos posiciones claras frente a la investigación:
  - Los profesores que más tiempo llevan en la Escuela y los que comparten la docencia con el ejercicio profesional coinciden en indicar que la docencia es la actividad a la que el profesor debe destinar la mayor parte de su dedicación universitaria.

<sup>4</sup> Los grupos de investigación incrementan su competitividad, como es bien sabido, en función del número de doctores que integran.

- La segunda posición, minoritaria en la Escuela, es la que señala que la investigación es una función del profesor universitario, que debe coexistir con su función docente y refleja el sentir de los profesores que provienen de departamentos de otros centros universitarios y de los aparejadores que se han incorporado recientemente a la Escuela (tienen el doctorado y comienzan a hacer publicaciones en revistas especializadas abriendo líneas de investigación en Arquitectura Técnica).
- *La concepción de las funciones profesionales del AT:* frente a la preconcepción mayoritaria de que la labor principal del AT es la de aplicar los resultados de la investigación, no de generarlos, se posicionan aquéllos que consideran que la investigación de este profesional no puede quedar constreñida a la realización de ensayos y peritaciones.
- *La tradición:* la investigación en el campo de la Arquitectura Técnica es muy costosa y, cuando se hace, los investigadores proceden de las escuelas universitarias superiores o de otras titulaciones superiores (físicos, químicos...).
- *Las actitudes de los estudiantes hacia su propia formación.* Como ocurre en todos los centros universitarios, el sector de los estudiantes que trasciende la mera asistencia a clase opina que hay una importante actividad investigadora en el centro y que, incluso ellos han participado puntualmente en algunas de esas actividades; otro sector parece estar menos informado o relacionado con los distintos departamentos y echa de menos la oferta de posibilidades para integrarse en proyectos de investigación como forma adecuada de adquirir conocimiento sobre su futura profesión.

## El clima social

En el análisis de esta dimensión se intentará delimitar los significados compartidos respecto al contexto social de la EUAT; las relaciones, los canales y el contenido de la comunicación entre grupos; y respecto a la participación en la toma de decisiones en el centro.

Por lo que se refiere al contexto social, no aparece ningún significado compartido que niegue la idoneidad del mismo para el aprendizaje; como se ha visto a propósito de la formación se comparten percepciones sobre la cantidad de tareas de aprendizaje (número de asignaturas por curso, número de horas de trabajo diario, etc.), sobre el enfoque del mismo (peso de la práctica profesional) pero ninguna que ponga

en cuestión el propio contexto social del aprendizaje. Y por los significados compartidos que aparecen sobre las relaciones (que se presentarán seguidamente) dicho contexto es percibido como un centro sin problemas importantes en las relaciones entre los diversos grupos (estudiantes, profesores, y PAS), es decir, con un alto grado de adecuación.

Las relaciones en la EUAT son percibidas como:

- Beneficiosas para la consecución de los fines de la institución: relaciones muy fluidas entre alumnos y PAS («muy buenas, porque nos conocemos mucho...» [Alumna]), basadas en el apoyo que los estudiantes obtienen de estos funcionarios (información y orientación); y de cercanía entre profesores y estudiantes («te tratan como a un futuro compañero y eso te gusta y te motiva» [Alumno]). Algunos datos significativos que apoyan esta simbolización de las relaciones son: la valoración por los estudiantes de forma bastante positiva de sus relaciones con los profesores (véase la Figura IV).

Las relaciones entre el PAS y los profesores (progresivamente más satisfactorias y reconocimiento de la competencia profesional y del buen funcionamiento de los servicios que son atendidos por el PAS); y fluidez, compañerismo, apoyo y colaboración entre los alumnos dentro de los grupos de trabajo en los que se integran:

... la relación entre los alumnos es muy buena... como nos tiramos aquí tantas horas al cabo del día, realmente no son compañeros, son amigos... (Alumna).

Los estudiantes consideran que entre ellos coexisten valores contrapuestos de cooperación y competitividad. No obstante, prevalece la colaboración, el trabajo en equipo, debido entre otras razones a la dureza de los estudios, que hace que trabajar juntos sea más rentable. En la Figura V aparecen otros datos coincidentes con estas opiniones<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Un tercer dato para apoyar el significado compartido aludido es el de la forma más generalizada en que los alumnos de la EUAT se organizan para el estudio: el trabajo parece realizarse en grupos de dos o tres alumnos, aunque a veces pueden llegar hasta diez; los grupos tienden a ser homogéneos con intereses y metas profesionales similares; trabajan de forma cooperativa y con constantes colaboraciones, aunque el trabajo que estén haciendo sea individual.



FIGURA IV. Valoración por los estudiantes de las relaciones que mantienen con los profesores

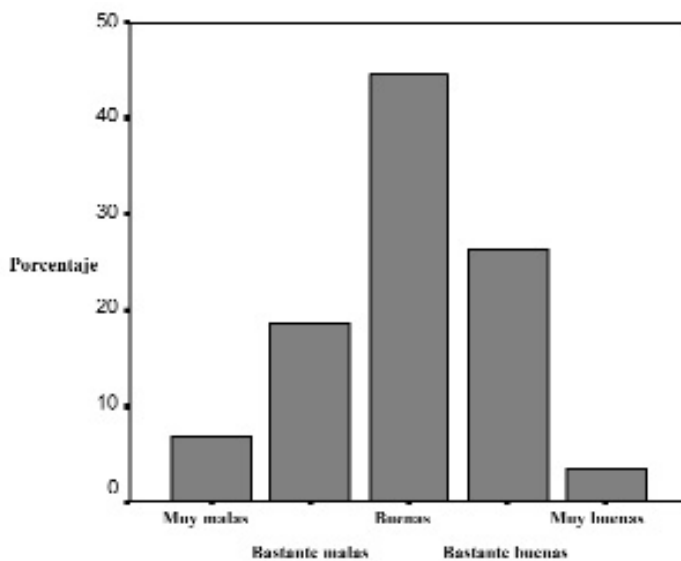
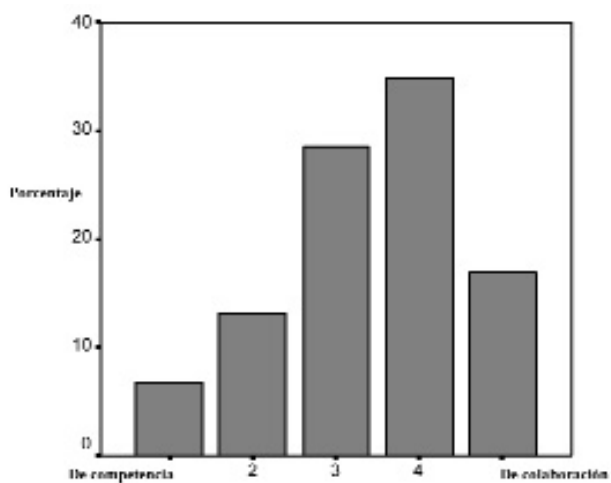


FIGURA V. Tipo de relaciones mantenidas entre estudiantes



- *Dependientes del contexto social de la Escuela:* compartiéndose el significado de que el estilo de la Dirección del centro influye poderosamente en el tipo de relaciones que se mantienen.
- *Dependientes también de otros contextos situacionales, de actitud o profesionales.* Lo que motiva niveles bajos de relación y ciertos conflictos puntuales «intra-grupo» e «inter-grupo» es el desarrollo profesional; así, por ejemplo, en el grupo de discusión los profesores destacan que los problemas de relación que se dan entre profesores no están motivados generalmente por el clima social del centro sino por factores normativos (marco legal, aumento de profesores en los últimos veinte años) que generan una dinámica específica en el seno de los departamentos (intereses divergentes y competencia en el logro de mejores estatus profesionales).

Las relaciones están mucho más adscritas a las zonas departamentales que a lo que es el centro en sí... Aquí hay personas que no se conocen los unos a los otros... (Profesor).

Los significados culturales referidos a las relaciones de poder, a los sistemas de comunicación y a la participación para la toma de decisiones son compartidos de la siguiente forma:

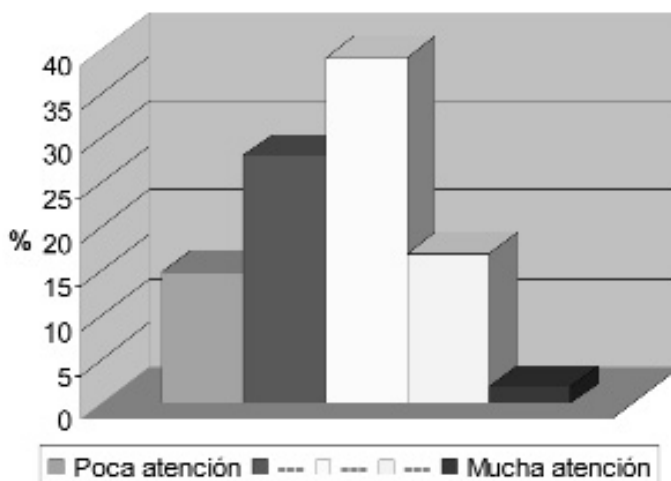
- La participación está estrechamente relacionada con diferentes factores culturales e institucionales de entre los cuales se destacan dos: a) el estilo de la Dirección del centro, que es la que pone los medios para que los miembros de la comunidad universitaria se impliquen en la vida de la Escuela y; b) la capacidad de negociación y consenso de los grupos de profesores en los procesos colectivos de toma de decisiones; a este respecto se aportan (por los profesores) dos datos significativos: la participación en el centro se ha normalizado a partir de un acuerdo sobre el reparto proporcional de los representantes de los departamentos en la Junta de centro en función del número de profesores de cada departamento; y la ausencia de conflictos en un tema muy problemático, como es la aprobación (por unanimidad) de los últimos planes de estudio.
- Respecto a la participación en la toma de decisiones se comparte otro significado importante: es un asunto elegible individualmente, en el que se autoexcluyen los estudiantes. La participación en la gestión del centro podría describirse así: 1) un grupo de profesores (aproximadamente el 8%) y del PAS colabora

con bastante dedicación en la organización y vida de la Escuela; 2) la mayoría del profesorado participa puntualmente en tareas concretas, en función de determinadas necesidades o a demanda de la Dirección del centro y; 3) un grupo minoritario (entre el 4% y el 5%) del profesorado y los alumnos (a excepción de la Delegación de alumnos) no participan en la gestión del centro.

... muchas veces el alumno no está comprometido en las tareas de la Escuela..., en que las cosas vayan mejor... En las elecciones... para delegados va un porcentaje mínimo... a veces hay que decirles a algunos alumnos que por favor se presenten... Si se les pregunta, ellos dicen que no tienen tiempo (Profesor).

Otros datos de esta investigación parecen avalar la autoexclusión de los estudiantes como factor cultural no específico del centro que se está analizando, sino común a la participación de los estudiantes en la universidad. Así, por ejemplo, una parte de los estudiantes de la EUAT no conoce nada ni sobre la participación ni sobre la gestión; su actitud es de pasotismo y exclusivo interés individual por terminar los estudios y comenzar a trabajar («ni idea..., pasamos...»); otros en cambio saben que existen cauces de participación pero no se interesan por aprovecharlos. Pese a estas actitudes, sorprendentemente consideran que sus opiniones no son tenidas en cuenta (véase la Figura VI).

FIGURA VI. Percepción de los estudiantes de la atención que presta la EUAT a sus demandas



## Conclusiones

A partir de los resultados presentados creemos que se puede concluir lo siguiente:

- Respecto a la pregunta que ha guiado esta investigación (¿existe una cultura propia de la EUAT o bien los patrones culturales de comportamiento se derivan de los intereses generales de los grupos de la comunidad universitaria y son similares en cualquier contexto?); los datos presentados en el apartado anterior dan argumentos suficientes para responderla parcialmente de forma positiva: los significados compartidos en su mayor parte por los miembros de la comunidad universitaria de la EUAT en relación con una de las dimensiones culturales analizadas, la formación, sugieren la presencia de una cultura organizativa propia del centro, la cuál, dada la importancia atribuida al ejercicio de la profesión de AT, parece sugerir una interpretación de interacción.
- No obstante, en los otros dos aspectos estudiados (la investigación y el clima social) dicha cultura parece estar débilmente asentada o, lo que es lo mismo, sólo condiciona el comportamiento de las personas de forma aleatoria (elegible). En concreto son los alumnos el grupo que parece estar más al margen de la cultura del centro, en la medida en que institucionalmente no se contempla su participación (por ejemplo, en la investigación) o bien, rechaza participar en algunos de sus «significados» más importantes a nivel organizativo (por ejemplo la participación en la toma de decisiones). De forma secundaria los profesores se encuentran en una posición similar frente a estos dos ámbitos de significado cultural, que tendrían entonces que ser reformulados de forma similar a ésta: «la necesidad de participar en la toma de decisiones y de enrolarse en actividades de investigación son asuntos que culturalmente en la EUAT se relegan al ámbito estrictamente personal de decisión».
- La cultura organizativa está presente en el centro y crea, sin duda, significados propios asumidos y compartidos por los diferentes grupos de la comunidad universitaria. No obstante, estos hallazgos necesitan ser confirmados en otros centros de enseñanza de la Arquitectura Técnica para poder obtener conclusiones consistentes y poder determinar si las características culturales delimitadas en esta investigación están motivadas por la dinámica propia del área de conocimientos o, por el contexto institucional de la enseñanza en cada centro y universidad o bien, por la interacción de estos factores culturales internos y otros factores externos.

- Sin embargo, como se ha señalado en diferentes momentos del análisis de los resultados de la investigación, dicha cultura pone de manifiesto otros significados no compartidos que es necesario someter a consideración. Las discrepancias dentro del grupo de profesores respecto a las dimensiones «clima social-participación» y actividad investigadora, dada la importancia que en el contexto de la enseñanza universitaria revisten dichas dimensiones, sugieren la presencia de lo que Hargreaves (1996) denomina «cultura balcanizada», de clara afiliación disciplinar. Esta «cultura», muy frecuente en los centros que imparten niveles superiores dentro del sistema educativo, está motivada por la departamentalización de la docencia y la existencia, a veces por condicionantes políticos, de grupos diversos dentro de la estructura departamental, a los que se circunscribe el trabajo común. Las discrepancias entre profesores y alumnos indicarían sobre todo la presencia de una subcultura dentro de la institución, tal como la caracterizan Bolívar (1993) y Tena y Herrero (1998).
- Algunos rasgos son muy sugerentes respecto a su significación cultural. En concreto, el referido a la dificultad de la titulación y al significado asignado a la misma por profesores y alumnos: ambos colectivos parece aceptar con normalidad el saldo negativo del esfuerzo de los estudiantes y del diseño de la carrera pensada para tres años. Cabría formular la hipótesis basándose en datos de la experiencia (no empíricos, por ahora) de que este rasgo cultural, de conformidad con los resultados negativos (o al menos no rentables a corto plazo) de la carrera, conforma el grupo de centros-titulaciones de *la cultura del fracaso*, es decir, aquéllos en los que no tener éxito es un hecho normalmente aceptado. Por su parte, los centros-carreras de *la cultura del éxito* serían aquéllos en los que los estudiantes se inscriben «esperando» como resultado «normalizado-cotidiano» ser aprobados; y donde los resultados contrarios a este postulado cultural compartido generan tensiones y conflictos personales e institucionales importantes. Y en segundo lugar, el referido a la autoexclusión de los estudiantes en la toma de decisiones en la universidad, sobre el que se han aventurado todo tipo de causas e intentos de explicación a un fenómeno considerado en la mayoría de los casos como «no lógico» y en definitiva «anómalo». No obstante, desde la perspectiva de la cultura institucional, esta variable de autoexclusión debería ser contemplada precisamente como una expresión de «normalidad» de la cultura de la institución en la que el conflicto y el compromiso son variables esenciales (Harman, 2002).

- Las limitaciones de esta investigación son claras en cuanto a su alcance: se han estudiado solamente dos dimensiones de la organización-institución (docencia-investigación y relaciones-participación). Con ser esenciales dichas dimensiones no agotan en modo alguno los ámbitos de la cultura de una institución. En el plano metodológico, la limitaciones contextuales constriñen la selección de los informantes en base a su disponibilidad para suministrar información, lo cual puede representar un sesgo involuntario pero real en la investigación; para futuras investigaciones parece necesario intentar acceder a «los otros» como fuente importante de datos culturales. Por otra parte, el proceso para descubrir y describir la cultura de un centro universitario, tal como se ha hecho para la EUAT de la Universidad de Sevilla, es lento y minucioso; y si bien es cierto que para ello es necesario utilizar procedimientos de indagación eficaces, sin embargo, se requiere además que el investigador «viva» esa cultura durante cierto tiempo, lo cual ordinariamente no le es posible.
- Una conclusión final obligada es la percepción de los investigadores sobre el valor del estudio de la cultura realizado en los centros universitarios. A ese respecto y aun tratándose de un estudio limitado, creemos haber realizado al menos dos contribuciones. La primera consiste en haber iniciado la delimitación de los rasgos y significados culturales de este contexto universitario que son la Escuela de Arquitectura Técnica; como señala Bolívar (1996), en la medida que los significados culturales de un centro sean conocidos por la comunidad universitaria, aumentarán las posibilidades de establecer estrategias que favorezcan la adaptación de los nuevos estudiantes, la innovación y el cambio para la mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad. La segunda contribución se localiza en el propio ámbito del desarrollo de la investigación sobre cultura universitaria; porque son pocos los estudios realizados sobre esta temática en el contexto de nuestras universidades; esta investigación quiere ser, por tanto, un estímulo para otros trabajos similares que nos ayuden a conocer cómo y porqué se piensa y se actúa en los diferentes contextos universitarios; esta información podría suponer, entre otras cosas, una ayuda valiosa para los estudiantes a la hora de elegir sus opciones de formación y, para los profesores noveles en el proceso de inserción y adaptación a su puesto de trabajo. Ese es el valor, como señala entre otros Robbins (2004), del conocimiento de la cultura organizativa.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E., GIL, J. Y ROMERO, S. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Vicerrectorado de Calidad/ICE.
- ANUARIO ESTADÍSTICO 2001-2002 (2002). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- 2004-2005 (2005). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (AECA) (1997). *Cultura y cambio organizacional*. Madrid: AECA.
- BAYER, A. E. (1991). Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines. *The Journal of Higher Education*, 62, 2, 223-225.
- BECHER, T. & KEYNES, M. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines*. United Kingdom: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- BOLÍVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- (1996): Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- FELDMAN, M. P. & DESROCHERS, P. (2004). Truth for its own sake: academic culture and technology transfer at Johns Hopkins University. *Minerva*, 42, 2, 105-126.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARMAN, K. (2002). Merging divergent campus cultures into coherent educational communities: Challenges for higher education leaders. *Higher Education*, 44, 91-114.
- KNIGHT, P.T. & TROWLER, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 1, 70-83.
- LEVIN, J. S. (2002). *Globalizing the community college: strategies for change in the twenty-first century*. New York: Palgrave Macmillan.
- MEC (2007). *Estadística básica de personal al servicio de las universidades: profesorado*. Curso 2004-2005.
- NEUMANN, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26, 2, 135-146.
- READ, B. ET AL. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of «belonging» and «isolation» at a pos-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28, 3, 261-277.

- ROBBINS, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México D.F.: Pearson-Prentice Hall.
- RODRÍGUEZ, M., APODACA, P. Y PÁEZ, D. (1999). *Dimensiones e indicadores de la cultura organizacional en instituciones universitarias*. En J. VIDAL. (coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades.
- SILVER, H. (2003). Does a university have a culture? *Studies in Higher Education*, 28, 2, 157-169.
- STRYDOM, J. F. ET AL. (2004). Quality, culture and change. *Quality in Higher Education*, 10, 3, 207-217.
- TENA, G. Y HERRERO, M. V. (1996). La cultura organizativa: estudio en un centro universitario. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 4, 221-236.
- TIERNEY, W. G. (1988). Organizational culture in higher education. *The Journal of Higher Education*, 59, 1, 2-21.
- VÄLIMAA, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36, 119-138.
- WAGONER, R. L. ET AL. (2006). Fiscal reality and academic quality: part-time faculty and the challenge to organizational culture at community colleges. *Community Colleges Journal of Research and Practice*, 29, 25-44.
- WOODS, P. (1997). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

## Fuentes electrónicas

[http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/personales/Profesorado\\_universitario/Totales\\_Generales/total.pdf](http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/personales/Profesorado_universitario/Totales_Generales/total.pdf)

**Dirección de contacto:** Víctor Álvarez Rojo. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla. España. E-mail: vrojo@us.es



# Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares

## Alter Effects of the Delfos Program of Education in Values Through Sport in Young Students

José A. Cecchini, Jorge Fernández Losa y Carmen González

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

José A. Arruza

*Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia - San Sebastián. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. País Vasco. España*

### Resumen

Este estudio examinó las repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte, sobre los comportamientos de *fair play* y el autocontrol en jóvenes escolares. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos (N=159), de una media de edad de 13,7 años. Se pasaron dos baterías de cuestionarios. La primera para conocer las actitudes hacia el *fair play*. La segunda para valorar su autocontrol personal a través de las cinco escalas del cuestionario CACIA elaborado por Capafons y Silva (1998). Al grupo experimental se le aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones de iniciación al fútbol sala de una hora de duración. Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol de criterio, y las opiniones relacionadas con la diversión. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro y la búsqueda imperiosa de la victoria. En el grupo de control no se encontraron cambios significativos. Los resultados documentan la efectividad del Programa Delfos para generar cambios, en un tiempo relativamente corto, en las opiniones y conductas relacionada con el *fair play* en el deporte y el autocontrol en otros contextos de la vida diaria. Esta investigación apunta a factores que son clave en la relación entre participación en deporte y moralidad, ya

que sugiere que no es el deporte per se sino el contexto en el que se desarrolla, lo que verdaderamente explica los efectos de la implicación en ciertos deportes sobre el funcionamiento moral de los atletas.

*Palabras clave:* educación en valores, deporte educativo, *fair play*, autocontrol.

### **Abstract**

This study examined the after effects of the Delfos Program of education in values through sport, in fair play behaviour and self-control in young students. The sample was formed by students from two public schools (N=159), with an average age of 13.7 years. They filled two sets of questionnaires: the first one to know their fair play attitude; the second one to evaluate their personal self-control through the five scales of the CACIA questionnaire (Capafons and Silva 1998). The Intervention Program was applied to the experimental group in twenty sessions of initiation to indoor soccer. The results showed, in the experimental group, a significant progress in personal feedback, reward delay, self-control criteria, and opinions related to enjoyment. A decrease in variables related to hard play and vital search for victory was observed as well. No significant changes were found in the control group. The results evidence the effectiveness of the Delfos Program to create changes, in a relative short time, on the opinions and behaviours related to fair-play in sport and self-control in other daily life contexts. This investigation indicates the key factors in the connection between involvement in sport and morality; since it suggests that the effects of the implication in certain sports on the moral working of the athletes are not explained by the sport per se but by the context where it is carried out.

*Key Words:* education in values, educational sport, fair play, self-control.

## **Introducción**

En las últimas décadas se han invertido importantes esfuerzos en el diseño y desarrollo de programas de intervención para mejorar el razonamiento moral y los comportamientos éticos en los deportistas (Shields y Bredemeier, 1995; Weiss y Smith, 2002). Los programas que han tenido una mayor repercusión se han centrado en: (a) el desarrollo de habilidades para la vida (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997; Danish, Nellen y Owens, 1996); (b) la utilización del deporte para la paz (Ennis, 1999; Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch y McCauley, 1999); (c) la educación socio-moral (Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Solomon, 1997); (d) el desarrollo de la responsabilidad personal y social

(Hellison, 1995; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Martinek y Hellison, 1997) y (e) el juego limpio (Comisión para el Juego Limpio de Canadá, 1986).

Con el objeto de utilizar la actividad física y el deporte como medio a través del cual niños y jóvenes pudieran desarrollar competencias personales y sociales, Steven Danish ideó el modelo de «Desarrollo de Habilidades para la Vida», o competencias esenciales que deben ser aprendidas (auto-concepto, autocontrol, toma de decisiones, etc.), que pueden ser transferidas a otros dominios y que deben ser mantenidas en el tiempo (Danish, Petitpas y Hale, 1990). Este modelo se basa en el principio de que las habilidades «psicosociales» aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios (casa, escuela, relaciones entre iguales, etc.), sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito.

En función de las necesidades detectadas en jóvenes que mostraban un bajo nivel económico y académico, familias monoparentales, problemas de comunicación, etc., Catherine Ennis diseñó el programa «Deporte para la Paz». Este programa pretende mejorar la responsabilidad personal y social, así como habilidades de negociación de conflictos, comportamiento físico y verbal no violento, y sentido de la comunidad. Diferentes estudios documentan su efectividad para generar cambios de conducta moral y social en institutos urbanos estadounidenses (Ennis, 1999; Ennis et al., 1997, 1999).

En esta misma línea de mejora de la responsabilidad social y personal mediante habilidades de comunicación y de cooperación surgen los programas de educación socio-moral a través del deporte (Miller, Bredmeier y Shields, 1997; Solomon, 1997). Con el objeto de paliar los comportamientos disruptivos mediante el desarrollo moral en las clases de Educación Física, Solomon (1977) implementó un programa cuidadosamente estructurado para asegurar una enseñanza explícita de los valores y habilidades sociales. Los participantes en el programa mejoraron significativamente su razonamiento moral, mostrando cambios positivos en su comportamiento. Los elementos curriculares y estrategias de adiestramiento del programa de educación socio-moral de Solomon (1997) se asemeja a aquéllos usados por Romance et al. (1986) y Gibbons (Gibbons y Ebbeck, 1997; Gibbons, Ebbeck, y Weiss, 1995).

También Miller et al. (1997), implementaron con éxito un programa de educación socio-moral, en jóvenes escolares de Primaria del norte de California. Se observaron cambios en el nivel de empatía, la madurez del razonamiento moral, la orientación de meta a la tarea y los comportamientos «prosociales», asumiendo progresivamente los alumnos un grado más elevado de responsabilidad personal.

El modelo de responsabilidad de Hellison (1988, 1995) es un programa que intenta integrar el desarrollo de habilidades motoras con la educación en valores al fin de maximizar

el desarrollo de las habilidades sociales y personales entre los jóvenes que son propensos a actividades delictivas. Las metas de este programa son ayudar a jóvenes con problemas de integración, ayudar a los profesores a enseñar a estos jóvenes y concienciarles de su problemática, y conducir y propagar la investigación sobre la eficacia de este programa. Diferentes estudios avalan la efectividad del programa (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2005; Hellison y Georgiadis, 1992). Para ello se han utilizado estudios de casos, métodos etnográficos y métodos experimentales. Los récords de asistencia, las entrevistas y las críticas positivas del programa de intervención por los pedagogos escolares proporcionan las bases de apoyo para la efectividad del modelo de responsabilidad (Hellison et al., 1996).

En respuesta al nivel de violencia y de deterioro de la ética deportiva en Canadá, se crea en 1986 la Comisión para el Juego Limpio. Entre sus actividades incluían campañas de promoción de valores en el deporte, elaboración de materiales curriculares, reconocimiento de ciudadanos ejemplares que han destacado en el juego limpio, e iniciativas de juego limpio de carácter nacional.

La primera evaluación del programa de intervención de Juego Limpio para Niños fue realizada por Gibbons et al. (1995). Emergió un fuerte apoyo para la efectividad del programa. Los niños de los grupos experimentales demostraron puntuaciones significativamente más altas en el juicio, razonamiento, intención moral y comportamientos «prosociales» respecto al grupo de control. Posteriormente Gibbons y Ebbeck (1997), quisieron determinar si los cambios podrían ocurrir más rápido y, si era así, qué variables eran susceptibles de cambio. Los grupos se fundamentaron en los hallazgos derivados de la teoría de desarrollo estructural y de la teoría del aprendizaje social. El crecimiento moral ocurrió a los cuatro meses de intervención, y de modo teóricamente consistente, siendo el grupo de desarrollo estructural el que alcanzó mejores resultados.

## **El Programa Delfos de educación en valores a través del deporte**

Los antecedentes del Programa Delfos se encuentran en un trabajo de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes) cuya finalidad era diseñar y validar un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los jóvenes pertenecientes a los llamados

grupos ultras en los campos de fútbol. Este programa recogía principios pedagógicos, estrategias de enseñanza, organización y diseño de sesiones con la finalidad de mejorar el *fair play*, incrementar los niveles de autocontrol y, en última instancia, paliar los comportamientos violentos de estos jóvenes. En un tiempo relativamente corto se documentó la efectividad del programa (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005). A partir de aquí la Asociación Amigos del Deporte, impulsora de los Premios Delfos y comprometida desde el año 1991 en la promoción y difusión de los valores, actitudes y comportamientos ético-deportivos, desarrolla el Programa Delfos, subvencionando, para ello, estudios e investigaciones, e implicando en el proceso a profesores de los diferentes niveles del sistema educativo. La finalidad es elaborar un programa que entretaja los principios teóricos que se derivan tanto de la teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural, así como la experiencia y los hallazgos del equipo de investigación implicado en este proyecto.

Este programa se basa en los siguientes principios educativos:

- *Compromiso personal del profesor en el desarrollo de valores.* Si el profesor o entrenador no se compromete expresamente en el desarrollo de valores es muy difícil que el programa tenga éxito. Diferentes estudios demuestran que los educadores pueden ser líderes más efectivos cuando hacen uso de su propio ejemplo. Pero no basta con que los educadores admitan este principio en sentido amplio si no se comprometen decididamente con su puesta en práctica. Esto debe ir unido a una formación profesional específica en este campo.
- *Establecer metas.* La creencia de que la práctica del deporte, sin más, permite aprender a cooperar con los compañeros de equipo, a negociar y dar solución a conflictos morales, a desarrollar el autocontrol, la constancia, la justicia, etc., hoy en día, no es sostenible. Frente a esta realidad, diferentes estudios han demostrado que se puede educar en valores utilizando el deporte como medio, ya que todas estas situaciones y conflictos se dan de manera natural en este tipo de actividad. En este caso la práctica deportiva se supedita a la conquista de otro tipo de ganancias que no tienen nada que ver con los resultados objetivos de la competición. Por tanto, para que el proyecto tenga éxito se debe determinar de manera clara y precisa los objetivos educativos parciales y finales del programa, y supeditar a su logro el conjunto de actividades.
- *Asumir objetivos.* El «educando» es el centro de todo el proceso físico-educativo. El profesor es un mediador en el aprendizaje del alumno al que consideramos un

sujeto «activo» y no meramente receptivo, que como tal se hace cargo de su propio aprendizaje. El alumno no se limita a reaccionar a los estímulos provenientes de su entorno, sino que situándose frente a esa realidad es capaz de modificarla con arreglo a intenciones que responden a su modo particular, individual, personal de conducirse. Todo esto implica que para que el programa tenga éxito es necesario que los objetivos sean asumidos por los participantes como parte de su compromiso personal.

- *Calidad de las relaciones personales.* La educación implica una influencia o contacto humano, porque se trata de un fenómeno social, y la calidad de la educación depende, en gran medida de la calidad de las relaciones personales. Sobre todo cuando el objetivo de la educación es la mejora de los valores. Para enseñar, por ejemplo, solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes.
- *Desarrollar planes y estrategias.* Considerar al alumno como un sujeto «activo» exige facilitarle el acceso a fuentes variadas de información, ofreciéndole además recursos metodológicos para descifrar, clasificar y estudiar las informaciones adquiridas. En la medida en que los juicios de valores y los comportamientos morales se construyen por la interacción que se establece con los adultos y los pares significativos, en este caso, en un contexto deportivo, es necesario diseñar estrategias de intervención que permitan controlar adecuadamente este proceso. Además, se debe dotar a los participantes de procedimientos útiles para abordar y superar las dificultades que van a encontrar a lo largo del programa.
- *Aprender a través de la práctica.* Frente a otras situaciones o contextos educativos, el deporte permite a los participantes aprender, en circunstancias naturales de juego, a través de la propia experimentación. Las interacciones sociales que se establecen en el deporte permiten indagar de un modo autoreflexivo en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de las propias acciones. El proyecto se fundamenta en sesiones prácticas en las que se abordan problemas concretos de desarrollo moral.
- *Reflexión y puesta en común.* Una estructura de razonamiento subyace al juicio sobre cuál es el comportamiento correcto y cuál no. Esta estructura debe cambiar a medida que se implementa el programa como resultado del análisis, la reflexión y la puesta en común de los hechos acontecidos. Los participantes deben extraer, para su desarrollo moral, conclusiones útiles de las situaciones personales vividas. El carácter cíclico implica una espiral dialéctica entre la

acción (deportiva) y la reflexión (razonamiento moral), de forma que ambas quedan integradas y se complementan. El método supone una espiral autorreflexiva formada por ideas sucesivas de planificación, acción, observación y reflexión.

- *Transferencia a otras situaciones diferentes.* Este programa se basa además en el principio de que los valores aprendidos en el terreno de juego pueden ser transferidos a otros dominios, pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito (Danish et al., 1990). La transferencia es un proceso complejo que precisa que el sujeto, a partir de una toma de conciencia personal, asuma la responsabilidad de trasladar este tipo de comportamientos a otros contextos de la actividad humana.

Estos principios generales han dado paso a estrategias y técnicas de enseñanza, y a un proceso de intervención sistemático que más adelante comentaremos.

Es indudable que cualquier programa que se implemente debe ser sometido a evaluación con el fin de conocer en qué medida es eficaz (Hernández y Anguera, 2001). Por esta razón decidimos evaluar la validez de este programa en jóvenes escolares. Formulamos la hipótesis que, en un tiempo relativamente corto, la implementación de este programa generaría cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el *fair play* en el deporte, así como sobre el autocontrol personal en otros dominios ajenos al deporte.

## Método

### Participantes

Un total de 159 niños, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años, de segundo curso de la ESO de dos Institutos de Enseñanza Secundaria, seleccionados al azar, de una población de aproximadamente 250.000 habitantes situada al norte de España. Esta muestra estaba integrada por 86 mujeres, de una media de edad de 13,5, y 73 varones, de una media de edad de 13,9.

### Protocolo

La muestra se dividió al azar en dos grupos: experimental (n=79, 42 niñas y 37 niños), y control (n=80, 44 niñas y 36 niños). Cada uno de los grupos se dividió a su vez en cuatro subgrupos que trabajaron de manera independiente. A todos se les pasó dos

baterías de cuestionarios. El primero para conocer las actitudes de los sujetos hacia el *fair play* en el juego del fútbol (juego duro, victoria, diversión), elaborado por Cruz, Capdevila, Boixados, Pintanel, Alonso, Mimbbrero y Torregosa (1996). El segundo para valorar su autocontrol personal a través de las cinco escalas del cuestionario CACIA (retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol de criterio, autocontrol del proceso y sinceridad), elaborado por Capafons y Silva (1998).

A partir de aquí y durante diez semanas el grupo experimental realizó veinte sesiones de Educación en valores de una hora de duración. Un profesor, formado a tal efecto, aplicó el Programa Delfos, siguiendo los procedimientos que se detallan más adelante. Para ello se implementó una unidad didáctica de fútbol sala, añadiendo al diseño de las sesiones una serie de principios, procedimientos y estrategias que tenían por objeto mejorar los valores relacionados con el *fair play* en el terreno de juego y transferirlos, posteriormente, a otros contextos de la vida diaria con el objeto de mejorar el autocontrol. En el mismo tiempo el grupo de control realizó la misma unidad de aprendizaje del fútbol sala pero sin aplicar el Programa Delfos de educación en valores.

Una vez finalizadas estas sesiones, en pequeños grupos, se volvieron pasar las mismas baterías de cuestionarios, por un encuestador formado a tal efecto.

## Procedimiento

En base a los principios educativos anteriormente comentados, la sesión diaria se organizó en las siguientes fases:

- *Tiempo dedicado a la puesta en común de los objetivos de transferencia consensuados en la sesión anterior:* Después de recoger la hoja de autoevaluación, y con el objeto de valorar el trabajo realizado, se les invitaba a que expusieran, de manera individual, el grado de cumplimiento de los objetivos de transferencia asumidos en la última sesión. A partir de esta exposición general se profundizaba en los aspectos concretos, valorando y premiando los comportamientos y las actitudes positivas y reconduciendo, a partir del análisis y de la reflexión en común, aquéllos otros que se podrían considerar negativos o alejados de los comportamientos esperados. En función de estos datos el profesor debía concertar entrevistas individuales con aquellos alumnos que mostraban una mayor reticencia.



- *Propuesta de objetivos, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación.* Sentados en círculo y en un tiempo breve, el profesor exponía los objetivos de la sesión, correlacionando, desde el primer momento, las conquistas que se esperaban conseguir en el ámbito de la práctica del deporte con las que se querían alcanzar fuera del mismo. Por ejemplo: «Evitar las patadas, las protestas y las manos intencionadas» (práctica del fútbol sala); «Evitar enfrentamientos, riñas y peleas» (otros contextos de la vida diaria); «No reaccionar violentamente cuando se ha sido objeto de falta» (práctica del fútbol sala); «No reaccionar de manera agresiva cuando creamos que alguien nos ofende» (otros contextos de la vida diaria). Se les hizo ver que los objetivos eran una propuesta del profesor pero que sólo llegarían a ser operativos cuando fueran libremente asumidos, de ahí la importancia de discutirlos en el caso en que hubiera discrepancias. A partir de aquí se abría un turno de intervención para aclarar o discutir cualquier punto del programa que no hubiera quedado suficientemente claro o con el que no estuvieran de acuerdo. Si no se llegaba a un consenso los objetivos se tenían que renegociar. Una vez asumidos esos objetivos como un compromiso personal por los participantes se colocaron carteles en las paredes de la sala deportiva recordando las responsabilidades que habían adquirido.
- *Desarrollo práctico de la actividad.* A partir de los objetivos concretos consensuados se diseñaban e implementaban sesiones de fútbol sala en las que se ponían en práctica. Se cuidó en todo momento que hubiera una conexión estrecha entre las actividades prácticas y los valores que se querían conseguir, a los que lógicamente se supeditaban.
- *Retroalimentación constante del proceso.* El profesor intervino dando información constante a los participantes de la marcha de la actividad, alentando las conductas positivas y reconduciendo aquéllas que los alejaban de los objetivos propuestos.
- *Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado y a la reflexión acerca de los valores desarrollados.* Todos los participantes tenían que hacer un comentario sobre el trabajo realizado, resaltando los aspectos fuertes y débiles de la sesión realizada. Las soluciones que aportaba el grupo a alguno de los conflictos eran tomadas en cuenta por el profesor en las sesiones siguientes.
- *Transferencia a otras situaciones de la vida diaria mediante la determinación de objetivos para trabajar en otros contextos.* Al final de la sesión el profesor

establecía de manera clara los objetivos de transferencia consensuados, proponiendo tareas específicas que los participantes tenían que desarrollar fuera de las clases de fútbol sala. Así mismo, les entregaba una hoja de autoevaluación en la que debían reflexionar sobre los objetivos propuestos y su grado de cumplimiento personal. Estas reflexiones servían de base para la siguiente sesión. Para implementar el programa se utilizaron las siguientes estrategias:

- *Establecer los límites de un contrato profesor-alumno en el que se fijaron y determinaron, de manera clara, las responsabilidades asumidas por ambos.* Estas responsabilidades recogían los objetivos que se querían alcanzar así como las conductas y comportamientos que esperábamos observar. El contrato comprometía al profesor y a los alumnos.
- *Exposición de motivos, conversaciones y debates breves, para concienciar a los alumnos sobre los valores que se trabajaron en cada sesión.* De forma breve y con todo el grupo reunido, el profesor exponía de manera clara y precisa los objetivos y los motivos que le llevaban a hacer una determinada propuesta, promoviendo a continuación, las intervenciones de los participantes y los debates. Si bien, en un primer momento, el profesor era el dinamizador principal, progresivamente pasó a un segundo plano, siendo los propios alumnos los encargados de coordinar las charlas de concienciación. En esta fase el profesor sólo intervino de manera puntual para reconducir, en caso necesario, el proceso.
- *Identificar y resolver conflictos morales.* Al comienzo del programa observamos que muchos de los participantes no consideraban que los comportamientos que se discutían fueran éticamente reprobables. Esto nos puso ante la necesidad de identificar esos problemas y de resolverlos, intentado explorar el razonamiento moral asociado a los juicios subyacentes al comportamiento del deportista.
- *Técnicas de resolución de conflictos interpersonales.* Cuando surgían conflictos o enfrentamientos personales de una cierta importancia se interrumpía la actividad. Se les pedía que: a) fueran capaces de dominar sus emociones; b) identificaran la naturaleza del conflicto; c) tuviesen voluntad de resolverlo; d) se pusieran en la situación del otro (empatía); e) intentasen colaborar y; e) llegasen a una solución justa.
- *Utilizar modelos o individuos de la comunidad deportiva que se han distinguido por un comportamiento moral ejemplar.* A tenor del poderoso papel del modelado en el desarrollo moral utilizamos a «orientadores morales», o deportistas que han mostrado a lo largo de su carrera una integridad

moral digna de ser resaltada, como ejemplos a seguir. Estos modelos pueden causar un significativo impacto, ayudando a desarrollar una conciencia moral y a adoptar responsabilidades y a realizar actos socialmente relevantes.

- *Proponer tareas abiertas o predominantemente perceptivas que fueron presentadas de un modo global.* Los participantes tenían, en este caso, que resolver problemas en un contexto cambiante, diferentes y variadas tareas, buscando la consecución de sus propias metas a corto plazo y de forma realista.
- *Tener en cuenta, en todo momento, los intereses de los jóvenes, que participaron activamente en la toma de decisiones.* Utilizamos métodos inductivos, fundamentalmente el «descubrimiento guiado» y la «resolución de problemas».
- *Reconocer, de forma privada, los progresos individuales o las mejoras personales, con el objeto de proporcionar percepciones autoreferenciadas.* La finalidad era que el participante no percibiera que el éxito personal está en ganar a los otros, sino en superarse a uno mismo. De este modo proporcionábamos los medios necesarios para que todos pudieran lograr un nivel suficiente de éxito y protagonismo.
- *Establecer pequeños grupos cooperativos.* Trabajar en equipo, supeditar el éxito personal al éxito de todos, sacrificarse para que el grupo alcance sus objetivos, cooperar para que los demás mejoren, etc.
- *Promover «la ayuda a los demás».* Las conductas de pedir y proporcionar ayuda mejoran el repertorio social de los jóvenes. Son dos nuevas habilidades de gran relevancia, que incrementan sus oportunidades de aprendizaje.
- *Evaluar privadamente la mejora personal, el progreso hacia metas individuales y colectivas, la participación y el esfuerzo de un modo autoreferenciado.* Frente al resultado objetivo de la competición deportiva, ganar o perder, o el éxito normativo, valorar sobre los demás al más capacitado, la evaluación que hacía el profesor de los participantes se basaba en la mejora personal.
- Permitir a los alumnos participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad.

A continuación, cada una de estas estrategias fue puesta en funcionamiento en términos de un amplio rango de prácticas de enseñanzas específicas de la iniciación al fútbol sala. Para una información complementaria sobre el Programa Delfos remitimos al lector a los estudios realizados por Cecchini y colaboradores (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005; Cecchini, Montero y Peña, 2003; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2005).

## Propiedades de los cuestionarios e instrumentos de medida

La «Escala de Actitudes de Fairplay» (Cruz et al., 1996), es un cuestionario de 23 ítems divididos en tres subescalas: 12 de *Juego duro* («Es aceptable que un jugador reaccione violentamente cuando ha sido objeto de falta», «Jugar duro es aceptable si el otro equipo también juega duro»); 6 de *Victoria* («En el fútbol el resultado final es lo más importante», «Lo más importante en el campeonato es ser el primero en la clasificación»); y 5 de *Divertimiento* («En el fútbol divertirse jugando es lo más importante», «En el fútbol disfrutar del juego es más importante que el resultado»). Todas las respuestas de los seis cuestionarios fueron grabadas en una escala *Lickert* de 5 puntos que oscilaba entre *fuertemente en desacuerdo* (1) y *fuertemente de acuerdo* (5).

Lo primero que nos propusimos fue comprobar si la estructura factorial de la Escala de Actitudes de Fairplay coincidía con las dimensiones descritas. Para ello se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 5. Los parámetros del modelo original fueron estimados mediante el criterio de «Máxima Verosimilitud». En la Tabla I se recoge la información proporcionada por algunos de los ajustes más utilizados (García Cueto, Gallo y Miranda, 1998; García, Ruiz y Abad, 2003; Sandín, Chorot, Santed y Valiente, 2003).

Además del  $\chi^2$  se han considerado de manera complementaria otros índices como el GFI (Goodnes of Fit Index), RMR (Root Mean Residual), RMSA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), y el CFI (Comparative Fit Index). En el caso del GFI, NFI y CFI se consideran valores adecuados próximos 0,90; y en el caso del RMR y RMSA a partir de 0,05. Como vemos los resultados no son nada satisfactorios, lo que indica que los datos no se ajustan bien al modelo.

TABLA I. Índices de ajuste para el modelo original y «reespecificado»

	$\chi^2$	p	RMR	RMSA	GFI	AGFI	NFI	CFI
Modelo original	438,44	<.001	0,132	0,073	0,82	0,78	0,68	0,81
«Reespecificado»	67,01	0,309	0,054	0,021	0,94	0,92	0,90	0,99

El escaso ajuste alcanzado a nivel global, junto con algunas saturaciones cruzadas no deseables sugeridas por los índices de modificación facilitados por el programa, aconsejaba introducir cambios en el modelo inicial eliminando alguno de los ítems. Eliminar ítems para mejorar la estructura factorial de un instrumento se considera un proceso legítimo en una medida de evaluación, ya que se conserva la estructura general del modelo formulado originalmente, pero únicamente con los indicadores más convenientes (Hofmann, 1995).

El «Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente» (CACIA, Capafons y Silva, 1998) consta de cinco escalas para medir el autocontrol en niños mayores y adolescentes (entre 11 y 19 años):

- *Retroalimentación personal*, compuesta por 21 elementos, una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a uno mismo, darse cuenta de las consecuencias de los actos propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determinan lo que uno hace. («Cuando me dicen que debo portarme bien suelo preguntar: “¿Qué quiere decir eso?”», «A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho»).
- *Retraso de la recompensa*, compuesta de 19 elementos, una puntuación alta evidencia comportamientos de organización y estructuración de las tareas, un buen hábito de trabajo, y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas. («Recuerdo mis obligaciones en casa», «Muchas veces evito hacer algo que me gusta porque sé que no debo»).
- *Autocontrol de criterio*, compuesta por 10 elementos, una puntuación elevada refleja la capacidad de las personas para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recogen aspectos de responsabilidad personal. («Soy capaz de aguantar que me peguen o insulten con tal de hacer algo que creo que debo hacer», «Si tengo miedo por algo me aguanto y hago lo que tengo que hacer»).
- *Autocontrol procesal*, consta de 25 elementos, una elevada puntuación indica desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas. («Cuando cometo errores me critico a mi mismo», «Cuanto más consigo por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi propio esfuerzo, más a gusto me siento»).
- Se incluye también una escala de *Sinceridad* de 14 elementos.

Las respuestas admiten dos posibilidades (sí, no). La corrección del cuestionario se facilita mediante el uso de una plantilla transparente, sumando todos los círculos de la plantilla que coincidan con las respuestas marcadas. En los ejemplos que hemos puesto sumarían todas las respuestas afirmativas salvo los de la subescala *Retroalimentación personal*, que sumarían las negativas. El cuestionario recoge otras normas de aplicación y corrección que han sido aplicadas al presente estudio.

## Resultados

### Diferencias pre-post intervención

Con el objeto de conocer los cambios que el programa de intervención ha generado en la población escolar se realizó una prueba T para dos muestras relacionadas. Como se observa en la Tabla II hubo cambios significativos en seis de las ocho variables para el grupo experimental. Sólo las subescalas de *Autocontrol procesal* y de *Sinceridad* permanecieron estables. El programa de intervención produjo mejoras en la *Retroalimentación personal*,  $t(1,90)=-3,83, p<,001$ , el *Retraso de la recompensa*,  $t(1,90)=-5,39, p<,001$ , el *Autocontrol de criterio*,  $t(1,90)=-3,03, p<,005$ , y las opiniones relacionadas con la *Diversión*,  $t(1,90)=-5,43, p<,001$ . Se observaron también disminuciones en las variables que miden aspectos negativos: opiniones relacionadas con el *Juego duro*,  $t(1,90)=3,90, p<,001$  y la búsqueda imperiosa de la *Victoria*  $t(1,70)=7,47, p<,001$ . No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas variables en el grupo de control.

TABLA II. Media y desviación típica de las variables relacionadas con el autocontrol y las opiniones de fair play antes y después de la implementación del programa en el grupo experimental (entre paréntesis el grupo de control)

	Grupo experimental				Grupo de control			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
<b>CACIA</b>								
Retroalimentación personal	12,84	3,46	14,66**	3,79	13,40	3,44	13,20	3,45
Autocontrol del proceso	18,48	3,81	18,73	4,07	18,26	3,89	19,01	4,25
Retraso de la recompensa	9,32	4,11	11,81**	4,80	4,68	4,68	10,41	4,19
Autocontrol de criterio	6,16	1,83	6,95*	1,88	6,51	1,66	6,34	1,85
Sinceridad	9,75	5,37	8,96	2,58	9,28	2,36	8,89	2,37
<b>Opiniones relacionadas con el fair play</b>								
Diversión	3,44	,75	4,13**	1,02	3,52	1,12	3,69	,86
Juego duro	2,19**	,44	1,88	,46	,64	,76	,73	,66
Victoria	3,24**	1,02	2,25	1,07	3,38	1,30	3,42	1,28

(\*\*)  $p <,001$

(\*)  $p <,005$

### Análisis «multivariado»

Para conocer mejor el verdadero alcance de los efectos del programa de Educación Física se realizó un análisis MLG de medidas repetidas en el que las variables dependientes recogen la medidas pre y post para los diferentes niveles de los factores «intra-sujeto»,

incluyendo como factor «inter-sujeto» la variable sexo. Emergió un efecto significativo «multivariado» para las variables «intra-sujeto», Lambda de Wilks = ,45,  $F(8, 69) = 10,20$ ,  $p < ,001$ , la interacción con el género no fue significativa. Los siguientes análisis «univariados» indicaron nuevamente cambios significativos en los estudiantes en todas las variables excepto en las subescalas *Sinceridad* y *Autocontrol procesal*. Las variables que experimentaron incrementos fueron: *Retrealimentación personal*,  $F(1, 76) = 14,33$ ,  $p < ,001$ , *Retraso de la recompensa*,  $F(1, 76) = 28,87$ ,  $p < ,001$ , *Autocontrol de criterio*,  $F(1, 76) = 8,43$ ,  $p < ,005$ , y *Diversión*,  $F(1, 76) = 28,60$ ,  $p < ,001$ . Las variables en las que se apreciaron retrocesos fueron: *Juego duro*,  $F(1, 76) = 13,75$ ,  $p < ,001$ , y *Victoria*,  $F(1, 76) = 53,47$ ,  $p < ,001$ .

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables en el grupo de control, Lambda de Wilks = ,84,  $F(8, 67) = 1,53$ ,  $p > ,1$ .

## Discusión

Estos resultados son consistentes con los observados en otros programas que están basados en los mismos principios (Danish y Nellen, 1997; Danish et al. 1996). La clave de este nuevo intento es el desarrollo de habilidades y cualidades valiosas en diferentes contextos sociales. En general, estos programas aportan información muy interesante en la medida que plantean métodos concretos de actuación con resultados contrastados.

Este estudio evidencia la transferencia positiva que el programa ha generado en los procesos implicados en el autocontrol en contextos extradeportivos y, por tanto, avalan la adecuación de los instrumentos utilizados. En este sentido, se observó un incremento en la capacidad para conocerse a uno mismo, ser consciente de las consecuencias de los propios actos y el interés por conocer las razones que determinan lo que uno hace (Retrealimentación personal); una mejora de los comportamientos relacionados con la organización y estructuración de las tareas, el hábito de trabajo y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas (Retraso de la recompensa); una buena resistencia al estrés y a situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otros chicos se asustarían o atemorizarían eludiendo la situación (Autocontrol de criterio).

La única dimensión del autocontrol que no experimentó cambios fue el Autocontrol procesal. Es la única subescala negativa ya que una elevada puntuación puede indicar desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar

rígidamente según normas y reglas. El cariz negativo le viene conferido por su relación con otras variables (ansiedad, neurosis y creencias irracionales) y, el significado de las puntuaciones apunta precisamente a una «hiperfocalización» en el logro de ciertos objetivos o cumplimiento de normas al cual se condicionan la autoestima y los sentimientos de satisfacción.

También los resultados han sido consistentes con los obtenidos por el Programa Delfos en otros contextos educativos diferentes (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005). En esta anterior investigación se abordaban los mismos objetivos pero con jóvenes pertenecientes a grupos de riesgo. En base a estos nuevos resultados, parece evidente que el programa se puede utilizar para abordar los mismos problemas, relacionados con las conductas violentas, de una manera preventiva en la escuela.

Esta investigación apunta a factores que son clave en la relación entre participación en deporte y moralidad, ya que sugiere que no es el deporte per se sino el contexto en el que se desarrolla, el clima de motivación, la estructura de clase, etc., que explica los efectos de la implicación en ciertos deportes sobre el funcionamiento moral de los atletas (Duda, Olson, y Templin, 1991; Kavussanu y Roberts, 2001; Kavussanu y Ntoumanis, 2003).

La idea de que la práctica del deporte sin más desarrolla la moralidad y el carácter, que está en los orígenes del Ideario Olímpico y es una de las claves que explica la expansión y el desarrollo del deporte moderno tal y como lo conocemos, está muy lejos de ser evidente. Pero esto no quiere decir que el potencial de beneficios, tanto morales como personales, no exista. Pero para ello la práctica del deporte se debe supeditar a su logro. Los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planeados de un modo sistemático en el contexto de la actividad física, ya que ésta se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes.

El modelo que presentamos puede ser, a tenor de los resultados, un medio adecuado para el desarrollo ético y social de los participantes, siempre y cuando los profesores o entrenadores sean capaces de generar situaciones favorables para desarrollar aquellos valores que supongan el desarrollo psicológico y social de los individuos (Weiss y Bredemeier, 1990). En la actualidad, una línea de investigación muy representativa considera que el conjunto de procesos sociales que acontecen durante el juego deportivo y que tienen que ver con las acciones individuales y colectivas respecto a la toma de decisiones que han de elegirse continuamente, convierte a la práctica deportiva en un medio excelente para la observación y/o desarrollo de valores personales y sociales, ya que el juego deportivo es una actividad social que ofrece muchas posibilidades de interacción personal (Brustad y Arruza, 2002).



Frente al idealismo inconsistente del deporte como generador automático de conductas éticas que se adquieren mediante la confrontación deportiva y que se transfieren sin más a otros ámbitos de la vida, este programa ofrece una visión realista. Las actividades físicas pueden ser un vehículo para efectuar cambios en el desarrollo social y moral sólo cuando son debidamente tratadas (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997; Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch, y McCauley, 1999; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Miller, Bredemeier y Shields, 1997).

Este estudio presenta algunas limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta para estudios futuros. La falta de una tercera aplicación de los cuestionarios, pasado un tiempo desde que tuvo lugar la aplicación del programa de intervención educativa (re-test), impide conocer la consistencia de los resultados obtenidos, lo que hace que surjan ciertas dudas acerca del valor real de dicho programa. Se deberían realizar nuevas investigaciones que tuvieran en cuenta esta circunstancia.

Otra limitación tiene que ver con la muestra, ya que hay muchos factores que influyen en la transferencia como la edad, la habilidad mental, personalidad o la motivación (Escartí, Pascual y Guitierrez, 2005). Se deberían hacer nuevos estudios incluyendo otros tramos de edad o circunstancias personales diferentes. Otra limitación tiene que ver con los objetivos del programa y los instrumentos de medición. Se deberían plantear estudios que persiguieran otros objetivos dentro y fuera del deporte.

Teniendo en cuenta que la hipótesis nuclear de este estudio es que lo realmente importante no es tanto la actividad deportiva en sí como el contexto en el que se implementa, se deberían realizar nuevas investigaciones que, a partir del mismo programa de intervención, utilizaran actividades físico-deportivas distintas. Por ejemplo, actividades de colaboración frente a actividades competitivas, o tareas psicomotrices frente a tareas sociomotrices, etc. Los resultados de estas investigaciones podrían ayudar a clarificar, de manera importante, este problema.

## Conclusiones

En función de los resultados de esta investigación podemos concluir que el Programa Delfos es un instrumento adecuado para desarrollar valores a través de la práctica del deporte. En un tiempo relativamente corto, la implementación de este programa generó cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el *fair play*

en el deporte. Las opiniones sobre el juego duro, los comportamientos violentos, las protestas o la violación de la reglas de juego experimentaron un retroceso significativo, al igual que lo hicieron las opiniones que consideran que el objetivo más importante es la búsqueda de la victoria a cualquier precio. Por el contrario, las opiniones relacionadas con la diversión y el entretenimiento se incrementaron de manera importante.

Asimismo observamos cómo estas conquistas, alcanzadas en el terreno de juego, fueron transferidas a niveles de autocontrol personal en otros dominios ajenos al deporte.

Dirección de contacto: José A. Cecchini Estrada. Universidad de Oviedo. Facultad de Educación. C/Aniceto Sela, s/n. Oviedo. E-mail: cecchini@correo.uniovi.es

## Referencias bibliográficas

- BRUSTAD, R. Y ARRUZA, J. A. (2002). *Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas*. En J. A. ARRUZA (comp.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo (25-41)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CAPAFONS, A. Y SILVA, F. (1998). *CACIA, Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid:TEA.
- CECCHINI, J.A., GONZÁLEZ, C., FERNÁNDEZ, J., Y ARRUZA, J.A. (2005). Validación de un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los grupos ultras en los estadios de fútbol. Trabajos de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes).
- CECCHINI, J.A., MONTERO, J., ALONSO, A., IZQUIERDO, M., & CONTRERAS, O. (2005). *Effects of an intervention program for development of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths*. En revisión.
- CECCHINI J.A., MONTERO J. Y PEÑA V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de *fair play* y el autocontrol. *Psicothema*, 15, 631-637.
- CRUZ, J., CAPDEVILA, L., BOIXADOS, M., PINTANEL, M., ALONSO, C., MIMBRERO, J. Y TORREGOSA, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el *fair play* en deportistas jóvenes. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 9, 37-87.
- DANISH, S.J. (1997). *Going for the goal: A life skills program for adolescent*. En G. ALBEE Y T. GULLOTA (comps.), *Primary preventions work*, Vol. 6: *Issues in children´s and families´live* (291-312). Thousand Oaks, CA: Sage.

- DANISH, S. J., Y NELLEN, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- DANISH, S. J., NELLEN, V. Y OWENS, S. (1996). *Community-based programs for adolescents: Using sport to teach life skills*. En J. L. VAN RAALTE Y B. W. BREWER (comps.), *Exploring sport and exercise psychology* (205-228). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- DANISH, S. J., PETITPAS, A. J. & HALE, B. D. (1990). *Sport as a context for developing competence*. En T. P. GULLOTTA, G. R. ADAMS & R. MONTEMAYOR (comps.), *Developing social competency in adolescence* (169-194). Newbury park, CA: Sage.
- DUDA, J. L., OLSON, L. K. & TEMPLIN, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 1, 79-87
- ENNIS, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls, *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.
- ENNIS, C. D., COTHRAN, D. J., DAVIDSON, K. S., LOFTUS, S. J., OWENS, L., SWANSON, L., & HOPSICKER, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58-72.
- ENNIS, C. D., SOLMON, M. A., SATINA, B., LOFTUS, S. J., MENSCH, J. & MCCAULEY, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the «Sport for Peace» curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- ESCARTÍ, A., PASCUAL, C. Y GUTIÉRREZ, M., (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- HELLISON, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation.
- HELLISON, D. & GEORGIADIS, N. (1992). Teaching values through basketball. *Strategies*, 5, 5-8.
- HELLISON, D. R. (1988). Cause of death: Physical education—a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 59, 18-21.
- (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. R., MARTINEK, T. J., & CUTFORTH, N. J. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2, 321-337.
- HERNÁNDEZ A. Y ANGUERA M. T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13, 263-270.
- HOFMAN, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 572-582.

- GARCÍA CUETO, E., GALLO, P.Y MIRANDA, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.
- GARCÍA, L. F., RUIZ, M. A. Y ABAD, F. J. (2003). Factor structure of the Spanish WAIS-III. *Psicothema*, 15, 155-160.
- GIBBONS, S. & EBBECK, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- GIBBONS, S., EBBECK, V. & WEISS, M. (1995). Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- KAVUSSANU, M. & NTOUMANIS, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 501-518.
- KAVUSSANU, M. & ROBERTS, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise psychology*, 23, 37-54.
- MARTINEK, T. J. & HELLISON, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- MILLER, S. C., BREDEMEIER, B. J. L. & SHIELDS, D. L. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- ROMANCE, T., WEISS, M. & BOCKOVEN, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- SANDÍN, B., CHOROT, P., SANTED, M. A. Y VALIENTE, R. M. (2003). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para niños. *Psicothema*, 14, 333-339.
- SHIELDS, D. L. L. & BREDEMEIER, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SHIELDS, D. L. L., BREDEMEIER, B. J. L., GARDNER, D. E. & BOSTROM, A. (1995). Leadership, cohesion and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-336.
- SOLOMON, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, and Recreation*, 68, 22-25.
- WEISS, M. R. & BREDEMEIER, B. J. (1990). Moral development in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 331-378.
- WEISS, M. R. & SMITH, A. L. (2002). Moral development in Sport and Physical Activity: Theory, Research, and Intervention. En T. S. HORNE (comp.), *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL.: Human Kinetics, 243-280.

# Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural

## Evaluation of the impact of the formation (online) in ICT in the teaching staff. A sociocultural perspective

Pilar Colás Bravo

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

Rocío Jiménez Cortés

Universidad de Málaga. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España

### Resumen

Esta aportación presenta resultados derivados de un Proyecto I+D+I subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en convocatoria pública (BOE 31-10-2002) destinado a explorar y experimentar modelos de Integración Curricular de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la Educación Física. Uno de sus objetivos es promover y potenciar la integración de las TIC en los centros educativos y en los contextos de aula, a través de desarrollos curriculares específicos en las enseñanzas secundarias y Bachillerato.

En esta aportación, se presentan los resultados de la evaluación del impacto de la formación del profesorado en TIC a través de indicadores basados y derivados de la teoría sociocultural, concretamente de los constructos de *dominio* e *internalización*. La *evaluación del impacto formativo* se concreta en *competencias docentes* en TIC y *acciones docentes* impulsadas o propiciadas por la formación recibida. Esta investigación se realiza con profesores de Educación Secundaria y Primaria.

Los resultados muestran que el profesorado alcanza un alto grado de desarrollo en competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas que inciden en la integración efectiva de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física, así como la activación de acciones formati-

vas, curriculares e innovadoras relacionadas con las TIC. Estos indicadores derivados de la teoría sociocultural constituyen formas nuevas de ver y entender los efectos de la formación del profesorado en TIC.

Los resultados obtenidos aquí muestran la pertinencia y viabilidad del enfoque sociocultural como marco teórico que orienta tanto el diseño de la formación online como la evaluación de los resultados en el aprendizaje.

*Palabras clave:* TIC, formación del profesorado, teoría sociocultural, aprendizaje online, innovación educativa.

### **Abstract**

This contribution shows the results derived from a I+D+I Project subsidized by the Ministry of Science and Technology in public call (BOE 31-10-2002) aimed at exploring and testing models of Curricular Integration of the ICT (Information and Communication Technologies) in Physical Education. One of its aims is to promote and to favour the integration of the ICT in schools and classroom contexts through specific curricular developments in Secondary and Higher Secondary Education.

This contribution presents the evaluation results of the impact of ICT training in teaching staff through indicators based on and derived from sociocultural theory, which appear specifically in the concepts of dominion and internalization. The evaluation of the training impact takes shape in educational competences in ICT and educational actions promoted or caused by the received training. This research is made with teachers of Secondary and Elementary Education.

The results show that the teaching staff reaches a high degree of development in instrumental, systemic and applied competences that affect the effective integration of the ICT in the curricular development of Physical Education; as well as the development of training, curricular and innovating actions related to ICT. These indicators, derived from the sociocultural theory, constitute a new way of seeing and understanding the effects of ICT training in teaching staff.

The results obtained here show the appropriateness and viability of the sociocultural approach as theoretical frame that guides the design of online training as well as the evaluation of learning results.

*Key Words:* ICT, teacher training, sociocultural theory, e-learning, educational innovation.

## Introducción

Esta aportación deriva de un Proyecto I+D+I<sup>1</sup> destinado a explorar y experimentar modelos de Integración Curricular de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la Educación Física. Uno de sus objetivos es promover y potenciar la integración de recursos digitales en red en los centros educativos y en los contextos de aula, a través de desarrollos curriculares específicos en las enseñanzas secundarias y Bachillerato.

El modelo de investigación consta de tres fases. En una primera, se plantea la formación del profesorado en TIC basada en e-learning. En una segunda fase, el profesorado hace propuestas educativas que incluyen la integración de las TIC en el Currículum y actividades del aula. La tercera fase va destinada a la evaluación, tanto de la formación online del profesorado en TIC, como de la integración de las TIC en el currículum escolar de la Educación Física. Es, precisamente, en esta última fase donde se inscribe la contribución de este artículo.

En este artículo, se presenta la evaluación del impacto de la formación del profesorado en las TIC a través de indicadores basados en la teoría sociocultural que recogen e incorporan la actividad educativa con TIC desarrollada en el aula. El enfoque sociocultural ampliamente conocido y asentado en la comunidad científica<sup>2</sup> ofrece un sólido marco teórico en el que asentar propuestas de evaluación del impacto de la formación del profesorado en TIC en la modalidad e-learning, así como para derivar indicadores de las consecuencias de esta formación en las aplicaciones curriculares de la Educación Física.

## Antecedentes y estado actual de conocimiento

Las más actuales líneas de investigación sobre tecnologías de la información y la comunicación en educación focalizan sus objetivos científicos sobre las innovaciones pedagógicas que se realizan con TIC (Kozma y Anderson, 2002; Van Melle, Cimellaro y Shulha, 2003, y Nachmias y otros, 2004). De una etapa anterior caracterizada por el

---

<sup>(1)</sup> Proyecto I+D (Referencia: BSO2003-00340/PSCE) subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en convocatoria pública (BOE 31/10/2002).

<sup>(2)</sup> En el FIRST ISCAR CONGRESS (International society for Cultural and Activity Research) celebrado en 2005 en Sevilla se reúnen investigadores procedentes de todas partes del mundo (América, Europa, Asia, Australia y África) que trabajan en este enfoque. En él participan en otros muchos Bárbara Rogolf (Universidad de California), Wetsch (Universidad de Washington), Harry Daniels (Universidad de Bath, Reino Unido), etc.

potencial de las TIC en el aprendizaje, se traslada la atención hacia los procesos de integración de las TIC en los sistemas y organizaciones educativas, surgiendo el concepto de buenas prácticas sobre el que se articula gran parte de las políticas educativas europeas (Kozma y Anderson 2002). Los últimos desarrollos (Van Melle, Cimellaro y Shulha, 2003), por tanto, se orientan a estudiar la implantación e integración de las tecnologías en los centros y las clases, y a determinar qué es lo que los profesores hacen en los contextos escolares con las TIC para cambiar el currículum y los aprendizajes. Ello obedece a la creencia y asunción de que los beneficios de las tecnologías en los centros escolares y en las aulas sólo son posibles a través de una idónea contextualización de las mismas. Se abre por tanto una nueva línea de trabajo en el terreno educativo, centrada en la incorporación de las TIC en los sistemas educativos, centros escolares y aulas, a través de los correspondientes diseños curriculares.

Desde este nuevo enfoque de estudio, la evaluación de la formación del profesorado en TIC se centra en la proyección aplicada o uso innovador que los profesores hacen de las TIC en los contextos escolares específicos, es decir, en el cambio de modelo didáctico y pedagógico que aplican cuando utilizan las TIC. Es precisamente este referente el que utilizamos para la evaluación del impacto de la formación del profesorado en TIC que exponemos en la investigación que aquí presentamos.

Desde esta nueva perspectiva, la evaluación del impacto de la formación ha de centrarse en cambios sustanciales tanto en el *pensamiento pedagógico* del profesor como en las *acciones pedagógicas* que realizan en los contextos escolares. Son precisamente estos aspectos los contemplados en la recogida de datos que utilizamos en esta investigación y que tiene por objeto descubrir los efectos del modelo de formación del profesorado en las prácticas pedagógicas innovadoras con TIC.

## **Fundamentación teórica: evaluación de la formación e-learning desde la teoría sociocultural**

La evaluación de la formación *e-learning* en la actualidad se realiza desde distintos modelos. Nosotros, en un anterior trabajo (Colás, Rodríguez y Jiménez, 2005), observamos el predominio de cuatro enfoques básicos: socioeconómico, tecnológico, psicológico y pedagógico.

Dentro del enfoque pedagógico, predomina una orientación fundamentada en la evaluación de programas. De ahí, que las variables objeto de evaluación se circunscriban



básicamente a la evaluación del proceso y a la evaluación de resultados. Sin embargo, son cada vez más amplias las voces que entienden que la evaluación también ha de alcanzar al «impacto» que producen esos conocimientos en acciones futuras. En este sentido, tal como apuntábamos en el trabajo referido, el enfoque sociocultural aporta conceptos teóricos (tales como «dominio», «apropiación» «privilegiación» «internalización» y «reintegración») de los que derivar indicadores de los efectos de la formación a más largo plazo, o, dicho de otro modo, identificar intervenciones, acciones y conductas profesionales, consecuencia de la formación recibida. Por ejemplo, en el caso de la formación en TIC, tomar iniciativas tales como lecturas sobre TIC, experimentación de software en tareas del aula, adaptar recursos tecnológicos a necesidades concretas de aprendizaje, enriquecer el currículum con nuevas prácticas con TIC, etc. En suma, hacer un uso autónomo, flexible y creativo de las TIC, que ofrece como resultado nuevas representaciones cognitivas de las TIC en su estructura mental.

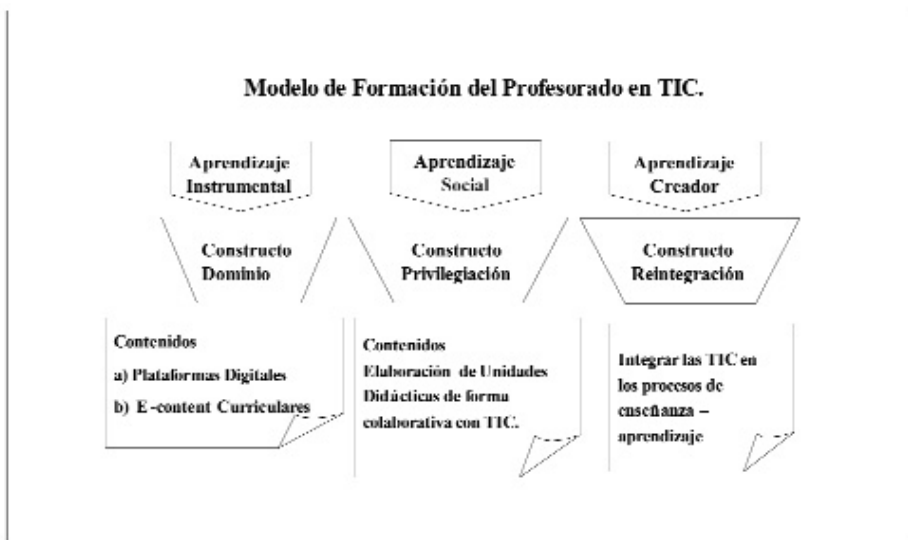
En este sentido, el enfoque sociocultural nos permite incorporar dimensiones y concepciones más ambiciosas de la evaluación de la formación de e-learning, ya que desde este enfoque el profesor es un agente de transformación cultural, y, como tal, sus acciones e iniciativas producen cambios sustantivos en el ecosistema escolar y, a su vez, efectos en la cultura global. La perspectiva o enfoque sociocultural aplicado a la evaluación de la formación del profesorado fundamenta teóricamente esta orientación, más acorde, por otra parte, con las líneas científicas más actuales sobre la integración de las TIC en el sistema escolar.

La investigación que presentamos aquí tiene por objeto evaluar el impacto de la formación online en TIC en el Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria y Bachillerato, desde la perspectiva sociocultural. El modelo formativo evaluado se ajusta a la modalidad de *e-learning* y se desarrolla sobre la base de tres módulos didácticos que versan sobre contenidos contemplados en la programación actual de la materia de Educación Física para Educación Secundaria y Bachillerato.

## Modelo de formación del profesorado en TIC

El modelo de formación, fundamentado en la teoría sociocultural, incluye tres tipos de aprendizaje: *instrumental*, *social* y *creador*. Cada uno de ellos se asocia o relaciona con los constructos teóricos de *dominio*, *privilegiación* y *reintegración*. La estructura del modelo de formación aplicada a la formación del profesorado en TIC queda representada en la Ilustración I:

ILUSTRACIÓN I. Modelo Sociocultural. Formación del Profesorado en TIC



Fuente: Colás, 2005b.

En su desarrollo operativo, la propuesta formativa elaborada incluye tres fases consecutivas que inciden en distintos tipos de aprendizaje (Colás y De Pablos, 2004, y Colás, Rodríguez y Jiménez, 2005):

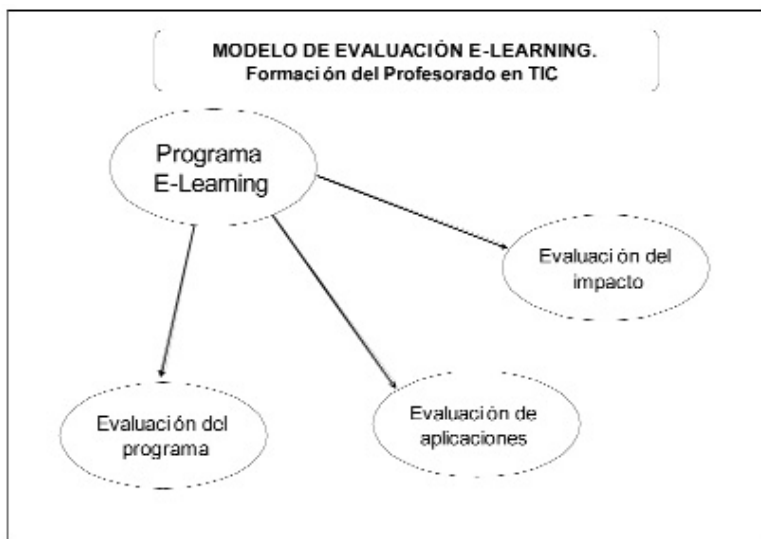
- *Aprendizaje instrumental.* Implica el manejo de una plataforma digital (virtual profe4) y navegación por e-recursos educativos. El logro formativo se traduce en el de *dominio* de herramientas tecnológicas.
- *Aprendizaje social.* Este modelo de formación implica y conlleva la creación de comunidades docentes de aprendizaje colaborativo. Las redes de aprendizaje y formación virtual posibilitan la participación, implicación y colaboración de profesores en la construcción colectiva de conocimiento sobre Currículum y TIC. El trabajo en línea posibilita la creación de una «comunidad» o red de profesores (agentes activos) que asumen el desarrollo de aplicaciones TIC en las aulas. El logro formativo se traduce en la *privilegiación* de las TIC en sus tareas docentes.
- *Aprendizaje creador.* El tercer módulo de formación tiene como finalidad conseguir que los profesores incorporen las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula. Ello implica diseñar y aplicar Unidades Didácticas con TIC de forma autónoma y creativa. Por tanto, este tercer módulo se destina al diseño y

aplicación de Unidades Didácticas incorporando e integrando las TIC. El logro de este objetivo conlleva, a su vez, una *transformación disciplinar* ya que la incorporación de las TIC en el diseño curricular origina un cambio en la concepción formativa de la disciplina, así como reflexionar y manejar nuevos conceptos y formas de entendimiento de la formación. El logro formativo se traduce en niveles de *reintegración* de las TIC en el Currículum de enseñanzas secundarias.

## La evaluación del impacto formativo

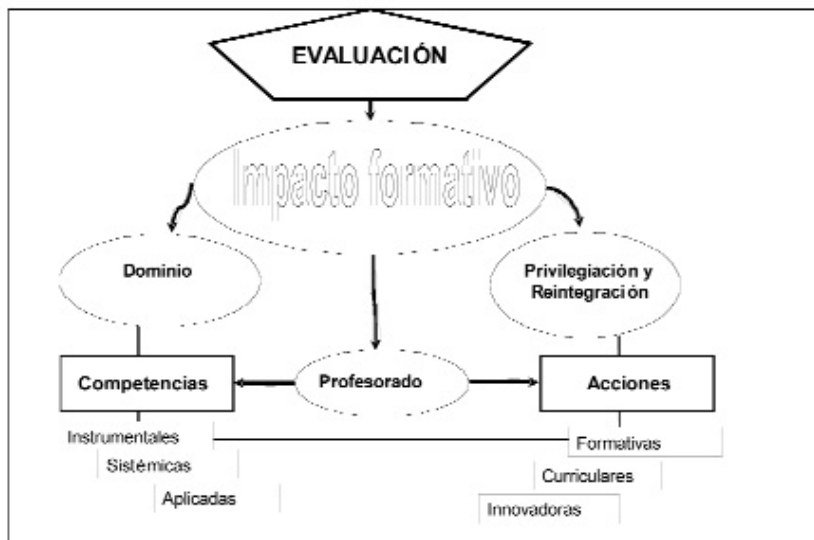
La evaluación de la formación *e-learning* en esta investigación se plantea desde una triple perspectiva, como se observa en la Ilustración II. La *evaluación del programa* formativo se centra en conocer tanto los resultados inmediatos en términos de aprendizaje, como el proceso formativo seguido. La *evaluación de la aplicación* se refiere a la cantidad y calidad de aplicaciones de las TIC que se realizan en el aula. Y por último la *evaluación del impacto* implica observar los efectos de la formación a más largo plazo y en diversas facetas: cambios organizativos, cambios en el pensamiento docente, cambios en la metodología docente, etc.

ILUSTRACIÓN II. Modelo de evaluación de e-learning adoptado



La *evaluación del impacto* formativo se precisa, en nuestro caso, en las dimensiones y facetas contempladas en la Ilustración III.

ILUSTRACIÓN III. Evaluación del impacto formativo



La *evaluación del impacto formativo* se refiere a las consecuencias que tiene esta formación en el profesorado, que en nuestro caso se concretan en *competencias docentes* que se incorporan a la actividad docente y acciones impulsadas o propiciadas por la formación recibida.

### Efectos del programa en el desarrollo de competencias del profesorado relacionadas con el uso de las TIC

La incorporación de las TIC a los contextos educativos del aula exige por parte del profesorado la adquisición y/o logro de competencias de índole *instrumental, sistémica y aplicada*.

Por *competencia* entendemos «la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados» (Colás, 2005a, p. 107). Las *competencias instrumentales*

son aquéllas que cumplen una función mediadora para enfrentarse a tareas y desarrollar aprendizajes. Competencias instrumentales tecnológicas serían, por ejemplo, manejo de una plataforma de formación como recurso de aprendizaje. *Competencias sistémicas* son aquéllas que permiten interpretar la realidad de forma compleja e interrelacionada. Ejemplo de estas competencias son: capacidad para generar nuevas ideas, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, preocupación por la calidad, iniciativa y espíritu emprendedor, etc. *Competencias aplicadas* son una concreción de las competencias sistémicas y se refieren a la capacidad para trasladar los conocimientos teóricos a la práctica. Por ejemplo, diseñar propuestas educativas que se van a desarrollar con TIC (como teletutorías), diseñar unidades didácticas con TIC, etc.

Estas modalidades competenciales han sido consideradas como indicadores del impacto formativo del programa online «Innovación Curricular en la Educación Física en base a *E-learning*» destinado al profesorado de educación secundaria.

## **Efectos del programa en el desarrollo de acciones/actividades del profesorado**

Esta dimensión representa los conceptos de *privilegiación* y *reintegración* que sustentan las bases teóricas del programa de formación. En nuestro modelo de formación, *la privilegiación* nos permite observar si, además de conocer el funcionamiento mecánico de las TIC (manipulación instrumental), el profesor tiende a aplicarlo a tareas docentes cotidianas en el contexto concreto de la cultura escolar de su centro, es decir, el profesor privilegiará el uso de las TIC si prefiere aplicar o incorporar las herramientas tecnológicas a sus tareas docentes. Se manifestará y expresará a través de la acción y/o la actividad.

El nivel de *reintegración* de una herramienta tecnológica supone que su actividad se ve modificada en el sentido de darle un uso creativo a estas herramientas en contextos diferentes, dotándola de nuevas funciones y transformando así su propia forma de pensar y de actuar. La *reintegración* se visualiza en la utilización de las TIC en nuevas acciones y contextos de uso, a las que inicialmente se privilegió. Por tanto, en nuestro modelo de formación se dice que un profesor *reintegra* las TIC cuando es competente para aplicarlas en un contexto educativo creando situaciones nuevas. Estos niveles quedan reflejados en las acciones que emprende el profesorado con relación a la *formación*, al *currículum* o a la *innovación*. De ahí, que las acciones pedagógicas que se derivan de la formación se concreten en *acciones formativas, curriculares e innovadoras*.

## Diseño y metodología de la investigación evaluativa

La investigación evaluativa que exponemos a continuación se origina con la finalidad de *conocer el impacto de la formación online en TIC en el profesorado de Educación Física*. Investiga el impacto formativo a través de las competencias adquiridas y las acciones emprendidas por el profesorado de Educación Física a medio y largo plazo. Por tanto, los objetivos de la investigación se concretan en:

- *Conocer las competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas alcanzadas en TIC por el profesorado de Educación Física (con experiencia y en formación) como consecuencia de su participación en la formación online.*
- *Conocer acciones (formativas, curriculares e innovadoras) emprendidas por el profesorado de Educación Física con respecto a las TIC como consecuencia de la formación online recibida.*

Las variables de nuestro estudio encuentran sentido en el concepto de «acción mediada». La acción remite a un individuo actuando en su medio, haciendo cosas: la ejecución de la acción requiere que el sujeto ponga en juego competencias de índole instrumental, tecnológico y conceptual, aspectos que forman parte de aprendizajes interiorizados por los sujetos. Es precisamente en la *acción mediada* donde se refleja la tensión entre los instrumentos de mediación, priorizados por la cultura (en este caso, las TIC) y el uso personalizado que los sujetos hacen de ellos. Por tanto, el uso de herramientas tecnológicas, como las TIC, estará condicionado por los niveles o grados de internalización que los sujetos tengan de las mismas. Es precisamente a través de la internalización como el sujeto se apropia y hace suyas estas herramientas para utilizarlas en su relación con los escenarios socioculturales y contextos de actividad (en nuestro caso tareas y actividades docentes) en los que se desenvuelve. Es fundamental, por tanto, para explicar y comprender los procesos de integración de las TIC en el currículum escolar y la formación del profesorado en TIC estudiar y analizar la apropiación que llevan a cabo los profesores de las TIC y cómo esa internalización revierte en acciones transformadoras sobre los contextos culturales (escolares).

Los resultados de este estudio, por tanto, pretenden ir más allá de los datos y servir para orientar pautas pedagógicas para la formación del profesorado que posibiliten una integración real y efectiva de las TIC en las prácticas escolares.

La investigación evaluativa se lleva a cabo mediante un diseño *ex post facto* de dos grupos con *postest* como muestra la Ilustración IV.

**ILUSTRACIÓN IV.** Diseño de la investigación

Grupos	Tratamiento	Postest
Profesores en formación	Curso online	Competencias Acciones/Actividades
Profesores con experiencia	Curso online	Competencias Acciones/Actividades

Los efectos del programa, registrados en el postest, se precisan en dos variables: Competencias y Acciones o Actividades emprendidas o proyectadas por los docentes. Los datos se obtienen mediante un cuestionario que recoge información sobre las competencias desarrolladas por el profesorado y las acciones (o actividades) pedagógicas impulsadas (generadas) como consecuencia de la formación obtenida.

Este estudio se lleva a cabo con una metodología de tipo cuantitativo. Técnicas estadísticas de tipo descriptivo permiten obtener información cuantificable del impacto formativo del programa online en dos tipos de variables dependientes: competencias y acciones. Las variables estudiadas como efecto del tratamiento quedan reflejadas en el Cuadro I. Éstas, a su vez, tienen correspondencia con los constructos de la teoría sociocultural que las encabezan:

**TABLA I.** Variables dependientes utilizadas para la evaluación de la formación en TIC

CONSTRUCTOS SOCIOCULTURALES	DOMINIO	PRIVILEGIACIÓN/REINTEGRACIÓN
VARIABLES DEPENDIENTES	COMPETENCIAS	ACCIONES/ACTIVIDADES
	Instrumentales	Formativas
	Sistémicas	Curriculares
	Aplicadas	Innovadoras

La muestra se compone de profesores en formación y con experiencia que imparten su docencia en Educación Física en el nivel educativo de Secundaria y que reciben el curso de formación online en TIC. La formación que recibe el profesorado se concreta en tres cursos online que tienen el propósito general de desarrollar competencias en la elaboración de proyectos de innovación en Educación Física con la utilización de las TIC. Concretamente, estos cursos persiguen que el profesorado maneje y utilice herramientas para el aprendizaje online, apliquen opciones y recursos de la página web de Edusport<sup>3</sup> y diseñen y experimenten unidades didácticas con TIC.

<sup>3)</sup> Edusport es una página Web auspiciada por el MEC (CNICE) destinada a ser soporte digital de propuestas didácticas para el desarrollo curricular de la Educación Física a nivel de Educación Secundaria y Bachillerato.

Tras la realización de los cursos, el profesorado responde a un cuestionario construido *ad hoc* que supone una *operativización (conversión en operativos)* de los constructos de *dominio*, *privilegiación* y *reintegración* derivados de la Teoría Sociocultural aplicados al estudio de las TIC en educación. Estos constructos definen y permiten hacer operativo empíricamente el proceso de apropiación de las TIC por parte de los sujetos. La *apropiación* plantea cómo herramientas culturales tecnológicas (como por ejemplo los entornos virtuales) son asumidas por los sujetos, estructurando sus maneras de interpretar la realidad y constituyendo la base de su aprendizaje. Así, el proceso de apropiación implica una traslación del control del uso de herramientas culturales desde los contextos hacia los individuos (Colás, Rodríguez y Jiménez, 2005).

En este sentido, el *dominio* hace referencia al grado de uso de las herramientas tecnológicas en distintos contextos (familiar, escolar, laboral, etc.). Este constructo representa un mecanismo de aprendizaje de gran relevancia en el proceso de adaptación social del individuo. Las TIC requieren el desarrollo de destrezas que son aprendidas, practicadas y dominadas en los procesos educativos. El dominio de herramientas tecnológicas se hace operativo en el cuestionario de evaluación a través del planteamiento de ítems que exploran las competencias desarrolladas por el profesorado como fruto de los cursos formativos online, contemplando en el diseño de investigación competencias de tipo instrumental, sistémico y aplicado que completan el bloque de resultados directos de la formación online.

En el diseño de investigación, se contemplan, también, los constructos de *privilegiación* y *reintegración*, derivados de la Teoría Sociocultural. La *privilegiación* se relaciona según Wertsch (1993), con la posibilidad de decidir y usar las herramientas culturales más apropiadas en determinados contextos. En este sentido, los sujetos priorizan el uso de las TIC como herramientas para desarrollar actividades educativas y/o cotidianas. Por su parte, la *reintegración* contempla la posibilidad por parte de los profesores de emplear las TIC en contextos diferentes a los que fomentaron su manejo. En este sentido, estos constructos se hacen operativos para su exploración empírica en el cuestionario de evaluación en ítems que reflejan acciones emprendidas por el profesorado a medio y largo plazo en relación con el uso de las TIC. El diseño de investigación contempla tres tipos de acciones: formativas, curriculares e innovadoras que completan el bloque de resultados indirectos de la formación online.



## Muestreo y muestra

La muestra de este estudio se compone de 20 sujetos, 7 profesores en formación y 13 profesores con experiencia que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en diferentes instituciones públicas de Sevilla y provincia.

La participación de los sujetos en la muestra es voluntaria y se priorizan, como criterio, sujetos que han culminado su proceso de formación con experiencias innovadoras de aplicación de las TIC en su docencia. Al tratarse de una evaluación del impacto formativo, se requiere que los sujetos participantes completen las etapas formativas del curso.

La selección muestral, dado el carácter exploratorio de este estudio, no es representativa en el ámbito estadístico y por tanto los datos obtenidos no son generalizables. El valor de nuestra aportación descansa en explorar indicadores capaces de evaluar el impacto formativo online desde una perspectiva sociocultural y, por tanto, con capacidad de caracterizar la complejidad de las experiencias formativas en TIC que desarrolla el profesorado. El carácter innovador y experimental de este modelo de formación propicia explorar indicadores y dimensiones de constructos socioculturales como variables dependientes de los efectos de la formación online en TIC.

## Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos se realiza a través de un cuestionario de evaluación, elaborado *ad hoc*, destinado a pulsar la opinión de los docentes sobre los efectos y repercusión de los cursos online en los que participó en sus actividades como docentes. Los ítems, que se elaboran siguiendo un formato de escala tipo Likert, expresan *Competencias* adquiridas (tienen correspondencia con el constructo sociocultural de *dominio*) y *acciones emprendidas* (que tienen como parangón los constructos socioculturales de *privilegiación y reintegración*)

La Tabla II muestra los contenidos (ítems) planteados en el cuestionario de evaluación del impacto formativo, clasificados y organizados de acuerdo con los constructos teóricos socioculturales de *dominio, privilegiación y reintegración* y variables dependientes del estudio, *competencias* y *acciones*.

La *evaluación del impacto formativo* recaba información sobre *competencias* (resultados directos) y *acciones* (resultados indirectos). El bloque de *competencias* se compone de 11 ítems que registran tres niveles: poco desarrollada (1), desarrollada (2) o muy desarrollada (3). Las *acciones* o resultados indirectos, que corresponden en

el plano teórico con los conceptos de *privilegiación y reintegración*, se evalúan sobre la base de 10 ítems. Las opciones de respuesta del profesorado oscilan entre (1) poco de acuerdo, (2) de acuerdo y (3) muy de acuerdo.

TABLA II. Dimensiones y variables contempladas en la evaluación del impacto formativo

		DOMINIO DETIC	PRIVILEGIACIÓN	REINTEGRACIÓN		
RESULTADOS DIRECTOS	COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	Conocer la estructura y el funcionamiento de la página web de Edusport	He emprendido otras acciones formativas en relación con el uso e integración de las tecnologías en el aula		FORMATIVAS	RESULTADOS INDIRECTOS (ACCIONES/ACTIVIDADES)
		Utilizar las herramientas comunicativas de VirtualProfe como recurso de aprendizaje	He buscado asesoramiento de otros profesionales sobre cuestiones puntuales relacionadas con la integración de las TIC en el aula			
		Reconocer y familiarizarme con la estructura y recursos que ofrecen las plataformas virtuales para mi formación		He extrapolado las habilidades desarrolladas en la plataforma a otras situaciones de mi vida personal que exigen el uso de las TIC		
		Utilizar la web Edusport para actividades de clase	He recabado información acerca de otras experiencias educativas que integran las tecnologías en la Educación Física			
	COMPETENCIAS SISTEMÁTICAS	Haber superado miedos y sensaciones de impotencia ante el uso de las tecnologías		He participado en iniciativas, desarrolladas por otros centros y/u organizaciones, que plantean la integración de las Tecnologías en distintas materias	CURRICULARES	
		Valorar positivamente la incorporación y/o adaptación de recursos multimedia y digitales a la docencia		He aportado sugerencias al centro escolar para una mayor y más eficaz integración de las tecnologías		
		Pensar y comprender la Educación Física desde otra perspectiva		He impulsado propuestas originales e innovadoras en el marco del aula y/o centro educativo en relación con la integración de las TIC		
	COMPETENCIAS APLICADAS	Diversificar la enseñanza y los recursos con el uso de las TIC en el aula		He adoptado un concepto más flexible y abierto de la materia	ACCIONES INNOVADORAS	
		Inventar y desarrollar propuestas educativas con TIC para realizar en clase		He observado un cambio en mi actividad docente, es decir, asumo nuevos roles y funciones relativos a la organización y gestión del aula		
		Diseñar con TIC unidades didácticas para la formación físico deportiva		He observado un cambio en el diseño de mi materia, es decir, en la concreción que realizo del trabajo didáctico con el alumno/a.		
Contextualizar el uso de Edusport en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje						

De forma paralela, se han contemplado como variables: el perfil del profesorado, en formación y con experiencia.

## **Análisis e interpretación de resultados**

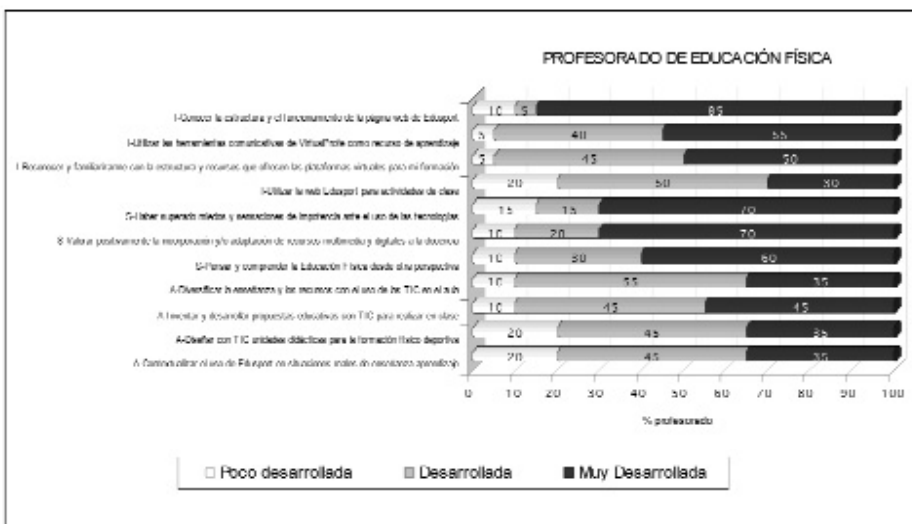
Los datos obtenidos de carácter cuantitativo se analizan mediante el paquete estadístico SPSS-PC+ Versión 11.5. Se realizan análisis descriptivos y tablas de contingencia que registran frecuencias y porcentajes de las variables contempladas de forma cruzada.

De los análisis realizados, se obtienen los resultados que presentamos a continuación organizados en función de los objetivos generales marcados en la investigación. En primer término, se exponen los resultados obtenidos por el profesorado en general en términos de competencias adquiridas, para posteriormente valorar los efectos según el nivel de enseñanza y experiencia docente.

### **Resultados sobre Competencias en TIC alcanzadas por el profesorado de Educación Física o grado de Dominio en TIC**

El Gráfico I aporta una visión general y global sobre el efecto de la formación online en el logro de competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas en el profesorado de Educación Física. En términos generales, se aprecia una valoración positiva en el desarrollo de dichas competencias. Destacan «Conocer la estructura y el funcionamiento de la página web de Edusport» considerada como muy desarrollada por el 85% del profesorado encuestado, seguida de las competencias sistémicas «Haber superado miedos y sensaciones de impotencia ante el uso de las tecnologías» y «Valorar positivamente la incorporación y/o adaptación de recursos multimedia y digitales a la docencia», ambas consideradas como muy desarrolladas por el 70% del profesorado. Esto supone para el programa de formación la consecución de un acercamiento general a las TIC por parte del profesorado. Una de las principales limitaciones para el colectivo docente es el desarrollo de competencias relacionadas con la dimensión emocional. Este aspecto se muestra clave al suponer uno de los principales obstáculos para la integración.

GRÁFICO I. Grado de desarrollo de Competencias en TIC (dominio) adquiridas por el profesorado de Educación Física mediante la formación online<sup>3</sup>



Entre las *competencias instrumentales*, las que alcanzan un mayor grado de desarrollo según el profesorado encuestado son «Utilizar las herramientas comunicativas de VirtualProfe como recurso de aprendizaje», considerada por el 95% del profesorado como desarrollada (desarrollada 40%) y muy desarrollada (55%), y «Reconocer y familiarizarme con la estructura y recursos que ofrecen las plataformas virtuales para mi formación», reconocida por el 95% como desarrollada (desarrollada 45%, y muy desarrollada, 50%). La familiarización con los conceptos y procedimientos técnicos que incorporan las plataformas digitales supone un reto para el profesorado. El acercamiento a las TIC pasa necesariamente por una familiarización con el uso y manejo de las plataformas tecnológicas, que actúan como base y espacio virtual para el desarrollo de actuaciones formativas que pueden llegar a convertirse más tarde en actividades docentes. Es decir, llegar a ser usadas en el contexto escolar e integradas en el funcionamiento del aula.

El profesorado valora positivamente el desarrollo del conjunto de *competencias sistémicas* planteadas. Este grupo de competencias se caracteriza por ser el que alcanza un mayor porcentaje de profesorado que las considera muy desarrolladas en

<sup>3)</sup> Las competencias encabezadas como I indican que se trata de competencias *Instrumentales*, las encabezadas con S son *Sistémicas* y las A son *Aplicadas*.

el marco de la formación recibida. Así, podemos observar que el 70% considera muy desarrollada la capacidad de «Haber superado miedos y sensaciones de impotencia ante el uso de las tecnologías» y la habilidad generada para «Valorar positivamente la incorporación y/o adaptación de recursos multimedia y digitales a la docencia». Por su parte, el 60% del profesorado evaluado considera que la capacidad de «Pensar y comprender la Educación Física desde otra perspectiva» ha sido muy desarrollada con la formación que ha recibido. La Educación Física parte de un concepto muy vinculado al plano de la actividad motora y de los espacios. Las TIC aportan el soporte para transformar o repensar la Educación Física, ya que la actividad virtual supone un cambio de perspectiva con respecto a los modelos tradicionales de entender la formación de la actividad físico-deportiva.

Por lo que respecta al bloque de *competencias aplicadas*, el 35% del profesorado reconoce haber desarrollado en el nivel más alto la capacidad de «Diversificar la enseñanza y los recursos con el uso de las TIC en el aula», la capacidad de «Diseñar con TIC unidades didácticas para la formación físico deportiva» o la capacidad para «Contextualizar el uso de Edusport en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje». Sin embargo, si este porcentaje se suma a las respuestas que indican que estas competencias son desarrolladas, el total alcanza un 80% y 90%, respectivamente, valor, por tanto, que no se distancia de los resultados obtenidos en las anteriores competencias.

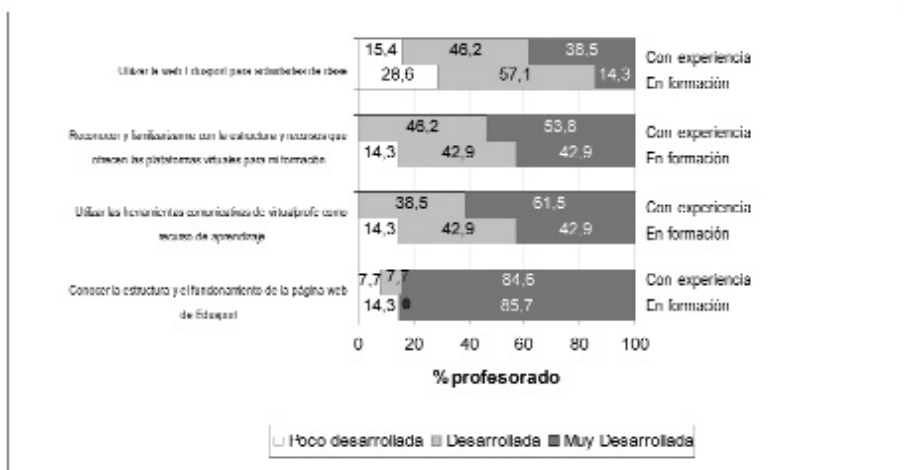
Dado que contamos con profesorado de diferente experiencia docente, en los siguientes apartados mostramos el comportamiento de unos y otros en estas cuestiones.

### **Resultados alcanzados por el profesorado de Educación Física con experiencia y en formación en el desarrollo de Competencias Instrumentales dominio) en TIC**

Una lectura pormenorizada del Gráfico II permite visualizar los datos según el perfil del profesorado; con experiencia o en formación o que, a su vez, imparte su docencia en Secundaria y Bachillerato. De forma general, el comportamiento es muy similar y no se observan diferencias extremas. Podemos, no obstante, observar algunos rasgos diferenciadores en la *valoración de competencias instrumentales* de «Utilizar las herramientas comunicativas de VirtualProfe como recurso de aprendizaje», que son consideradas por el profesorado con experiencia como competencias desarrolladas (100% del profesorado). Sin embargo, son valoradas como poco desarrolladas por un 14,3% del profesorado en formación.

Los altos valores alcanzados en la valoración de las *competencias instrumentales*, tanto por el profesorado con experiencia como por el profesorado en formación, permite concluir que la formación online ha permitido el dominio de recursos educativos tecnológicos (como es la web Edusport) específicamente orientados a la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física.

GRÁFICO II. Grado de desarrollo de las *Competencias Instrumentales* en TIC en el profesorado con experiencia y en formación



A partir de los resultados obtenidos (véase Gráfico II), podemos afirmar que en términos generales un alto porcentaje del profesorado considera que, con la formación online recibida, ha desarrollado un alto nivel en competencias instrumentales, por lo que podemos afirmar que esta metodología es provechosa para la formación del profesorado con experiencia y en formación.

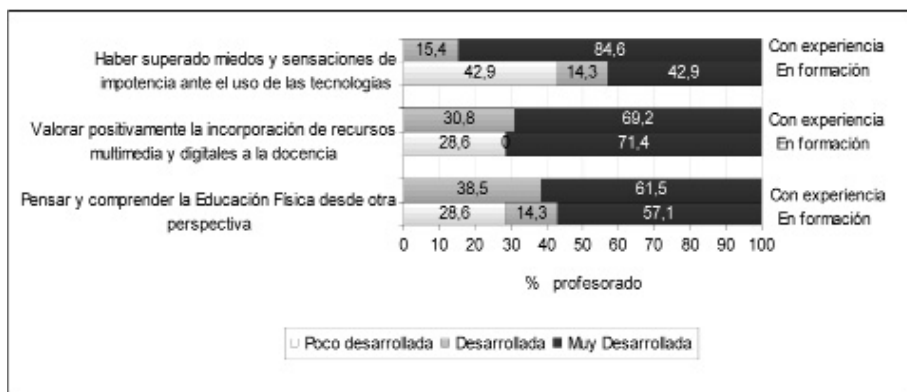
### Resultados alcanzados por el profesorado de Educación Física con experiencia y en formación en el desarrollo de Competencias Sistémicas (dominio) en TIC

La exploración de *competencias sistémicas* desarrolladas por los dos grupos de profesores considerados muestra que un alto porcentaje (84,6%) del profesorado con experiencia considera que ha sido muy desarrollada, a través de la formación online recibida, la

capacidad de «Haber superado miedos y sensaciones de impotencia ante el uso de las Tecnologías», frente al 42,9% del profesorado en formación, constando el mismo porcentaje para la opción de poco desarrollada. En esta misma línea, se sitúan el resto de competencias consideradas como sistémicas. Es decir, sólo el profesorado en formación plantea porcentajes de poco desarrollo en «valorar positivamente la incorporación de recursos multimedia y digitales a la docencia» (28,6% del profesorado en prácticas) y «Pensar y comprender la Educación Física desde otra perspectiva» (28,6%), mientras en el profesorado con experiencia únicamente se indican opciones de desarrollo.

Probablemente, la percepción de un menor desarrollo en este tipo de competencias por parte del profesorado en formación se debe a las escasas experiencias e innovaciones educativas que experimentan con las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física. A su vez, la escasez de recursos didácticos específicamente orientados al nivel educativo de Primaria sobre TIC y Educación Física fomentan esta percepción de inseguridad y sensaciones de impotencia entre el profesorado.

GRÁFICO III. Grado de desarrollo de las Competencias Sistémicas en el profesorado con experiencia y en formación

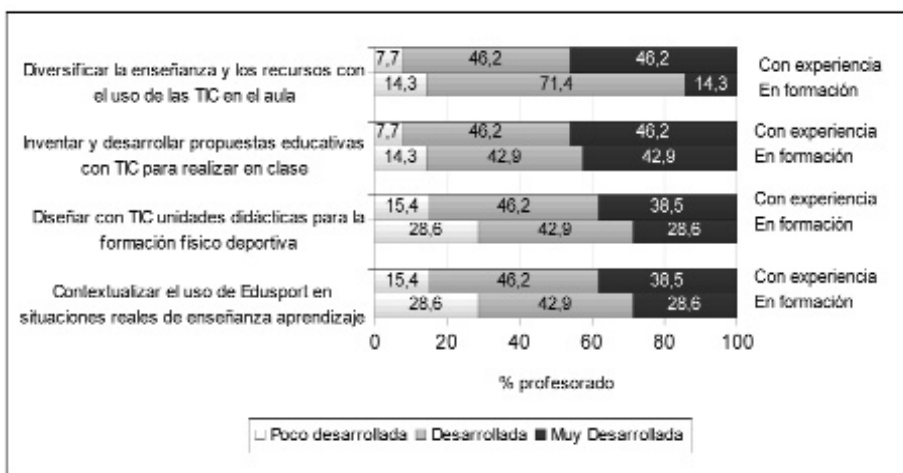


Un elemento importante que es preciso destacar lo constituye el hecho de que un alto porcentaje del profesorado con experiencia y en formación (61,5% y 57,1%) considere que la formación online recibida ha contribuido a desarrollar en alto grado la capacidad de «Pensar y comprender la Educación Física desde otra perspectiva». Este aspecto se proyecta en el impacto que puede tener la formación del profesorado en el cambio curricular y en la integración efectiva de las TIC en el desarrollo de esta materia.

## Grado de desarrollo de Competencias Aplicadas (dominio) adquiridas por el profesorado (con experiencia y en formación) de Educación Física a través de la formación online

Con respecto al bloque de *Competencias Aplicadas* (Gráfico IV), podemos observar cierta similitud en el conjunto de valoraciones ofrecidas por el profesorado con experiencia y el que está en formación. Se aprecia un rasgo diferenciador que recae en la capacidad de «Diversificar la enseñanza y los recursos con el uso de las TIC en el aula». En este sentido, el 46,2% del profesorado con experiencia considera que esta capacidad ha sido muy desarrollada a través de la formación recibida, frente al 14,3% del profesorado en formación.

GRÁFICO IV. Grado de desarrollo de las *Competencias Aplicadas (dominio)* en el profesorado en formación y con experiencia



En términos generales, podemos afirmar que la formación online recibida ha permitido una extrapolación de las habilidades desarrolladas en la plataforma virtual al uso didáctico de las TIC en el aula. En este sentido, la formación online ha permitido la aplicación práctica de los conocimientos y habilidades desarrollados al diseño y planificación de la docencia. De esta forma, se suscita la integración real y efectiva de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física.

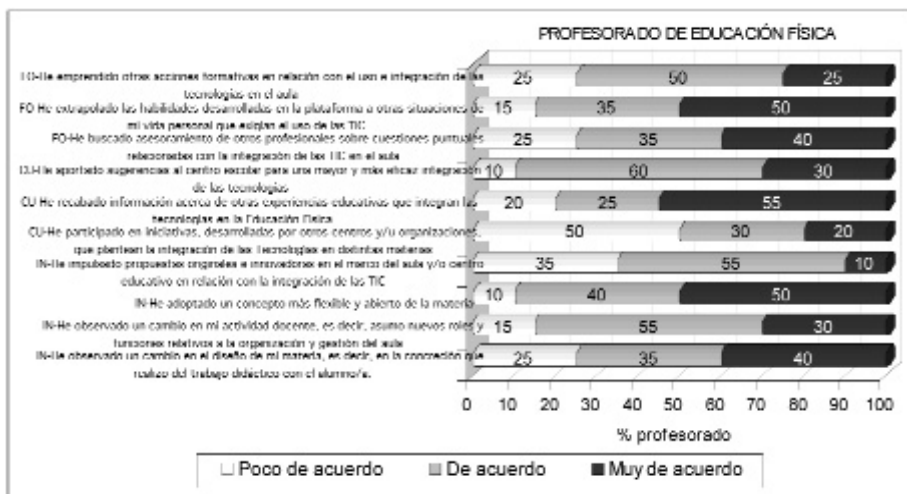


## Acciones (privilegiación y reintegración) emprendidas por el profesorado de Educación Física como efecto de la formación en TIC

El Gráfico V visualiza los resultados obtenidos en la descripción del grado de *privilegiación y reintegración* de las TIC que hace el profesorado. Es decir, las acciones emprendidas a medio y largo plazo por el profesorado de Educación Física como consecuencia de la formación online recibida. En él podemos observar que las acciones emprendidas que reúnen un mayor grado de acuerdo son la *acción curricular* «He aportado sugerencias al centro escolar para una mayor y más eficaz integración de las tecnologías» con un 90% de acuerdo (60% de acuerdo y 30% muy de acuerdo) y «He adoptado un concepto más flexible y abierto de la materia», con un 90% de acuerdo (40% de acuerdo y 50% muy de acuerdo). El cambio de concepción supone un elemento relevante del que se pueden derivar multitud de acciones relacionadas con el cambio curricular en la materia. A su vez, sólo a través de un cambio en la concepción de la materia se pueden suscitar cambios en un nivel institucional más amplio que favorezcan la integración efectiva de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física.

En cambio, un alto porcentaje de profesorado (50%) está poco de acuerdo con «Haber participado en iniciativas desarrolladas por otros centros y/u organizaciones que plantean la integración de las TIC en distintas materias». En este sentido, se requiere una formación más orientada al establecimiento de redes docentes que permitan el intercambio de experiencias en el ámbito curricular.

GRÁFICO V. Grado de acuerdo del profesorado de Educación Física con las Acciones (*privilegiación y reintegración*) emprendidas a medio y largo plazo



En relación con el bloque de *acciones formativas* emprendidas por el profesorado de Educación Física, podemos observar en el gráfico precedente que «Haber extrapolado las habilidades desarrolladas en la plataforma a otras situaciones de mi vida personal que exigían el uso de las TIC» reúne un 85% de acuerdo (35% de profesores de acuerdo y 50% que consideran estar muy de acuerdo con la acción emprendida).

Por lo que respecta a las *acciones curriculares*, es de destacar la acción «He recabado información acerca de otras experiencias educativas que integran las tecnologías en la Educación Física», con un 55% del profesorado que considera estar muy de acuerdo con el desarrollo de esta acción tras la formación online recibida. Por el contrario, la *acción curricular* menos desempeñada por el profesorado tras la formación es «He participado en iniciativas, desarrolladas por otros centros y/u organizaciones, que plantean la integración de las Tecnologías en distintas materias», que alcanza un 50% del profesorado que está poco de acuerdo con que esta acción haya supuesto un resultado indirecto de su formación online.

Las *acciones innovadoras* emprendidas que más destacan entre el profesorado son «He adoptado un concepto más flexible y abierto de la materia», reuniendo esta acción el mayor porcentaje de acuerdos 90% (40% de acuerdo y 50% muy de acuerdo) y «He observado un cambio en mi actividad docente, es decir, asumo nuevos roles y funciones relativos a la organización y gestión del aula», que reúne un total de 85% de acuerdo (55% de acuerdo y 30% muy de acuerdo) (Gráfico V). La opción menos valorada por el profesorado dentro de esta dimensión innovadora es «He impulsado propuestas originales e innovadoras en el marco del aula y/o centro educativo en relación con la integración de las TIC», con un 35% del profesorado poco de acuerdo con haber emprendido esta acción.

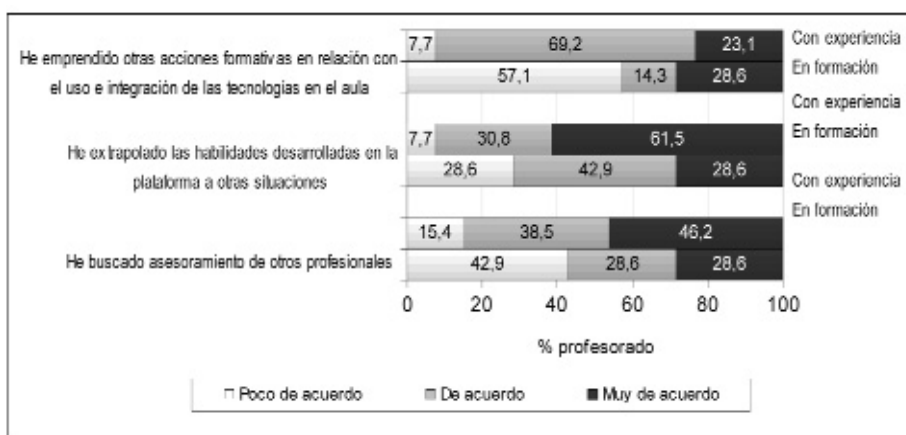
A continuación, ofrecemos una lectura más pormenorizada en función a los tipos de acciones emprendidas por el profesorado con experiencia y en formación.

### **Acciones formativas emprendidas por el profesorado de Educación Física (con experiencia y en formación) como consecuencia de la formación online recibida**

Una revisión de los resultados más exhaustiva y diferenciadora por grupos de profesores (con experiencia y en formación) nos lleva a considerar que es distinto el comportamiento de estos grupos. Así, más del 92% del profesorado con experiencia dice «haber emprendido otras acciones formativas en relación con el uso e integración de las

tecnologías en el aula», mientras más de la mitad del profesorado en formación (57,1%) dice no haber tomado esta iniciativa (Gráfico V). Siguiendo con estas diferencias, un 42,9% del profesorado en formación está poco de acuerdo con «Haber buscado asesoramiento de otros profesionales sobre cuestiones puntuales relacionadas con la integración de las TIC en el aula». Por el contrario, el profesorado con experiencia está de acuerdo (38,5%) o muy de acuerdo (46,2%) con haber emprendido este tipo de acción.

GRÁFICO VI. Grado de acuerdo del profesorado en formación y con experiencia con las acciones de tipo formativo emprendidas a medio y largo plazo



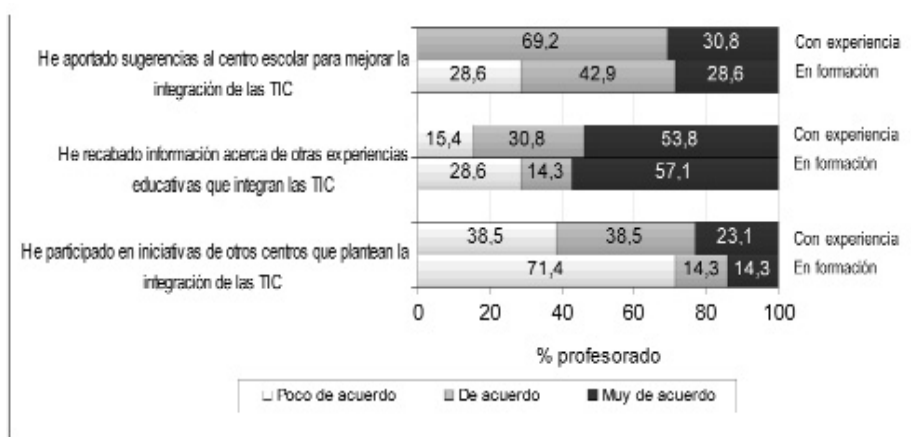
A través de los resultados expuestos en el Gráfico VI, podemos afirmar que la formación online ha tenido efectos diferentes para el profesorado con experiencia y en formación, siendo los profesores con experiencia los que muestran más abundantes iniciativas para su formación en TIC que los no experimentados. Cabe destacar la tendencia de este último colectivo a no buscar asesoramiento de otros profesionales, aspecto que, por otra parte, parece importante fomentar entre el profesorado en formación.

### Acciones Curriculares emprendidas por el profesorado de Educación Física (con experiencia y en formación) como consecuencia de la formación online recibida

Los datos obtenidos nos indican que parece observarse un comportamiento algo diferente entre ambos colectivos. Uno de los rasgos diferenciadores entre un grupo y otro

de profesores con respecto a las acciones curriculares emprendidas radica en la acción «He aportado sugerencias al centro escolar para una mayor y más eficaz integración de las tecnologías», con el 100% del profesorado con experiencia, de acuerdo (69,2%) o muy de acuerdo (30,8%) con haber desarrollado este tipo de actividad. Por el contrario, el 28,6% del profesorado en formación está poco de acuerdo con haber emprendido esta acción (véase Gráfico VI). Esto afecta al nivel de responsabilidad en la integración de las TIC en el aula. El campo de actuación del profesorado en activo puede estar asociado a un mayor nivel de compromiso con la práctica. Por el contrario, el profesorado en formación, por su carácter de «permanencia en prácticas», puede no disponer de estrategias de toma de decisiones en los centros que afecten a la incorporación efectiva de las TIC. En este sentido, el calado de las sugerencias y las posibilidades de actuación adquieren matices diferentes. Por otra parte, la acción curricular menos considerada por el profesorado en formación es «Haber participado en iniciativas, desarrolladas por otros centros y/u organizaciones, que plantean la integración de las Tecnologías en distintas materias», con 71,4% del profesorado poco de acuerdo con esta acción. También el profesorado con experiencia está poco de acuerdo con haber emprendido esta acción pero en un porcentaje menor, 38,5%.

GRÁFICO VII. Grado de acuerdo del profesorado con experiencia y en formación con las acciones de tipo curricular emprendidas a medio y largo plazo

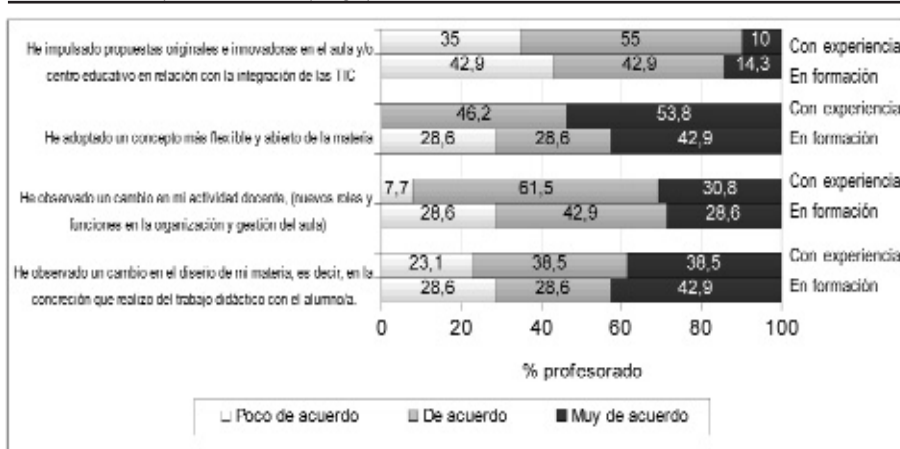


Por tanto, los resultados parecen indicar que las acciones son de carácter más puntual y son menos frecuentes cuando se trata de trabajar con otros centros, lo que revela y manifiesta la falta de una cultura escolar de colaboración y de redes institucionales.

## Acciones Innovadoras emprendidas por el profesorado de Educación Física (con experiencia y en formación) como consecuencia de la formación online recibida

El Gráfico VIII muestra el efecto de la formación online con respecto a acciones innovadoras emprendidas por el profesorado con experiencia y en formación. Los mayores logros con respecto al profesorado con experiencia se observan en «Haber adoptado un concepto más flexible y abierto de la materia», que alcanza un 100% de las afirmaciones. Ese porcentaje es menor en el caso del profesorado en formación. Se puede observar que el 28,6% del profesorado en formación está poco de acuerdo con «Haber adoptado un concepto más flexible y abierto de la materia». Otro de los efectos que es preciso destacar en el profesorado con experiencia es «el cambio en la actividad docente», con un 92% de las valoraciones positivas. Estos cambios positivos son ligeramente inferiores en el caso de los profesores en formación.

GRÁFICO VIII. Grado de acuerdo del profesorado con experiencia y en formación con las Acciones de tipo Innovador emprendidas a medio y largo plazo



Por tanto, los datos obtenidos apuntan a mostrar predominio de valoraciones positivas con respecto a acciones curriculares, destacando el cambio de concepción y el cambio de roles docentes, aspectos importantes y esenciales en la innovación curricular.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos aquí muestran la pertinencia y viabilidad del enfoque sociocultural como marco teórico que orienta tanto el diseño de la formación online como la evaluación de los resultados en el aprendizaje.

Concretamente en la evaluación de los aprendizajes online, conceptos de la Teoría Sociocultural tales como *dominio*, *privilegiación* y *reintegración* sustentan teóricamente dimensiones empíricas evaluativas del impacto formativo en TIC. Los datos empíricos arrojados en esta investigación dan muestra de la posibilidad de evaluar el impacto formativo en TIC a través de indicadores derivados de la Teoría Sociocultural que se precisan en el desarrollo de *competencias docentes* (instrumentales, sistémicas y aplicadas) en TIC, así como en la realización de acciones formativas, curriculares e innovadoras con TIC.

Las *competencias recabadas* constituyen indicadores del *dominio* de herramientas tecnológicas. En este sentido, los datos obtenidos indican que el profesorado opina que alcanza un alto grado de desarrollo en *competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas* en TIC, tanto en el caso del profesorado con experiencia como en formación, lo que puede incidir en la integración efectiva de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física.

Los conceptos de *privilegiación* y *reintegración* traducen el proceso de apropiación de la cultura del *e-learning*, trasladando el control del uso de herramientas tecnológicas desde los contextos hacia los individuos. Es decir, el grado en que los sujetos han asimilado las herramientas tecnológicas y las han hecho propias. Dicha apropiación se proyecta y expresa empíricamente en iniciativas de índole pedagógica emprendidas por el profesorado. Las actividades docentes indican, por tanto, un uso internalizado de las herramientas tecnológicas. En este estudio, se aportan datos empíricos que muestran que, en opinión del colectivo docente de Educación Física, la formación recibida con la plataforma virtual de aprendizaje (Virtual Profe4) ha impulsado iniciativas docentes de tipo formativo, curricular e innovador, tanto en lo que respecta al profesorado con experiencia como en el que se encuentra en formación. Estos resultados son indicativos de la calidad de la formación, a un nivel superior al dominio de herramientas tecnológicas, en tanto dichas actividades inciden de forma directa en el entorno y contextos educativos próximos, potenciando la integración efectiva de las TIC en el Currículum de la Educación Física.

En síntesis, este trabajo muestra indicadores para evaluar la calidad de la formación online desde una perspectiva sociocultural, conectando con las líneas de investigación más actuales sobre el establecimiento de estándares que permitan certificar la calidad de la formación virtual (Rubio, 2003, Belanger y Jordan, 2000). Como afirma Suárez

(2004), la Teoría Sociocultural aporta una perspectiva nueva y diferente de entender la evaluación de la formación.

Los resultados de este trabajo constituyen una pieza de una aportación más amplia, que consiste en entender la integración de las TIC como un proceso interactivo entre los sujetos, las herramientas tecnológicas y los contextos educativos y no de forma independiente o aislada. De ahí, la necesidad de estudiar la formación del profesorado en una doble dirección. Por un lado, cómo el profesorado internaliza o se apropia de las herramientas tecnológicas (TIC) y por otro, cómo estas herramientas median su intervención o acción pedagógica. Los resultados aquí presentados muestran indicadores para una mayor profundización en este sentido.

Estos resultados conectan con los intereses y necesidades científicas y políticas en materia de formación del profesorado en TIC, concretados en la necesidad de utilizar de forma extensiva las TIC en los centros y aulas, así como formar al profesorado en competencias TIC. Los estudios realizados en países europeos sobre aplicaciones de las TIC a las disciplinas escolares, así como competencias docentes en TIC, muestran porcentajes alarmantemente bajos (Aliaga y otros, 2004), lo que convierte la integración de las TIC en tema prioritario en el ámbito científico.

Los indicadores utilizados en este estudio son relevantes de cara a la evaluación del impacto de la formación online desde una perspectiva sociocultural. Aportan vías para el estudio de la valoración del *dominio* que adquiere el profesorado de Educación Física de herramientas tecnológicas a través de las competencias evaluadas, mientras que un análisis más pormenorizado de las actividades pedagógicas emprendidas con TIC pueden dar fé de niveles de internalización y de interacción e intervención en los contextos escolares, aspectos claves cara a la integración efectiva de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física. Estos indicadores constituyen la base para el diseño de modelos de formación del profesorado orientados a una integración efectiva de las TIC en materias en las que su uso resulta muy novedoso, como es el caso de la Educación Física.

## Prospectiva

Los datos obtenidos en este estudio, así como la experiencia que aporta tanto el proceso de formación del profesorado en TIC como su evaluación, sirven de base para visualizar nuevas temáticas y líneas de trabajo sobre la evaluación de la formación en

TIC en el profesorado. Así, es importante abordar la evaluación de trayectorias docentes de éxito en materia de formación en TIC, a través de estudios de casos de su integración en el currículum escolar. En nuestra investigación, se observa una gran heterogeneidad de condiciones y situaciones docentes que sería conveniente analizar en cuanto a su relevancia en el éxito de la formación en TIC. Asimismo, consideramos de gran interés identificar los contextos educativos y escolares incentivadores de innovaciones docentes con TIC. En suma, las buenas prácticas docentes con TIC son una temática nuclear clave en la que estudiar tanto los factores individuales como contextuales y políticos que condicionan y/o potencian el éxito de la formación del profesorado en TIC.

## Referencias bibliográficas

- ALIAGA, F Y OTROS (2004). Implantación y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. *Bordón*, 56, 3 y 4, 443-469.
- BELANGER, F Y JORDAN, D. H. (2000). *Evaluation and Implementation of Distance Learning: technologies, tools and techniques*. London: Idea Group Publishing.
- COLÁS, P. (2005a). *La formación universitaria en base a competencias*. En P. COLÁS, y J. DE PABLOS, (coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- (2005b). *La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum escolar. Un enfoque sociocultural*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educared, Buenos Aires, Argentina.
- COLÁS, P. Y DE PABLOS, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 5.
- COLÁS, P., RODRÍGUEZ, M. Y JIMÉNEZ, R. (2005). Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información Monográfico: Estado actual de los sistemas e-learning*, 6 (2).
- NACHMIAS, R. Y OTROS (2004). Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology. *Education and Information Technologies*, 9, 3, 291-308.
- KOZMA, R. B. Y ANDERSON, R. E. (2002). Qualitative case studies of innovative pedagogical practice using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 387-394.



- RUBIO, M<sup>a</sup> J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 2.
- SUÁREZ, C. (2004). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos de mediación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 4.
- VAN MELLE, E. CIMELLARO, L. Y SHULHA, L. (2003). A Dynamic Framework to Guide the Implementation and Evaluation of Educational Technologies. *Education and Information Technologies*, 8, 3, 267-285.
- WERTSCH, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

## Fuentes electrónicas

[http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_05/n5\\_art\\_colas\\_pablos.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_colas_pablos.htm)

(Consulta: 12/10/2006)

<http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.HTM> (Consulta: 23/11/2006)

[http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm) (Consulta: 10/11/2006)

[http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_suarez.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm)

(Consulta: 10/11/2006)

**Dirección de contacto:** Pilar Colás Bravo. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. España. E-mail: pcolas@us.es



# Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento

## Processes and Dynamics of Identity Construction among Immigrant Adolescents. Towards an Educational and Cultural Policy of Acknowledgment

Miquel Àngel Essomba Gelabert

*Universitat Autònoma de Barcelona. Àrea de Didàctica i d'Organització Educativa. Departament de Pedagogia Aplicada. Barcelona, España*

### Resumen

Este artículo sintetiza los resultados y primeras conclusiones de una investigación realizada en el entorno de los procesos y las dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados con un máximo de tres años de estancia en nuestro país. Se trata de una investigación aplicada desarrollada en dos fases. La primera se destinó a analizar el discurso identitario de una muestra de estos adolescentes a partir de los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas. La segunda fase consistió en la experimentación de actividades didácticas inclusivas que tenían por objeto tratar el tema de la identidad personal con los adolescentes inmigrados en aulas multiculturales. En concreto, en este texto se da cuenta de los resultados y conclusiones relacionados con la primera fase del estudio, así como con propuestas de incidencia política en el contexto escolar y social. Entre ellos, se da cuenta de la necesidad de impulsar programas de orientación y tutoría con características específicas, así como la urgencia de fomentar espacios y actividades de dinamización sociocultural en medio abierto. El sentido de la investigación es claramente aplicado, y desea fomentar la transformación de los entornos sociales multiculturales en espacios de seguridad personal más habitables para estos adolescentes inmigrados, unos espacios donde éstos se vean reconocidos como ciudadanos de pleno derecho.

En definitiva, se trata de que sean tenidos en cuenta como un ciudadano más en sus derechos formales y reales, pero que a su vez se les reconozca como sujetos sociales libres, con iniciativa y creatividad, en un marco de diversidad cultural.

*Palabras clave:* identidad, identificaciones, adolescencia, inmigración, educación, cultura, interculturalidad, inclusión, reconocimiento.

### **Abstract**

This paper aims to summarize the outputs and the preliminary conclusions of a research on processes and dynamics about identity construction among immigrant adolescents living in the country for no more than three years. It is an applied research developed in two phases. Firstly, the identity discourse of a sample of immigrant adolescents was analyzed, starting from the data collected through semi-structured interviews. Secondly, some educational activities were implemented in order to deal with the topic of identity with immigrant adolescents in multicultural classrooms. Specifically, this paper provides information about outputs and preliminary conclusions related to the first phase, as well as some proposals on educational policy concerning school and social environments. Some of them reflect the need of implementing programmes on counselling and guidance for these adolescents, as well as the urgent measure of promoting socio-cultural spaces and activities in open settings. This is essentially an applied research, and its basic goal is to contribute to the transformation of multicultural settings in personal safe areas for these immigrant adolescents, where these young people could be recognized as citizens with full rights.

In short, it is about being taken into account as a normal citizen in his formal and real rights, but at the same time being recognized as free social subjects, with initiative and creativity, in a cultural diversity frame.

*Key Words:* identity, identifications, adolescence, migration, education, interculturality, culture, inclusion, recognition.

## Tema de estudio y muestra

En el verano de 2007, el equipo ERIC<sup>1</sup> terminó un largo viaje de investigación que había empezado dos años antes. La idea inicial surgió de una necesidad que se había ido forjando lentamente: acercarse a la comprensión del concepto y las dinámicas psicosociales y educativas en el entorno de la identidad. Nos atraía la idea de sumergirnos en el sentido de lo identitario en nuestros contextos sociales fragmentados, en proceso de globalización avanzada y con unos valores de igualdad y libertad en clara regresión. Para ello, identificamos a los adolescentes inmigrados como excelentes compañeros de viaje, como informantes clave que podían participar a nuestro lado en la consecución de nuestro propósito.

En una primera fase de la investigación, mediante la entrevista, deseamos explorar las distintas dimensiones que configuran la identidad de algunos adolescentes inmigrados. El análisis de su discurso dio lugar a dos productos: un documento de orientaciones políticas en materia educativa y cultural, y unos principios de acción pedagógica que, a continuación, quisimos poner a prueba.

Para ello, y en una segunda fase, diseñamos y llevamos a cabo un conjunto de actividades didácticas para adolescentes con el tema de la identidad como telón de fondo. Deseábamos saber hasta qué punto nuestros planteamientos educativos eran resistentes al oleaje de la realidad, o perecían en medio del naufragio. Tuvimos, pues, el placer de compartir momentos intensos de trabajo en el aula con más de doscientos adolescentes, también de quince años, entre los cuales se encontraban inmigrados. Desde un planteamiento inclusivo (todos juntos en el aula compartiendo las mismas actividades), propusimos a cada uno de ellos en general, y a los inmigrados en particular, generar tentativas de respuesta a la grue-sa pregunta de «quién soy yo».

En este artículo, daremos cuenta de la primera fase de nuestra investigación. Relataremos todo lo aprendido a través de las entrevistas realizadas, y adjuntaremos un resumen breve del documento elaborado en materia de política educativa y cultural. Esta investigación ha contado con la financiación pública de la agencia autonómica AGAUR a través de sus convocatorias competitivas para contribuir a la investigación en materia de inmigración<sup>2</sup>. A su vez, ha sido de enorme

<sup>1)</sup> ERIC son las siglas de «Equip de Recerca en Interculturalitat i Immigració a Catalunya», perteneciente al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>2)</sup> El equipo ERIC ha contado con la financiación de la agencia autonómica AGAUR, de la Generalitat de Catalunya, referencia AMIC2005-10020.

importancia el contexto ofrecido por el programa socioeducativo denominado Campus Ítaca de la Universidad Autónoma de Barcelona, un programa dirigido a los estudiantes de tercer curso de ESO, los cuales, durante 15 días de verano, se sumergen en un rico y apretado calendario de actividades científicas de aprendizaje, y también de diversión, con el objetivo de contribuir a incrementar entre ellos la expectativa positiva con respecto a los estudios postobligatorios y la posibilidad de acceder a estudios superiores. Este programa ha proporcionado los contactos, y la confianza, para que nuestros objetivos de investigación pudiesen llegar a buen puerto.

La selección de la muestra para esta primera fase de la investigación que comentamos se realizó entre el alumnado de origen extranjero que participaba en el Campus Ítaca durante el curso 2004-2005. Este grupo ya supone de por sí una selección previa, pues para ingresar en dicho programa existe una selección por parte de los IES participantes, realizada por su profesorado, a partir de dos criterios: ser estudiante con un rendimiento académico medio-bajo, pero con potencialidades intelectuales y personales para mejorarlo. De entre los 240 participantes de esa edición, se pidió autorización a las 17 familias de nacionalidad extranjera que formaban el contingente para entrevistar a sus hijos, y respondieron afirmativamente 14 de ellas. En la Tabla I, recogemos las principales características de los informantes de esta primera fase, todos ellos residentes en ciudades del área metropolitana de Barcelona:

**TABLA I.** Variables dependientes utilizadas para la evaluación de la formación en TIC

Código	Sexo	Origen	Residencia
1	Mujer	Argentina	Sabadell
2	Mujer	Marruecos	Sabadell
3	Mujer	Canadá	Terrassa
4	Varón	Kazajstán	Terrassa
5	Mujer	Marruecos	S. Cugat del Vallès
6	Mujer	Marruecos	Rubí
7	Varón	Ecuador	Rubí
8	Varón	Perú	Barberà del Vallès
9	Varón	Chile	Cerdanyola del V.
10	Mujer	Rep. Dominicana	Moia
11	Mujer	Rep. Dominicana	Palau-Solità i Pleg.
12	Mujer	Rumania	Ripollet
13	Varón	Rumania	S. Quirze del Vallès
14	Varón	Ucrania	Cerdanyola del V.

## **Antecedentes, fundamentación y objetivos**

La actividad inicial propedéutica nos sumergió en una lectura selectiva de abundante literatura científica para ir construyendo el estado de la cuestión y los interrogantes abiertos por otros con respecto a la compleja trama de temas de nuestro interés: la identidad, los adolescentes, la inmigración, la educación, la inclusión. Para ello, iniciamos un recorrido que fue de lo más general a lo más concreto, y obtuvimos una información significativa que nos permitió escoger destino y equiparnos con categorías lo suficientemente potentes como para interpretar la realidad sobre la cual deseábamos investigar.

Después de un repaso por autores como Bauman (2005), Parekh (2000), Castells (1998) o Maalouf (1998), entre otros, ya tuvimos bastante claro que nuestra investigación debía consistir en explorar cuáles son las identificaciones de los adolescentes, cómo se construyen y se transforman, y hasta qué punto son funcionales o no para su inclusión social, así como para la construcción de un contexto intercultural. Teníamos claro que estos adolescentes se movían en entornos líquidos, de definición y configuración flexible y cambiante. También habíamos comprendido que participaban de una identidad pero con múltiples rostros y dimensiones, caras de un calidoscopio que se integraban en un todo complejo y en plena interacción con el contexto social de referencia. Y sabíamos que no nos podíamos desligar de la dimensión ética alrededor del tema, pues el posicionamiento con respecto a unos valores de interculturalidad, inclusión o exclusión marcaba a su vez una orientación u otra.

También dedicamos un tiempo a sumergirnos en investigaciones provenientes del ámbito anglosajón, probablemente el que posee más datos y conocimiento desarrollado al respecto. En primer lugar, Archer (2005) nos ayudó a alejarnos de una orientación positivista sobre el desarrollo de la identidad entre los adolescentes inmigrados -la teoría del conflicto entre dos culturas- y acercarnos a una más constructivista de la cuestión, coherente con el planteamiento que íbamos elaborando.

A partir de esta base, fuimos deshilando la madeja y aprendiendo, por ejemplo, la necesidad de evitar erigir, entre adolescentes inmigrados o pertenecientes a minorías, a un grupo selectivo como «chivo expiatorio» del conjunto. Algunas lecturas nos condujeron a reflexionar sobre cómo cada sociedad parece focalizar una expectativa negativa, así como escasas oportunidades, sobre un grupo específico de adolescentes de una etnia minoritaria, y no sobre todo el conjunto de grupos minoritarios. Esta dinámica tiene sin lugar a dudas efectos negativos sobre la construcción armónica de su identidad. En el caso del Reino Unido, son, por ejemplo, los chicos de origen

afrocaribeño (Wright, Weekes y McGlaughlin, 2000), y nos planteamos la hipótesis de si en nuestro país, con el tiempo y a la luz de estudios ya realizados, los adolescentes de origen marroquí o latinoamericano serán depositarios de dicho papel.

Gracias al análisis de estas investigaciones, y otras, fuimos afianzando la idea de que la complejidad en la construcción identitaria de los adolescentes es un hecho que se traduce en tomar en cuenta no sólo los aspectos étnicos, religiosos o culturales, sino también los de género, clase social o lingüísticos. Los genes del alma de Maalouf. Por ejemplo, fue particularmente interesante acceder a la desmitificación sobre las adolescentes musulmanas que realizan diversas autoras (Shain, 2003; Archer, 2005), las cuales ponen de manifiesto que conviene evitar la imagen estereotipada y pasiva que la sociedad proyecta sobre estas adolescentes. Es habitual que estas chicas lleven a cabo procesos de sincretismo cultural (hibridaciones culturales) en los cuales, a diferencia de los chicos, compatibilizan a la perfección su deseo de sentirse miembros de la sociedad de acogida y a su vez mantener sus creencias religiosas minoritarias. Sin lugar a dudas, se trata de un claro ejemplo de falseamiento de la hipótesis del conflicto entre los «dos mundos».

En nuestro país, la investigación sobre identidad y adolescentes inmigrados está en proceso de desarrollo. Ciertamente existe un conjunto de investigadoras (Sandín, 1998; Massot, 2003; Abenoza, 2005; Santibáñez y Maiztegui, 2007, entre otros) que han abordado el tema con rigor y de forma contextualizada, pero la realidad de la inmigración actual da para más, especialmente desde un punto de vista aplicado. Quizás una de las investigaciones que nos resultó más útil fue la de Torradella y Tejero (2005), las cuales elaboran una tipología de actitudes adolescentes ante el reto de la construcción de su propio yo que nos fue útil para plantear cuestiones a explorar. A través de la metáfora de los «resistentes», los «intérpretes», los «malabaristas» y los «mestizos», construyen una hermenéutica sobre la identidad de adolescentes inmigrados que nos resultó de lo más sugerente para nuestro trabajo.

A partir de todo este recorrido teórico, más que hipótesis, lo que formulamos fueron cuestiones-guía, una especie de faros válidos para no perdernos en la travesía del territorio adolescente, capaces de arrojar luz sobre el punto de destino hacia el cual deseábamos dirigirnos. A continuación dejamos constancia de algunas de estas cuestiones:

¿Cuáles son los «genes del alma» (ámbitos) clave que configuran la identidad de estos adolescentes? ¿Conceden la misma importancia a cada uno de ellos?

¿Los adolescentes entrevistados sienten cómo su derecho a la libertad en la construcción de su identidad se ve garantizado a partir del reconocimiento?



¿Qué juego de trasvases e influencias se desarrolla entre estos adolescentes y su contexto social? ¿Qué papel juega la escuela como contexto en todo este proceso?

¿Qué representación tienen los adolescentes entrevistados sobre lo identitario? ¿Dinámica o estática, rígida o flexible, local o global? ¿Qué valor le atribuyen?

¿Cómo puede contribuir la escuela a que dicha construcción identitaria sea equilibrada entre los adolescentes? ¿Cuáles son los principios metodológicos fundamentales al respecto?

(...)

## Resultados de la investigación

Como dijimos al inicio, este viaje dio tanto de sí que tuvo que concretarse en dos fases. Una primera más discursiva, y una segunda más aplicada. Una primera centrada en explorar la mente de adolescentes inmigrados con respecto a su identidad a través del lenguaje, y una segunda focalizada en la experimentación de actividades didácticas con la finalidad de facilitar una construcción armónica de su identidad en un marco intercultural e inclusivo. En este apartado, pues, tal como anunciamos, daremos sólo cuenta de resultados y conclusiones de la primera fase, dejando para otra ocasión el análisis que hicimos de los datos obtenidos en la segunda, más orientada a la acción.

El análisis de las transcripciones de las entrevistas se ha realizado siguiendo criterios acordes con la teoría fundamentada. El equipo de investigación, de forma colaborativa, ha ido señalando unidades de significado en el texto, que después han sido categorizadas y recategorizadas a medida que el avance en el análisis hacía retroceder para reinterpretar algunos elementos, y volver a avanzar, así hasta la identificación de núcleos categóricos y la saturación de resultados. Veamos cuáles han sido los procesos y dinámicas señalados a partir de una organización del conocimiento desde cinco grandes territorios: el ámbito del tiempo libre, el mundo académico-laboral, la religión, el proceso migratorio y la familia, y la sociedad de acogida.

## Identificaciones en el ámbito del uso de su tiempo libre

El tiempo libre resulta uno de los espacios de identificaciones más intensas para cualquier adolescente. Cuando los adolescentes entrevistados hacen referencias a identificaciones con determinados grupos o prácticas en su tiempo libre, los circuitos que definen en este terreno se corresponden con los propios de la sociedad de acogida. En este tema, estos adolescentes inmigrados acusan más el hecho de ser adolescentes que el de ser inmigrados, los gustos y aficiones con los cuales se identifican son los propios de la mayoría social.

### E7: 4

S: En tu tiempo libre, ¿qué haces? Explícame un poco.

E: Bueno, aparte de salir con los amigos, juego a fútbol.

S: ¿Estás apuntado en algún equipo?

E: Sí, en el Rubí.

S: ¿Y qué tal se te da? ¿Bien?

E: Bien.

(Varón, origen Ecuador, residencia Rubí)

### E6: 4-5

S: ¿Qué haces en tu tiempo libre?

Z: Dibujo.

S: ¿Te gusta dibujar?

Z: Sí, manga. Leo mucho, mucho, mucho

S: ¿Qué estás leyendo, ahora?

Z: Se titula Zan. És un libro.

S: Supongo, que es un libro.

Z: Me encanta leer. Y, a veces, jugar a fútbol y ya está.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

En otros casos, observamos cómo estos adolescentes inmigrados desarrollan lo que podríamos denominar «importaciones culturales» desde el lugar de origen a su nuevo entorno. Uno de los contenidos en el cual más se aprecia dicho fenómeno es en el artístico (cine, música), terreno en el cual podemos observar relación entre identificaciones y contenidos culturales de la sociedad de origen.

E1: 4

No tengo ningún estilo en concreto. Puedo escuchar tanto *heavy* como salsa, merengue... Lo que no me gusta es el flamenco.

(Mujer, origen Argentina, residencia Sabadell)

E2: 4

S: (...). ¿Y qué música te gusta escuchar?

H: *Reggaeton*, *bip-bop* algo y flamenco también.

S: Di grupos de música.

H: Don Omar y Daddy Yankee de *reggaeton*. De *bip-bop*, Júnior, que es *bip-bop*/flamenco y de flamenco, El Barrio.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

Tanto unas identificaciones como otras se desarrollan en un marco de autonomía de los adolescentes. Sin embargo, en algún caso eso no sucede así, y debemos hablar de tensión entre los procesos de identificación del adolescente con respecto a las actividades de tiempo libre, y la expectativa de los padres con respecto a lo que dicho adolescente debería hacer en ese tiempo, basándose por ejemplo en estereotipos de género.

E6: 6

S: ¿Y qué te gustaría hacer en tu tiempo libre que no haces?

Z: No sé... Entrenar en un equipo de fútbol.

S: ¿Y por qué no lo haces?

Z: No me dejan.

S: ¿Quién no te deja?

Z: Mis padres.

S: ¿Por qué?

Z: Porque soy chica.

S: ¿Y tú se lo explicas?

Z: No lo intento. No lo entienden..

S: ¿Y tú cómo te sientes?

Z: Ahora ya estoy acostumbrada, pero antes, muy mal. Yo quería pero... Bien, es igual.

S: ¿Ya te has acostumbrado?

Z: Sí.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

Por último, deseamos comentar cómo la organización del tiempo libre posee una relación débil con el ámbito escolar. Se tienen amigos del instituto, pero no todos lo son. Se practican actividades de ocio, pero no en las instalaciones del centro escolar. El espacio público abierto (el parque, la calle) adquiere un valor destacado al respecto.

**E14:10**

S: Tus amigos, ¿dónde los has conocido?

O: En el colegio, en la piscina, en el gimnasio, en la calle...

S: Cuando dices en el colegio, ¿te refieres aquí en el instituto?

O: Sí.

S: ¿Y quedas con ellos para ir a tomar algo?

O: Claro, pero últimamente

(...)

S: ¿Y son más chicos o más chicas?

O: Yo diría que son más chicos.

S: ¿Sois muchos cuando salís?

O: A veces sí. A veces salimos tres o cuatro, a veces salimos los chicos y las chicas juntos, entonces somos unos veinte y tantos que vamos a cena.

(Varón, origen Ucrania, residencia Cerdanyola del Vallès)

## **Identificaciones en el ámbito del mundo académico y laboral**

Las entrevistas también son ricas en datos sobre la autoimagen de estos adolescentes con respecto al mundo académico y laboral, así como el impacto de dicha autoimagen sobre expectativas y proyecciones de futuro. A partir de los datos obtenidos, podemos afirmar que la condición de adolescente inmigrado (es decir, recién llegado durante los últimos cursos de Primaria o primeros de la ESO) no implica necesariamente la obtención de malos resultados académicos, que la actitud de éstos frente al estudio acostumbra a ser positiva –a veces incluso mejor que las de sus iguales autóctonos–, y que su expectativa académica tiende a ser similar a la de la media. Así pues, coincidimos con los hallazgos de la explotación específica de PISA 2003 para el alumnado inmigrado (OECD, 2006), si bien reconocemos que esta afirmación debe ser tomada con cautela por la propias características de la muestra.

E5: 6

E: ¿Lo aprobaste todo?

H: sí, y este trimestre también, lo he aprobado todo

E: ¿Qué notas más o menos?

H: notables, bienes y algunos, no sé..., dos suficientes, esto el trimestre pasado y este trimestre sólo un suficiente.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sant Cugat del Vallès)

E3: 6

S: ¿Qué notas has sacado, más o menos, este trimestre? ¿Te las han dado ya?

K: No. Me las dan mañana, creo, pero nos lo han dicho, y más o menos tengo notables, un suficiente y algún sobresaliente. Pero la mayoría notables.

S: Muy bien.

K: No están mal.

(Mujer, origen Canadá, residencia Terrassa)

Este proyecto académico de estudios se encuentra estrechamente relacionado con la expectativa laboral, y el entorno familiar aparece como muy influyente a la hora de interiorizar la necesidad de estudiar, si bien el papel de la familia a la hora de elaborar una identificación con alguna profesión en concreto es secundario.

E2: 8

S: ¿Y tu familia?

H: Mi padre, encantado porque como que él trabaja en la construcción dice que sí. Y mi madre, también.

S: ¿Ellos quieren que continúes estudiando?

H: Sí. Su sueño es que yo llegue a ser algo, pero de verdad. Un título.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

En esta línea, observamos un proceso de identificación con respecto al conjunto de la sociedad de acogida en cuanto al itinerario académico postobligatorio concreto que se va a seguir: los entrevistados señalaban el bachillerato y la universidad como etapas posteriores después de la ESO, obviando la formación profesional, igual que hace la mayoría social. A los padres no les importa, parece ser, el tipo de especialización o carrera que elijan sus hijos, siempre y cuando su elección esté enmarcada en esta vía académica.

E2: 7-8

S: ¿Y cuando acabes la ESO?

H: Bachillerato.

S: ¿Qué bachillerato? ¿Ya lo has pensado?

H: Tecnológico.

S: ¿Y después del bachillerato?

H: Me presentaré a las pruebas de acceso a la universidad.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

De todos modos, los adolescentes entrevistados no dejan de tener ilusiones y expectativas de realizar trabajos que tengan más que ver con una dimensión más lúdica, emocional, con una motivación más intrínseca que extrínseca.

## **Identificaciones en el ámbito de la religión**

El ámbito de las identificaciones con respecto a la religión merece un capítulo aparte. Aquí los mecanismos de endoculturación efectuados en el seno de la familia se muestran en toda su potencia y esplendor. Con sus afirmaciones, estos adolescentes nos trasladan el pensamiento lejos de la realidad de los adolescentes autóctonos de la mayoría social. Éstos últimos viven, también por endoculturación, un proceso generalizado de secularización, mientras que los adolescentes inmigrados otorgan a la religión un papel preponderante en sus procesos y dinámicas de identificación, sea desde una actitud de dependencia o de contradependencia.

E13: 3-4

S: Y si yo te pidiera que me dijeras las tres cosas más importantes de tu vida, ¿qué me dirías?

SÍ: La religión, la familia y los estudios.

(...)

S: Así, tú crees en Dios, ¿verdad?

SÍ: Sí.

S: ¿Practicas alguna religión?

SÍ: Sí.

S: ¿Qué religión practicas?

SÍ: La evangelista.

S: Explicame algo de ella...

SÍ: Parte de la teoría de que Dios creó la Tierra y todo lo que hay. Cree en la existencia de un Dios todopoderoso que todo lo puede, todo, todo.

S: ¿Tu familia practica esta religión?

SÍ: Sí.

S: ¿Y tú por qué la practicas?

SÍ: Porque creo en Dios y porque veo que algunas de las cosas que dice la Biblia se cumplen.

S: ¿Vas a misa todas las semanas?

SÍ: Sí, cada domingo.

S: ¿Los domingos por la mañana?

SÍ: No, por la tarde.

S: ¿En Rumanía también practicabas la misma religión?

SÍ: Sí.

(Varón, origen Rumanía, residencia Sant Quirze del Vallès)

Los adolescentes entrevistados nos cuentan que son creyentes, o no, y desean dejar muy claro que no lo son por influencia familiar sino por propia voluntad. Algunos explican que profesan religiones minoritarias, y que priorizan las celebraciones religiosas, o la participación en la comunidad de fe, si es necesario por encima de sus actividades de tiempo libre o de ir con los amigos. Otros narran que no creen en Dios. Pero todos tienen una posición elaborada al respecto, fruto quizás de un influjo adulto intenso al respecto.

E2: 5

S: ¿Practicas alguna religión?

H: Sí.

S: ¿Cuál?

H: La del Islam.

S: ¿Por qué?

H: Porque desde pequeña mis padres ya me empezaron a hablar de Alá. Y ahora los sábados y los domingos, de once a una, voy a... una especie de mezquita a aprender árabe, a escribirlo y también me hablan de Dios y...

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

E11: 6-7

E: ¿Tú crees en Dios?

Z: No.

E: No practicas ningún tipo de religión.

Z: No.

E: ¿Tu madre?

Z: Mi madre... son muy católicos.

E: ¿Y tú por qué no?

Z: No sé. No creo en un Dios que sea tan machista, ni tan castigador... y creo que si existiera algo, no creo que fuera un hombre sobre todo.

E: ¿Sería una mujer?

Z: O quizás son dos personas, no sé, no creo que sea un Dios, no me gusta esta idea...

(Mujer, origen República Dominicana, residencia Palau-solità i Plegamans)

## **Identificaciones con respecto al ámbito del proceso migratorio y de la familia**

Ser miembro de una familia conlleva de por sí todo un conjunto de identificaciones y de papeles sociales. En el caso de los adolescentes inmigrados, y teniendo en cuenta el proceso migratorio como acontecimiento central del inicio de su adolescencia, lo familiar ocupa un espacio relevante. Todos coinciden contrariamente (en teoría, se encuentran inmersos en una época de rebeldía y contradependencia con los padres) en señalar el entorno familiar como lo más valioso de su vida.

E3: 4

S: Dime las tres cosas más importantes de tu vida.

K: Primero mi familia; segundo, mis amigos; y tercero, disfrutar (...)

S: Explícame un poco por qué tu familia y tus amigos.

K: Mi familia porque yo veo a mis amigos de la escuela y como que siempre tienen su familia cerca, no disfrutaban de ella lo suficiente. Pero yo me he encontrado que cuando están juntos a veces no se pueden hablar algunas cosas... Y yo pienso que es una cosa muy importante por mí.

(Mujer, origen Canadá, residencia Terrassa)



Uno de los elementos más interesantes es que, en algunos casos, se produce una inversión funcional de roles en el seno familiar con respecto a la distribución de papeles según el tipo de espacio social. En el ámbito privado familiar, los padres dirigen y los hijos se adaptan. Sin embargo, el impacto del propio proceso migratorio –según origen y clase social– hace que al manejarse en el espacio público los más jóvenes dispongan de más capacidades, tiempo y oportunidades para aprender códigos y comportamientos propios de la sociedad de acogida, con lo cual éstos adquieren una relevancia y protagonismo que pierden los mayores, más dependientes de lo que sus pequeños les traduzcan u orienten. De todos modos, mantener la tensión que produce dicha inversión de roles según sea espacio público o privado es vivida con naturalidad, y no observamos dificultad alguna derivada de ello. Tal como leímos en las referencias teóricas, los comportamientos basados en una identificación u otra dependen del contexto.

E6: 11: 12

S: ¿Crees que es importante que tus padres sepan que sacas muy buenas notas?

Z: Sí, pero en segundo (de ESO) me parece que fue la última vez que mi madre vino aquí a hablar y ya le dijeron que yo estudiaba.

S: ¿Ha vuelto a venir aquí a hablar?

Z: No. Pero me parece que este año deberá volver a venir.

S: ¿Qué vienen, una vez al año?

Z: Sí, se supone que deben venir una vez al año, pero el pasado no vino.

S: Por qué los profesores no dijeron nada ni tus padres...

Z: No. Es que yo tampoco quiero que vengan. Aparte de que no entienden nada, tengo que estar allá, traduciéndolo todo...

(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

No obstante, existe una divergencia constatada entre padres e hijos cuando analizamos sus respuestas a las preguntas sobre el proyecto migratorio familiar. Los adolescentes dicen de forma clara que ellos no tomaron la decisión de emigrar, que no hubo diálogo al respecto. Incluso algunos señalan que, ante la disyuntiva planteada por sus padres de «o te quedas o te vienes conmigo», en un inicio desearon quedarse en origen, pero al cabo del tiempo no resistieron la separación y se vinieron mediante reagrupación familiar.

E5: 13

E: Tus padres cuando vinieron aquí a Cataluña, ¿te preguntaron si tú querías venir?

H: Sí, me preguntaron si quería venir a Cataluña, y yo les dije que no, que yo lo que quería era quedarme allí, en Marruecos, y ser una estudiante allí en Marruecos, y

bueno... como que han venido todos, pues bueno, me quedé yo allá y bueno, vine también hacia aquí

E: ¿Pero te lo dijeron ellos que mejor que vinieras a Cataluña, o si fuera por ti te hubieras quedado allí en Marruecos? ¿Qué querías hacer?

H: Yo prefería quedarme allí en Marruecos

E: ¿Ahora estás contenta de estar aquí en Cataluña?

H: Sí, ahora sí

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sant Cugat del Vallès)

### **Identificaciones con la sociedad de acogida**

Los adolescentes entrevistados hablan de su lugar de origen, el cual no es un continente sino un país, un entorno particular en donde las gentes se desenvuelven de una manera determinada. Todos ellos se sienten todavía más de «allá» que de «acá», y proyectan una imagen idealizada de su país de origen. No se sienten españoles sino argentinos, marroquíes o rumanos. Y sólo dejan la puerta abierta a desarrollar una identidad nacional perteneciente a la sociedad de acogida para un futuro que no se vislumbra como demasiado cercano.

#### E1: 10

S: Si yo ahora te preguntara cuál crees que es tu país, ¿qué me dirías?

G: A ver, en este momento, más parte de mí vida está en Argentina, pero cuando yo lleve, más o menos, la mitad de mí vida aquí, no sé qué pensaría. La verdad es que no lo sé. A veces lo pienso, ¿qué soy, argentina o de aquí?

(Mujer, origen Argentina, residencia Sabadell)

#### E13: 9-10

S: Si yo te preguntara cuál crees que es tu país, ¿qué me dirías?

SÍ: Rumanía.

S: ¿Lo tienes muy claro?

SÍ: Sí.

S: Y si dentro de veinte años te preguntara lo mismo, ¿qué me dirías?

SÍ: Dentro de veinte años ya estaría en Rumanía otra vez.

S: ¿Quieres volver a Rumanía?

SÍ: Sí.

S: ¿Crees que volverás?

SÍ: Sí.

S: ¿Lo tienes muy claro?

SÍ: Sí.

S: ¿Volverás con tus padres o volverás tú solo?

SÍ: Diría que mis padres también volverán. Pero aunque ellos no quieran volver, yo volveré a Rumanía.

(Varón, origen Rumanía, residencia Sant Quirze del Vallès)

Estos adolescentes ya han interiorizado que su imagen ante los demás es la de «extranjeros». Y saben también que ello a veces puede tener consecuencias negativas, como agresiones racistas. Distinguen bien entre lo que podría ser racismo social y violento, y demuestran capacidad para naturalizar algunos comportamientos racistas que han sufrido en su vida cotidiana, aceptándolo como si fuera algo normal. Este tipo de evaluaciones de los demás, o de agresiones, se producen en espacios abiertos, informales (la calle, la comunidad) y no en la escuela, la cual aparece como un territorio desprovisto de un significado de discriminación.

E2: 15

S: ¿Alguna vez te has sentido mal, te han hecho algún comentario?

H: Sí.

S: Explícamelo.

H: A veces vamos en el autobús y alguien dice «mira el moro ese» o «es que todos los moros»... Y me sienta mal aunque...

S: Claro.

H: Y muchas veces me dicen «perdón, perdón, que no iba por ti» y me dicen que yo no soy de allí, que yo soy de aquí. O sea, que muchas veces hablan como si yo no estuviese.

S: ¿Crees que generalizan?

H: Sí.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

E6: 22

S: ¿Qué piensas sobre la inmigración?

Z: ¿Qué pienso? No lo sé. Que la gente migra para buscarse la vida y que los del país lo deberían de entender porque si ellos estuvieran en la misma situación, harían lo mismo.

S: ¿Y piensas que lo entienden?

Z: Sí, pero hay gente que no. El otro día iba andando con mi madre... Es que cuando voy andando yo sola no me pasa tanto, pero con mi madre, que ella lleva pañuelo, pasa un coche, y si no nos apartamos se nos lleva por delante.

S: ¿Le pasa muy a menudo, a tu madre?

Z: No, no muy a menudo, pero...

(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

Para acabar, dejamos constancia sobre cómo algunos de estos adolescentes, inmigrantes recientemente, desarrollan valoraciones y percepciones discriminatorias con respecto a otros inmigrantes que consideran en peor situación quizás que la suya.

#### E12: 15

E: ¿Y tú qué crees que piensa la gente de Cataluña sobre Rumanía?

D: No sé, ¡cómo he visto de todo!

E: ¿Me lo puedes explicar?

D: Bueno, ¡ya ves lo que hacen los rumanos cuando vienen aquí!

E: ¿Qué hacen?

D: Prostituirse o robar... los gitanos, que son rumanos, como se llaman, esto...

E: (...)

D: Piden limosna y esto no está muy bien visto, tampoco estoy de acuerdo, porque dan una imagen muy mala de nuestro país, yo siempre he vivido muy bien, (...) bueno... y no he venido aquí por no tener dinero, aunque mucha gente se lo piensa. Era por que mis padres no querían estar separados.

(Mujer, origen Rumanía, residencia Ripollet)

## **Discusión de resultados**

Empezaremos la discusión de resultados haciendo referencia a las identificaciones que los adolescentes entrevistados efectúan con relación al tiempo libre. A la luz de su voz, parece claro que el ocio se convierte en un espacio de normalización y en donde estas personas sienten un cierto grado de inclusión. También parece que estos adolescentes encuentran y cultivan relaciones sociales en el instituto, por lo que

dichos datos contrastarían con algunos de los que Serra (2006) halla en un IES de las comarcas gerundenses. Dejamos la puerta abierta a la reflexión con relación a la variable territorio, puesto que nuestro estudio se lleva a cabo en el área metropolitana de Barcelona, un espacio impersonal de débiles lazos comunitarios, y el estudio de Serra se realiza en una población pequeña alejada del área metropolitana, supuestamente con un sistema de lazos comunitarios y relaciones sociales más densos y prefijados de antemano.

De todos modos, y sin que esto entre en contradicción con el hecho de que estos adolescentes pueden encontrar relaciones sociales significativas en los centros escolares, casi en todos los casos estudiados aparece el entorno extraescolar como altamente significativo desde este punto de vista. Por último, y ante el caso de la adolescente entrevistada que manifiesta dificultades para desarrollar la actividad de ocio que ella desea -el fútbol-, sería recomendable abrir la reflexión a la necesidad de iniciativas públicas que permitan reforzar la autonomía del menor cuando existe este tipo de tensión entre los valores y representaciones familiares (marcados, por ejemplo, por estereotipos que favorecen la desigualdad de género) y los de un entorno más flexible y dinámico en cuanto a atribuciones de roles sociales. Sin embargo, no perdamos de vista que este tipo de necesidad puede ser aplicable tanto a algunos grupos de inmigrados como a algunos sectores sociales formados mayoritariamente por población autóctona.

En cuanto al ámbito de las identificaciones que dichos adolescentes construyen con respecto a la dimensión académica y laboral, podemos plantear la hipótesis de que la identificación del adolescente con el itinerario «estudiante-trabajador», como camino trazado a seguir, proviene de las necesidades derivadas del proyecto migratorio familiar. Casi todos ellos pusieron de manifiesto la presión de los padres para que sigan estudios postobligatorios. Detectamos, pues, una proyección de expectativas de los padres sobre los hijos -eso es lo que ellos nos cuentan-, y ello se corresponde a su vez con una introyección de dicha expectativa en los hijos con respecto a los padres.

En un mismo orden de las cosas, el mundo laboral no aparece como un valor de realización individual sino como un valor de obtención de recursos para el sostenimiento propio y el de la familia. Sería interesante explorar en futuras investigaciones el sentido y orientación de esta tensión entre lo que exige el proyecto migratorio (ganar dinero) y lo que corresponde a su propia vocación (realización del yo).

De todos modos, queremos dejar constancia de la expectativa elevada que muestran los entrevistados en esta dimensión, y nos surgen las dudas sobre cómo encajar dicha expectativa en la fragilidad de los dispositivos de orientación de nuestro sistema

educativo para la etapa de educación secundaria. También nos resulta de difícil encaje la asunción acrítica del itinerario de estudios de naturaleza académica, en detrimento del itinerario profesional, algo que pone en tensión dos elementos opuestos: la imagen que construyen sobre sí mismos con respecto al futuro (profesionales de alta cualificación) con la imagen que el resto de la sociedad tiene ya prefijada sobre ellos de antemano por el mero hecho de ser extranjeros (mano de obra barata en ocupaciones de baja cualificación).

Cambiando de tema, y adentrándonos en la esfera de lo religioso, observamos que en el terreno de las aficiones públicas (como el deporte o la música), o del proyecto vital, existe un diálogo, un trasvase recíproco entre los significados, contenidos y valores del universo axiológico con el que se llega y los del mundo que se percibe en la sociedad de acogida en el momento de la llegada. Sin embargo, el ámbito de lo religioso aparece como totalmente impermeable a cualquier tipo de diálogo o intercambio en este sentido. Existe una clara conciencia de que lo religioso pertenece a lo privado, y se marca una frontera muy definida con respecto al contexto social. Detectamos una identidad religiosa elaborada en origen y que se transfiere de forma automática y autónoma a la nueva realidad social.

Analizadas las voces, la religión no aparece como un elemento facilitador de la inclusión. Observamos cómo la religión proporciona una serie de identificaciones en el ámbito estricto de lo privado, y no se vive como algo propio del espacio público al cual tengan acceso las personas que ocupan la geografía emocional y vital de estos adolescentes. Se desarrolla un entramado selectivo de relaciones en función de este factor. Además, la religión va más allá de lo ideológico e impregna el ámbito de lo social. Estos adolescentes nos cuentan sus actividades lúdicas o de aprendizaje paralelas a la celebración religiosa, y aparece todo ello no sólo como algo vinculado a la fe, sino que se nos aparece la hipótesis de considerar el hecho religioso como un mecanismo para mantener la cultura de origen, como un instrumento para la identificación con un grupo minoritario, el de aquéllos que han emigrado desde un mismo país o región. En este sentido, la religión se erige en un elemento más segregador que inclusor, más estático y cerrado que dinámico y abierto, más identitario que identificador.

Cambiando de tema, y adentrándonos en las identificaciones que se producen en el ámbito familiar, parece claro que la familia ejerce un papel fundamental como espacio para la supervivencia (techo, comida), pero también para el apoyo afectivo y el sostén emocional, que no se busca solamente entre los iguales a pesar de ser adolescentes. La familia, tanto la que reside con ellos en la nueva sociedad de acogida, como la que quedó en origen, se convierte en el salvavidas emocional de estos adolescentes.

La primera por vínculo, y la segunda por idealización. La relación familiar aparece teñida de emociones más que de representaciones y valores.

La identificación de estos adolescentes con sus progenitores es compleja. De hecho, se da una voluntariedad por su parte en el proyecto migratorio, pero por razones distintas a las de sus padres. Mientras que éstos últimos deciden emigrar por razones económicas, los adolescentes lo hacen por razones afectivas: para estar cerca de sus padres. Esto genera un juego de afecto-desafecto que queda reflejado en los diálogos registrados, y que tiene como consecuencia la coexistencia de procesos de duelo con un sentido diferenciado dentro de una misma unidad familiar.

Acabamos este apartado sobre discusión de resultados con algunas referencias a la identidad nacional o cultural de los entrevistados. Como podemos comprobar, su sentimiento de arraigo a una sociedad concreta está todavía en proceso de acomodación a la nueva situación. Es obvio que el proyecto migratorio ha afectado a su identidad nacional, pero no necesariamente en una dirección dinámica. No se observa un proceso de reconocimiento por parte de estos adolescentes como nuevos miembros de la sociedad de acogida, lo que sugiere un trabajo interesante en el desarrollo de vías de reconocimiento y de apego a la nueva realidad social en la cual éstos viven inmersos. No obstante, cada uno de ellos vive procesos diferenciados al respecto, y se encuentra en un momento de evolución distinto. Mientras que unos dudan sobre cuál será su identidad futura, otros tienen muy claro que ésta no variará. Se hace difícil «regionalizar» por áreas o continentes este tipo de respuesta, que quizás depende más de factores personales que de grupo de pertenencia.

Ante este posicionamiento identitario «cerrado», nos planteamos si se trata de un comportamiento adquirido en origen o se trata de un comportamiento de resistencia. En cualquier caso, aparece una rigidez de planteamiento que abre las puertas a la necesidad de un trabajo educativo que acerque a estos adolescentes a una perspectiva más intercultural para favorecer un sentimiento de inclusión en la sociedad de acogida.

También resulta preocupante observar hasta qué punto estos adolescentes pueden objetivizar su discurso a la hora de hablar sobre inmigración, hablar de ello como si el tema no les implicara, e incluso utilizar expresiones estereotipadas y cargadas de prejuicios idénticas a las que utiliza la mayoría social autóctona. Aparece un deseo de dejar de ser minoría a los ojos de la mayoría. Es probable que estos adolescentes piensen que esa «fuga étnica» vendrá determinada más por sus valores y actitudes (portarse bien) que por sus comportamientos culturales (hacer lo que hace la mayoría). Esta valoración puede parecer contradictoria con lo expuesto con respecto a la identidad nacional, pero no lo es. Lo que nos están diciendo estos adolescentes es que desean

sentirse «extranjeros», pero no «inmigrantes». Han aprendido hábilmente ya la denotación relativamente neutra del primer término y la peyorativa del segundo.

Sin embargo, teniendo en cuenta que la sociedad puede llegar a tratarlos más como inmigrantes que como extranjeros, aquí se abre una línea de trabajo pedagógico muy significativa para promover el reconocimiento y la inclusión, para prevenir el auto-odio y evitar la frustración ante la imposibilidad de, en el fondo, dejar de ser lo que uno es.

Por último, ante la ausencia de la escuela en el discurso en el momento de hablar de discriminación, debemos afirmar que ello no significa que no pueda existir en su seno, pero al menos intuimos que la importancia que atribuyen a las agresiones que allí se dan es menor para ellos con respecto a la que conceden a agresiones que viven en la vida cotidiana. Se da una asimetría en la valoración subjetiva de la discriminación según sea el contexto de aparición de ésta, pero somos conscientes que esta afirmación debe tomarse con cautela si tomamos en consideración el efecto de discapacidad que puede haber provocado el haber realizado las entrevistas en los propios IES de los adolescentes entrevistados.

## **Conclusiones de incidencia política en el contexto escolar y social**

En este punto de la investigación, tuvimos claro que debíamos sacar partido de lo recorrido hasta el momento, y elaborar un documento con criterios y recomendaciones políticas para incidir en la política educativa. Así pues, en este apartado ofrecemos un resumen del texto que elaboramos para los responsables del sistema educativo. Todo un ejercicio de malabarismo intelectual al intentar pasar de una lógica centrada en lo epistemológico a otra centrada en lo político, sin que la calidad del saber adquirido se pierda en el salto.

### **Dos contextos de incidencia política: el escolar y el social**

Los dos contextos prioritarios de incidencia política son, en coherencia con el esquema de análisis empleado a lo largo de la investigación, el escolar y el social. Los IES son un espacio de referencia donde todavía se da un acceso universal y directo a la educación, y por ende a estos adolescentes inmigrados. Por este motivo, son instituciones que no pueden escapar a la implementación de políticas públicas que tengan



que ver con estas personas. Sin embargo, tal como ya hemos anunciado, la incidencia en los IES debe verse complementada con acciones en un contexto social más amplio. Ello significa dar cobertura también a aquellos adolescentes que ya no tuvieron oportunidad de acceder a la última etapa de la enseñanza obligatoria, y también ofrecer continuidad –y no ruptura– para aquéllos que sí lo pudieron hacer. Veamos, pues, cuáles son estas actuaciones.

## **Actuaciones de incidencia en el contexto escolar**

### **Programa de orientación para favorecer la transición a estudios postobligatorios**

Como hemos podido constatar a lo largo de las entrevistas, los adolescentes inmigrados importan directamente representaciones y valores sobre el mundo académico y laboral que han construido en el entorno familiar en su país de origen. En ocasiones, provienen de sociedades fuertemente meritocráticas, en las cuales la obtención de un título de educación superior significa una promoción automática en el ascenso social.

En otros pasajes de las entrevistas, estos adolescentes también sienten el riesgo de ver –a pesar de tener una elevada expectativa académica y/o profesional– cómo su esfuerzo y trabajo continuado puede verse ninguneado debido a la discriminación que pueden sufrir por ser vistos como ciudadanos extranjeros por parte de la población autóctona. A la vista de esto, parece lógico que algunos se autolimiten disminuyendo sus motivaciones o ambiciones con respecto a su futuro en la nueva sociedad.

En consecuencia, se hace necesario abrir una línea de actuación política que se encargue de desarrollar programas de orientación inclusivos pero que traten aspectos específicos relacionados con estas especificidades que presentan los adolescentes inmigrados. Porque, si alguna luz arrojan los datos, ésta no va en la dirección de proporcionarles información específica sobre el mundo académico y laboral como acción prioritaria (deben acceder a la de todos en condiciones de igualdad), sino de facilitar espacios integrados para abordar dos grandes aspectos: la reinterpretación de sus representaciones sobre el mundo académico-laboral a la luz de la nueva sociedad, y la toma de posición personal –y el desarrollo de recursos personales– para hacer frente a posibles casos de discriminación por tratarse de ciudadanos de origen extranjero. Si es cierto, como algunos estudios preliminares empiezan a señalar, que un porcentaje desproporcionado del alumnado inmigrado no prosigue con estudios postobligatorios tras la ESO a pesar de tener capacidad y motivación (Serra, 2007), estamos ante una línea de acción urgente y prioritaria de primera magnitud.

### **Programa de acción tutorial en secundaria sobre competencia reflexiva**

En el caso de los adolescentes inmigrados, la tutoría puede convertirse en un espacio en el cual conocer, reconocer y ser reconocido, un tiempo privilegiado para dar a conocer algunas de las expectativas, miedos y proyectos personales implícitos que elaboran incesantemente en interacción con el contexto. Algo que, como queda de manifiesto en el análisis de las entrevistas, es imprescindible.

En la tutoría grupal, estos adolescentes pueden aprender, por inmersión, el funcionamiento de un sistema escolar y social que no siempre coincide con el del país de origen al cual están acostumbrados. En nuestro país, la propuesta de funcionamiento de los IES es formalmente democrática y participativa, y ello puede contrastar con la cultura de gestión escolar que estos escolares aprendieron en origen.

Además, la tutoría es un espacio para hablar de la convivencia en el grupo, de cómo nos sentimos como tal. Este tipo de acciones educativas mejora el clima de aula e incrementa las competencias personales a la hora de analizar conflictos y situaciones complejas en la vida cotidiana. Es en esta tutoría grupal de un grupo multicultural donde pueden emerger las dificultades reales de construir un proyecto colectivo de convivencia auténticamente intercultural, y es en la tutoría donde podemos facilitar la madurez reflexiva que estos adolescentes necesitan desarrollar para sentirse plenamente incluidos en la sociedad.

### **Actuaciones de incidencia en el contexto social**

#### **Apoyo y extensión de espacios y dinámicas de educación comunitaria en el tiempo libre**

Hemos podido constatar, a través de los resultados de nuestra investigación, que los adolescentes inmigrados efectúan sus procesos de identificación cultural más significativos fuera del instituto.

No obstante, y a diferencia de sus iguales autóctonos, los adolescentes inmigrados viven condicionados por dos factores sociales que pueden limitar su libertad y margen de acción a la hora de construir este proceso de identificación con elementos propios de su edad. Uno de estos factores, de naturaleza económica, consiste en el poder adquisitivo de su familia, algo que puede restringir el acceso a varios servicios y bienes de consumo cultural y de ocio. El otro factor –de naturaleza más simbólica– consiste en la distinta representación que pueden poseer sobre el sentido y el valor del tiempo libre.

En consecuencia, resulta fundamental que se avance hacia un reconocimiento general del valor de la educación en sentido amplio, y no sólo de la escolarización. Se hace necesario que los adolescentes inmigrados puedan participar en condiciones de igualdad en actividades de educación comunitaria, las cuales fomentan todas las áreas propias del territorio adolescente (música, deporte, actividad física, salidas). Sólo de este modo evitaremos el refuerzo implícito a la segregación que supone la ausencia de políticas públicas en esta materia, y la configuración de identidades diferenciadas debido a factores de desigualdad social y económica en medio abierto.

### **Fomento de una política cultural mestiza y participativa**

Los adolescentes inmigrados, como sus iguales autóctonos, forman parte de una sociedad de masas en la cual los medios de comunicación tienen un papel determinante a la hora de configurar las representaciones que elaboran del mundo. Por ello, los adolescentes inmigrados pueden verse empujados a procesos intensos de aculturación y ser tratados como espectadores más que como posibles actores constructores de cultura.

Por este motivo, es importante fomentar experiencias socioeducativas de producción y difusión cultural que tengan en cuenta la riqueza de la diversidad cultural desde un enfoque crítico. Una iniciativa coherente con este planteamiento es la creación de centros sociales abiertos a la comunidad autogestionados por adolescentes y jóvenes con independencia del origen, y que se marcan como objetivos la prevención de la exclusión social, el fomento de la convivencia intercultural, y la creación cultural y artística como vías de emancipación e inclusión.

Este tipo de experiencias permite que los adolescentes de grupos minoritarios tengan un espacio propio que sientan como propio, facilitando el reconocimiento, y pueden dar rienda suelta a su libertad en su proceso de construcción identitaria, sin presiones familiares ni del entorno institucional (escuelas, centros oficiales). Cada cual puede experimentar, ensayar fórmulas diversas y así ir descubriéndose y dándose a conocer como tal a los demás.

En nuestro entorno, experiencias de este tipo no existen. La tendencia de las administraciones es a institucionalizar toda actividad de jóvenes en canales formales que permitan el control social, y, cuando surge una iniciativa por parte de adolescentes o jóvenes, rápidamente se pasa a encorsetarla en los circuitos que estas administraciones ya tienen previstos, con lo cual se restringe la iniciativa. En definitiva, se trata de que éstos sean tenidos en cuenta como un ciudadano más en sus derechos formales y reales, pero que a su vez se les reconozca como sujetos sociales libres, con iniciativa y creatividad, en un marco de diversidad cultural.

## Referencias bibliográficas

- ABENOZA GUARDIOLA, R. (2005). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: MEC y Los Libros de la Catarata.
- ARCHER, L. (2005). *Muslim adolescents in Europe*. En M. FÜLÖP Y A. ROSS (Coords.), *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents (XXX)*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., DEL CAMPO, J., MARÍN, M. A., RODRÍGUEZ, M., SANDÍN, M. P. Y SABARIEGO, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multi-culturales*. Madrid: CIDE.
- BARTOLOMÉ, M. ET AL. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- BESALÚ, X. Y CLIMENT, T. (COORDS.) (2004). *Construint identitats: espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A. Y RODRÍGUEZ, M. (1998). *Hacia la construcción de un instrumento para el diagnóstico de la identidad étnica y aculturación de los adolescentes*. Madrid: CIDE.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- ESSOMBA, M. A. (COORD.) (2003). *Educación e inclusión de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FRANCIS, B. (2005). *The identities of youths of chinese origin: the case of the British-Chinese*. En M. FÜLÖP Y A. ROSS (Coords.), *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents (XXX)*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset et Fasquelle.
- MARÍN, M. A. (2002). *La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. En M. Bartolomé (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía (27-50)*. Madrid: Narcea.
- MASSOT, M<sup>a</sup> I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- MEC (2007). *Datos y cifras. Curso escolar 2007/2008*. Madrid: MEC.
- NAVARRO, A. Y ENESCO, I. (2005). *Ethnic stereotypes and prejudices among Spanish adolescents*. En M. FÜLÖP Y A. ROSS (Coords.), *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- PAREKH, B. (2000). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- SANDÍN, M. P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Guía para el profesorado. Primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Editorial Laertes.
- SANTIBÁÑEZ, R. Y MAIZTEGUI, C. (Coords.) (2007). *Inmigración: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SERRA, C. (2006). *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*. Vic: EUMO.
- (2007). *L'alumnat estranger a Catalunya: continuïtats i abandonaments de l'obligatòria a la postobligatòria. Simposi sobre Educació i Immigració a Catalunya*. Barcelona: (en papel).
- SEWELL, T. (1997). *Black Masculinities and Schooling: How Black boys survive modern schooling*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- SHAIN, F. (2001). *The schooling and identity of Asian girls*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- TORRABADELLA, L. Y TEJERO, E. (1998). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- WRIGHT, C., WEEKES, D. Y MCGLAUGHLIN, A. (2000). *Race, Class and Gender in Exclusion from School*. London: Falmer Press.

**Dirección de contacto:** Miguel Ángel Essomba Gelabert. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Edifici G-6. Campus de Bellaterra. 08193, Bellaterra. Cerdanyola del Vallès, España. E-mail: miguelangel.essomba@uab.cat



# Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE)

## Right to Education and Educational Freedom in the Education Reform (LOE)

Juan Manuel Fernández Soria

*Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España*

### Resumen

En España las reformas educativas se han ubicado habitualmente en una de las dos componentes de la tradición educativa: la que se sitúa más junto a la igualdad y el derecho a la educación, y la que lo hace atendiendo sobre todo a la libertad de enseñanza en su acepción de creación de centros. Este artículo examina si la reforma que promueve la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) sigue esa constante histórica. Para ello se estudian, bajo el prisma del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza, cuatro de los aspectos nucleares de la Ley: la consideración de la educación como servicio público participado por todos los centros sostenidos con fondos públicos; la cuestión del esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa, incluidos los centros concertados, en la escolarización de alumnos con dificultades de aprendizaje; la libertad de elección de centro escolar, que se estudia en su formulación tradicional sin olvidar las innovaciones introducidas por la Ley; y la implantación de la materia «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», abordada desde el deber del Estado a formar en la competencia cívica y desde la oposición a ella fundamentada en la defensa del individualismo. El artículo concluye estableciendo el esfuerzo, y el logro, de la LOE por no primar una u otra componente de la tradicional dualidad educativa española, aunque sea visible una cierta inclinación del lado de la igualdad en detrimento del de la libertad. El juego de contrapesos que establece, la convierte en una ley de consenso llamada, quizá, a perdurar.

*Palabras clave:* Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, política educativa española, libertad de elección de centro escolar, educación para la ciudadanía, escuela pública, escuela privada.

## Abstract

Education reforms in Spain have usually been made choosing between the two components of the Spanish educational tradition: first, equality and the right to receive education, and second the educational freedom, with which we specially refer to the free creation of teaching centres. This article examines if the reform promoted by the Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) follows this historical pattern. In order to analyse this, the article, from the point of view of the right to receive education and the educational freedom, studies four of the nuclear aspects of the law: the fact that education is considered a public service shared by all the teaching centres that are supported with public funds; the matter of the shared effort done by the whole educative network, including the private schools that receive public funds; the schooling of pupils with learning difficulties; the freedom to choose the teaching centre, which is studied in this article in its traditional formulation but keeping in mind the innovation that de Law introduces; and the introduction of the subject "Education for Citizenship and Human Rights" tackled from the State's duty to educate in civic concern, and from the opposition towards it based in the right to individualism. The article concludes stating the effort and accomplishment of the LOE in order not to stand out one of the two components of the traditional duality in Spanish education; even though a certain inclination towards equality to the detriment of freedom can be appreciated. The balance that it lays down makes it a consensus law, called, maybe, to last.

*Key Words:* Ley Orgánica de Educación, (LOE) 2006, Spanish education policy, free choice school, Education for Citizenship, public school, private school.

## Planteamiento

En España, históricamente, las reformas educativas se han insertado en la tradicional, y recíprocamente enfrentada, dualidad educativa española: una laicista, asentada en el derecho de todos a la educación, y otra confesional vinculada a la libertad de enseñanza; la primera más identificada con la igualdad y la escuela pública, y la segunda con la libertad referida sobre todo a los centros privados y a sus titulares. El debate constitucional y su ulterior desarrollo son buena muestra de ello. Me propongo, pues, analizar si en el debate de la LOE<sup>1</sup> han vuelto a hacerse visibles esas dos tradiciones escolares. Para ello examinaré algunas de las grandes propuestas y cuestiones de la

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado* núm. 106, del 4 de mayo)



actual reforma educativa a la luz del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Concluiré sosteniendo que, en su redacción final, la actual LOE no radicaliza ninguna posición ideológica de la tradicional dialéctica en la enseñanza, sin que ello impida ver una cierta inclinación hacia el derecho a la educación.

## **La invocación al derecho a la educación y la apelación a la libertad de enseñanza**

En el debate en torno a la actual reforma educativa es visible, por un lado, la apuesta de sus partidarios por la educación como un derecho y, por otro, el énfasis de sus oponentes conservadores en la libertad de enseñanza. Así, en el documento de discusión sobre la reforma elaborado por el Ministerio de Educación se sostiene que el combate contra el fracaso escolar debe ser acometido «sin perder de vista que el derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales» que los poderes públicos deben garantizar (MEC, 2005, 56). Este deber lo reitera un año después el Gobierno de la nación en un documento que fija en el éxito de todos los alumnos uno de los compromisos de estabilidad del sistema educativo.<sup>2</sup> En consecuencia, la LOE, contemplando lo anunciado en el citado documento de discusión, opta por la mejora de todos los alumnos, como recoge ya desde el preámbulo que anuda la calidad y la equidad. Principio éste en el que se insiste desde el Ministerio de Educación recordando que la actual reforma educativa se basa en el concepto de «calidad para todos».

Por su parte, los opositores a la LOE, alineados con el conservadurismo, introducen en el debate una concepción diferente del derecho a la educación entendido más como derecho a la libertad –de los padres, centros o individuos– y menos como derecho a la igualdad. Baste para corroborar este enfoque del derecho a la educación la preocupación que manifestaron los obispos españoles ante el proyecto de la LOE sintetizada de forma clara por los Obispos de Cataluña que, en el marco de la Conferencia Episcopal Tarraconense (2005), aseguran haber constatado que el proyecto de la Ley «no reconoce suficientemente (...) los derechos que expresan la libertad de enseñanza». En parecidos términos se expresa el Partido Popular (PP) en su

---

<sup>(2)</sup> *Compromisos del Gobierno con la estabilidad del sistema educativo*. Documento policopiado, 8, Noviembre, 2005, compromiso núm. 3.

documento de compromisos con una educación de calidad con equidad (PP, 2006, pp. 3-7). De aquí que la oposición conservadora a la LOE la critique precisamente por entender que menoscaba la libertad en beneficio de la equidad, primando así uno de los pilares del modelo constitucional educativo en detrimento del otro, la libertad de enseñanza (PP, 2005).

Pero más incluso que el PP es la Iglesia y su entorno quien representa esta otra tradición educativa, y lo hace con un absoluto monolitismo en las ideas y enunciados, de modo que pueden leerse frases idénticas en los diversos comunicados de los obispos. No me detendré en ellos; bastará con recordar las palabras de monseñor Ricardo Blázquez Pérez, pronunciadas en el discurso inaugural de la LXXXV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española como Presidente de la misma, recordando la «importancia básica» que tiene «el reconocimiento justo y generoso de la libertad de enseñanza tanto para que los padres puedan elegir, como para que la sociedad pueda llevar adelante sus iniciativas educativas» (Conferencia Episcopal Española, 2005b, punto IV).

A la vista de lo anterior no será difícil convenir en que, al menos en la manifestación de principios, estamos ante un episodio nuevo de la vieja tradición escolar española en la que difícilmente se hermanan el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Intentaré mostrar si esa tradición es visible en algunos de los principales problemas que la LOE ha suscitado.

## La educación, un «servicio público» participado

El carácter que la Ley hubiera de conceder a la educación estaba llamado a ser elemento de conflicto y reivindicación básica de la Iglesia y la patronal de la enseñanza. Antes de la aprobación parlamentaria de la Ley, clamaron contra la consideración que hacía el Proyecto de la educación como una actividad de servicio público y, por tanto «de exclusiva competencia del poder estatal». Iglesia y patronal entendían que de ello se derivaba que la enseñanza privada sería «regulada como mera concesión de carácter gubernamental», convirtiéndola en delegada o subsidiaria de los poderes públicos, contraviniendo de este modo el principio de pluralidad. Así expresaba su contrariedad la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española (2005), desagrado que extremaron algunos obispos que vieron en esa caracterización una intención monopolista del

Estado que aspiraba a convertirse en «único educador» y, llegado el caso, a utilizar la educación «para transformar la sociedad» según su particular criterio.

Varias organizaciones propusieron como alternativa que la educación no fuera declarada un servicio público sino un «servicio esencial», como hizo la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE, 2005, p. 2), o como un «servicio de interés general y social», como quería la Fundación Europea Sociedad y Educación (2005, pp. 5-7); un deseo éste nada inocente por ser considerado un paso previo para someter la educación a la libre concurrencia y a la flexibilidad de regulación.<sup>3</sup> No obstante, la redacción definitiva de la Ley haciendo a los centros concertados, junto a los centros del Estado, titulares de un servicio público y de su gestión (art. 108.4), fue valorada de manera positiva por la iniciativa privada, pues ese estatus le da derecho a exigir a las Administraciones la financiación necesaria para poder desempeñar aquel servicio, cosa que le reconoce explícitamente la LOE en su preámbulo.

Esta concesión conlleva, sin embargo, una exigencia y una negativa. La exigencia es comprometer a la iniciativa privada en el esfuerzo por una educación de calidad para todos. La negativa consiste en rechazar la constante reivindicación de la patronal privada de que la iniciativa social participe en la programación de la enseñanza y que la oferta sea sometida a la demanda. La LOE, en efecto, no contempla en la programación de la enseñanza la demanda familiar, sino la oferta existente de centros públicos y privados concertados (art. 109.2), pudiéndose ver en esta actitud el protagonismo de la Administración en la protección del derecho a la educación, garantizado por la oferta, y con ello un contrapeso a la mencionada concesión hecha a la tradición conservadora.

La nueva consideración de la educación como servicio público compartido, es criticada tanto desde las organizaciones sindicales y movimientos de renovación pedagógica, que la consideran perjudicial para la escuela pública temiendo que se convierta en puramente asistencial, cuanto desde la iniciativa privada, que la interpreta como un modo de intervencionismo de los poderes públicos en un asunto en el que debían actuar subsidiariamente. Ante esto último quizá no sea necesario indicar la inexistencia de contradicción constitucional entre Estado intervencionista prestador de servicios y Estado liberal respetuoso con las diversas libertades individuales o derechos subjetivos (Garrido Falla, G., 1980, p. 343), pero es oportuno hacerlo ante el temor que suscita «la reconceptualización de lo público»<sup>4</sup> que algunos vinculan con el auge

<sup>3</sup> Quizá no sea ocioso recordar en este momento, que el artículo 75.1 de la LOCE habla de la educación como un «servicio de interés público».

<sup>4</sup> Me sirvo del título del artículo de Enrique Javier Díez Gutiérrez (2006).

del modelo neoliberal. Ciertamente, organizaciones como la Fundación Europea Sociedad y Educación, en su informe jurídico sobre la LOE, aboga por considerar la educación como un «servicio de interés general y social» no perdiendo de vista que la Comisión Europea contempla que los servicios de interés general –y la educación como uno de ellos– deben ser garantizados por el poder público sin necesidad de que asuma su titularidad ni su prestación directa y, por tanto, no sometidos a su regulación (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2005, p. 6).<sup>5</sup> Ante esa posibilidad se ha explicitado el temor a que la educación se entregue a los mecanismos del mercado pasando de ser un derecho público a ser considerada un servicio público (Díez Gutiérrez, J., 2006).

No obstante, conviene destacar que en la LOE la educación sigue siendo considerada un servicio público, aunque ahora compartido con la iniciativa social, y el Estado es tenido por garante del derecho a la educación y prestador de ese servicio. Claro que cabría preguntarse si los centros concertados, elevados a copartícipes en la provisión del servicio público educativo, perseguirán fines privados o públicos, cuestión clave que afecta a la inclusión o exclusión en el sistema educativo y por ello determinante para la cohesión social. Lo que nos remite a la importante cuestión del esfuerzo compartido al que se convoca a todos los centros financiados con fondos públicos.

## La cuestión del esfuerzo compartido

Uno de los principios fundamentales de la reforma de la enseñanza es el esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa en el logro de una educación de calidad con equidad. La LOE pretende, apelando a los principios de solidaridad y equidad, que todos los centros sostenidos con fondos públicos contribuyan en la escolarización de alumnos con «necesidad específica de apoyo educativo» (NEAE), sobre todo inmigrantes y de minorías étnicas, una población con potenciales dificultades de aprendizaje. La Ley (arts. 84 y 87) establece el reparto proporcional entre los centros sostenidos con fondos públicos de estos alumnos, una de las «cargas» que soporta la escuela

---

<sup>5</sup> La «Directiva sobre Servicios en el Mercado Interior», generalmente conocida como «Directiva Bolkestein», aprobada en primera lectura por el Parlamento Europeo el 16 de febrero de 2006, contempla la educación y la cultura, entre otros, como «Servicios Económicos de Interés General», definidos como «servicios correspondientes a una actividad económica que está abierta a la competencia», y abiertos a proveedores públicos y privados.

pública y no la privada concertada, razón que para muchos es causa determinante de que la pública esté perdiendo terreno con respecto a la privada, y origen de la segregación y clasismo del sistema educativo español (Fernández Enguita, s.a.). Esta exigencia es objetada desde sectores conservadores y de la patronal de la enseñanza argumentando razones que señalan a la libertad en detrimento de la igualdad.

Efectivamente; que la ley contemple un «cupo» de alumnos que deben ser admitidos por los centros docentes, se considera una limitación a la libertad de elección de centro y a la del titular a configurar su proyecto educativo.<sup>6</sup> Sus críticos entienden que la Administración se arroga el reparto de alumnos entre los centros públicos y concertados ateniéndose a su exclusivo criterio, quedando éstos «reducidos a ser meros recepcionistas de los alumnos que la Administración les envíe» (Aréchaga, I., 2005). Esto es censurado especialmente por los centros concertados que entienden que así se dificulta su proyecto educativo y su planificación escolar anual. Pero la renuncia del legislador a exigir a los centros guardar durante todo el curso plazas, que se podrían ocupar o no, para los alumnos con NEAE, como contemplaba el Proyecto, manteniendo la exigencia del «cupo» sólo «hasta el final del período de inscripción y matrícula» (art. 87.2), quita fuerza al argumento, pues sólo los centros públicos están obligados a acoger a los alumnos emigrantes una vez cerrado el período de matrícula; esto hace que algunos teman la persistencia de un proceso de escolarización que no garantice una redistribución equitativa del alumnado, pues el alumno inmigrante, una vez cerrado el período de matriculación, sólo podrá acudir a los centros públicos (Campos Trujillo, J.; López Cortiñas, C., Abelló Planas, L., 2006).

Pero no es ésta la única objeción al «esfuerzo compartido» así planteado. La reserva de plazas para alumnos con NEAE impide su libertad de elegir centro escolar, dado que es la Administración quien se lo elige al ser proporcionalmente distribuidos en la red pública y la privada concertada, mientras que los alumnos sin NEAE, es decir, los alumnos «normales», sí podrían hacerlo, ya que no entran en el cupo del reparto (Carabaña, J., 2006, p. 35). Por otra parte, si la libertad de elección ampara el derecho a elegir educación según las propias convicciones, ¿sería posible respetar esa elección cuando la Ley ordena la distribución de los alumnos con NEAE? ¿No estaremos ante un imposible organizativo, considerando, por ejemplo, que el alumnado procedente de la emigración, y con potencial NEAE, es en buena medida no cristiano? Además, ¿cómo hacer compatibles el reparto de alumnos con el derecho constitucional a fijar el carácter propio y el proyecto educativo, y con el derecho del titular a pedir su

<sup>6</sup> Esta es el impedimento jurídico que pone al artículo 86 la FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (2005, 10).

aceptación a quienes concurren a ese centro?... Es de prever que el principio de la libertad de elección sufra en beneficio del principio del esfuerzo compartido o del reparto de cargas en la escolarización.

La medida tampoco parece que vaya a contribuir a la cohesión social, una explícita aspiración de la LOE. Quizá baste para sostener esta sospecha la existencia de centros privados no concertados y, por tanto, no sometidos a la exigencia del esfuerzo compartido, lo que les convierte en potenciales centros-reclamo para quienes no deseen para sus hijos centros que acogen alumnos con NEAE. La posibilidad de la *guetización* es plausible (Carabaña, J., 2006, p. 35). La teoría de la «rebelión de las élites» puede tener aquí otro argumento que la valide, pues las clases acomodadas, las élites españolas, optarían, como ya lo hacen, por el abandono de las instituciones públicas, entre ellas la escolar, «en las que los ciudadanos se encuentran como iguales», se aíslan de la vida pública, se interesan menos «en el liderazgo que en librarse de la suerte de la mayoría», lo que les lleva a dedicar su dinero no a perfeccionar los servicios públicos sino «a mejorar sus enclaves cerrados» (Lasch, Ch., 1996, pp. 25, 43 y 47), ya sea vivienda privada aislada del exterior, atención sanitaria privada, seguridad privada, escuela privada, etc., una forma encastillada de vivir, alejada de los iguales, de la mayoría, y creadora de segregación social.

A pesar de estos riesgos, estamos legitimados a preguntarnos si es admisible no exigir corresponsabilidad a los centros sostenidos con fondos públicos en la escolarización de su zona a través de una distribución equilibrada de la población escolar con dificultades de aprendizaje, hasta ahora prácticamente sólo acogida en la escuela pública con sus consecuencias segregadoras e injustas, como se ha denunciado con tanta reiteración.

## La elección de centro escolar

Aunque acabamos de aludir a ello, uno de los argumentos más reiterados contra la LOE ha consistido en afirmar que no garantiza la libertad de los padres a elegir la educación para sus hijos. Desde el Episcopado, plataformas anti-LOE y columnas mediáticas afines, se señalan dos argumentos para corroborar esta afirmación: uno, al que antes nos referimos, tiene que ver con la intervención de la Administración en la fijación de la oferta de plazas escolares; el otro alude a la tradicional regulación de la admisión de alumnos en centros en los que la demanda supere a la oferta.

Respecto al primero, se parte de que la LOE prima el intervencionismo de la Administración, y de que, en la práctica, la libertad de enseñanza queda sometida al derecho a la educación desapareciendo el pluralismo ideológico (Llabrés, A., 2006). Se predicaba esto sobre todo del Proyecto de Ley, muy amortiguado en su redacción final, aunque no lo suficiente en opinión de sus detractores, a pesar incluso del compromiso del Ministerio de Educación de que la programación de la oferta educativa se haría desde la consideración de la educación como servicio público «para hacer efectivo el derecho de todos a la educación y a la libertad de elección de centro»,<sup>7</sup> compromiso que la Ley convierte en deber (art. 109.1). El rechazo se basa en estos argumentos<sup>8</sup>: la programación educativa se hace teniendo en cuenta la oferta existente (art. 109.2) silenciando la demanda; hay a quien esto le basta para ver que la LOE «reduce la libertad de elección de centro y deja en manos de las administraciones públicas la oferta de plazas en centros concertados, a conveniencia de las que existan en los centros públicos».<sup>9</sup> Por otra parte, que las Administraciones educativas garanticen «la existencia de plazas públicas suficientes especialmente en las zonas de nueva población» (art. 109.2), limitaría las ayudas, vía conciertos, a posibles centros privados; otra cosa sería que la previsión de garantía se refiriera a plazas públicas y privadas en función de la demanda y de la iniciativa privada concurrente. En tercer lugar, el hecho de que la programación de plazas escolares se vincule a posibilidades presupuestarias, supedita la elección de centro a la existencia de centros públicos cuando ese derecho podría ser asegurado con la oferta privada. Por último, la programación que prevé la Ley parece amparar un principio de «planificación», cuando los derechos fundamentales, como el de elegir educación y su ejercicio, no pueden planearse por el poder público. No gusta tampoco que para acceder al sistema de conciertos el artículo 116 exija que los centros privados «satisfagan necesidades de escolarización», porque un establecimiento escolar privado puede tener suficiente demanda para acceder al régimen de conciertos y serle denegado el acuerdo si se entiende que mientras haya plazas libres en los centros públicos la oferta del privado no satisfaría una necesidad de escolarización y, por tanto, no quedaría justificada la subvención pública. Por razones similares rechazan la preferencia para acogerse al régimen de conciertos a los centros «que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables», que realicen «experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo» o se constituyan «en régimen de cooperativa». En consecuencia, hay quien opina que «así se pierde

<sup>7</sup> *Compromisos del Gobierno con la estabilidad del sistema educativo...*, Compromiso núm. 4.

<sup>8</sup> Para lo que sigue véase Fundación Europea Sociedad y Educación (2005, pp. 11-12).

<sup>9</sup> «LOE, apuesta por el fracaso», Editorial de ABC, 6 de abril de 2006.

de vista que el sistema educativo ha de ser el resultado de las opciones libres de las familias, no de una programación cerrada e impuesta» (Aréchaga, I., 2005).

El segundo argumento, que aducen quienes observan en la Ley una fractura en la libertad de elección, se refiere a la cuestión tradicional del estatuto de admisión de alumnos en centros en los que la demanda supere a la oferta. Dos son las razones que se invocan para negar el principio de igualdad en la aplicación de las normas de admisión que preside la regla al respecto (art. 86): una, la cuestión antigua de la zonificación, y otra, más novedosa, la posible constitución de «comisiones u órganos de garantías de admisión». De la primera sólo diremos que la redacción final de la Ley mitiga también aquí el contenido del Proyecto al sustituir el concepto de *zonificación* por el de *áreas de influencia* de un mismo municipio o ámbito territorial, noción ésta más amplia que aquélla, que propicia la potencial elección de alumnos por parte del centro, dado que la amplitud del área de influencia permitirá mayor demanda de un mismo centro que podrá elegir a sus alumnos; no obstante, se ha dicho que ese criterio insta una especie de «adscripción a la tierra» cual nuevos «siervos de la gleba» (Aréchaga, I., 2005). A pesar de esta concesión, la patronal entiende que nunca debe ser ése un criterio que obligue a los padres a enviar a sus hijos a un determinado centro escolar, pudiendo optar a otros colegios de cualquier zona que sean más acordes con sus preferencias. Tras esta petición puede haber un legítimo interés en ampliar la oferta que permita a los padres o tutores elegir de acuerdo con sus propias convicciones o preferencias, pero también en ampliar la demanda y, con ello, la posibilidad de cooptación por parte de los centros.

La creación de comisiones de admisión, que deben constituirse cuando la demanda de plazas supere la oferta, es criticada porque se teme que esas comisiones puedan, por un lado, sustituir el poder de decisión que corresponde a los padres, y, por otro, limitar el derecho de creación de centros del titular que incluye el derecho a dirigirlos y, por tanto, el de decidir la admisión de los alumnos de acuerdo con la normativa vigente, incumbiendo, en todo caso, a esas comisiones la facultad de fiscalizar si se cumple o no la norma al respecto en el ejercicio de esa competencia (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2005, p. 8). La prevención manifestada hacia tales comisiones y hacia la intervención de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro<sup>10</sup> -como es el caso de la presencia del representante municipal en los Consejos Escolares de los centros concertados (Disposición final 1ª, núm. 8)- tradicionalmente se ha considerado una intromisión en el funcionamiento de los centros

---

<sup>10</sup> Estas cuestiones, entre otras muchas, son rechazadas por la CECE (2005, pp. 8-9)



y una coacción en la libertad de creación de centros. Estas suspicacias se corresponden con la concepción minimalista de la participación en la enseñanza atribuida al conservadurismo, una idea de la que también forma parte su postura de mínimos en lo tocante a la formación para la participación y la democracia, lo que nos lleva a otra de las novedades introducidas por la LOE: la «Educación para la Ciudadanía».

## Educación para la ciudadanía

La presencia de la «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» es tan notable en la LOE que al Consejo de Estado (2005, p. 6) en su Dictamen sobre el anteproyecto de la Ley le parece «sobreenfatizada». Para nosotros, alejándonos del fondo de esta observación, el énfasis, evidente, obedece a su oportunidad, pero no a la de sumarse a los más de veinte países europeos que incluyen en su currículo esta materia, sino a la de su conveniencia en una sociedad en la que, según el barómetro del CIS de julio de 2005, el 85% de los españoles considera «esencial» o «muy importante» que la escuela forme buenos ciudadanos (MEC, 2006).

La «Educación para la Ciudadanía» tiene, pues, absoluta pertinencia. El régimen democrático ha de formar la libertad y el criterio político de los ciudadanos, pues en ello se fundamenta, y hacerles conocer aquellos principios que lo definen como tal sistema de gobierno; le va en ello su propia pervivencia. La democracia no es una opción, sino una obligación que el poder público debe proteger; el sistema democrático tiene que ocuparse de esas enseñanzas «para asegurar la continuidad y viabilidad de sus libertades: es decir, por *instinto de conservación*». El régimen democrático tiene necesidad, y obligación, de «educar en defensa propia» (Savater, F, 1997, pp. 173-175). La condición democrática no es una cuestión genética, sino de aprendizaje teórico y práctico; no nacemos demócratas, nos hacemos. No sólo esto; la educación para la ciudadanía es necesaria para la cohesión social, otra exigencia de la construcción y mantenimiento del régimen democrático, erigiéndose por eso en un objetivo fundamental de la nueva materia; los ciudadanos de todas las ideologías, creencias y culturas que viven en un mismo Estado han de conocer y hacer suyos, siquiera sea como norma de convivencia, el conjunto de valores, derechos y obligaciones que identifican ese Estado en el que se integran; ese común denominador es lo que procura la cohesión social sin la que una democracia no es plena. Por otra parte, la presencia en

el currículo escolar de la «Educación para la Ciudadanía» se explica también por el nuevo signo de los tiempos exigente de una actitud firme ante el acoso a los derechos humanos y responsable con el entorno; un tiempo que ha de conjugar la *interculturalidad* y lo identitario, lo global y lo local («glocalismo» en expresión de Robertson); un tiempo distinguido por la multiplicidad de códigos axiológicos en lo individual y social que demanda personas preparadas para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía, sujetos autónomos con criterio propio e independencia de juicio político, con capacidad dialógica y relacional, poseedores de sentido de pertenencia, competentes para denunciar los desvíos de la democracia y restaurarla a sus mejores señas de identidad..., personas, en fin, dotadas de una sólida competencia cívica acorde con un tiempo que demanda participación activa, eficaz y constructiva en la vida profesional, social, cultural y política.

Todo lo anterior lleva a considerar la oportunidad de un currículo específico que capacite, en una sociedad cada vez más secularizada, abierta y plural, para la tolerancia y la aceptación de la diversidad, algo tanto más perentorio cuanto mayor es la realidad migratoria en España. Unido a esto, la presencia de distintos códigos morales invalida la pretensión de imponer uno sobre los demás; tampoco en nuestra sociedad hay ya una moral universal y única en base a la cual interpretar la realidad, sino una pluralidad de ellas, lo que exige coincidir en una moral común integradora y no segregadora, que cohesione en un «mínimo común ético» válido para todos y en el que poder reconocerse. La identificación con esa moral común –o moral pública, pues nos afecta a todos sin exclusión, mientras que la moral privada, de la que forma parte la moral religiosa, afecta a cada uno– permitirá la convivencia de la diferencia en lo que une, la cohesión de una sociedad plural por coincidencia y aceptación de lo básico. Se convierte, pues, en un deber del Estado propiciar una formación ético-cívica «que fortalezca la ciudadanía y la cohesión cívica, y que pueda contribuir a mejorar la convivencia solidaria en sociedades cada vez más plurales y amenazadas por riesgos de fragmentación social, cultural, religiosa, social, étnica e incluso territorial» (Universidad Carlos III y Fundación Educativa y Asistencial Cives, 2005, pp. 3-49).

El Estado, ha de fundar su condición de garante de la convivencia social y del orden social y político, en principios y valores comunes en los que se reconozcan los ciudadanos titulares de diferentes credos y sujetos de distintas elecciones morales, sin primar una sobre otras. A esto, y a lo que acabamos de señalar, obedece el entendimiento del Ministerio de Educación y Ciencia de que «la ciudadanía se vive pero también se debe aprender» y «contribuir, desde el método de las ciencias (...), a la educación de

los alumnos mediante un currículo específico» (MEC, 2006a, p. 2)<sup>11</sup>. Está señalando así el Ministerio la conveniencia de establecer una asignatura específica que forme en la ciudadanía y en los derechos humanos. Hay quien considera la creación de esa asignatura una exigencia derivada del Art. 27.2 de la Constitución que ordena la protección del desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Según la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives (2005, p. 5) estos Derechos y libertades incluyen la moral pública que el Tribunal Constitucional define como «el mínimo común ético de una sociedad consagrado por el Derecho», con el objetivo de formar, no fieles de Iglesia o confesión alguna, sino ciudadanos de Estado.

Indudablemente se está suscitando el antiguo debate de la laicización del Estado, que estaría obligado a atender ese mínimo común ético porque tiene que ver con los deberes sociales que nos incumben a todos, algo radicalmente distinto de la moral religiosa que se refiere a las creencias particulares; la enseñanza de esa moral común, moral pública o moral civil, diferente de la privada y confesional, tiene un imperativo legal: el ajuste de cada uno a lo que se debe hacer y al cumplimiento de la ley. En este cometido no se puede inhibir el Estado, pues obliga igual a creyentes que a no creyentes, no debiendo consentir que haya, en ese sentido, sujetos morales y sujetos inmorales, como dijera Nicolás Salmerón en 1895. La enseñanza de ese mínimo común ético es un factor de cohesión social y afecta a todos los ciudadanos. La moral común, pública o civil, es la única que tiene valores compartidos por todos, siendo por ello la única capaz de convocar a la construcción y mejora del régimen democrático. Y por eso se encomienda a la escuela esa tarea.

Esto no ha sido aceptado por la oposición conservadora a la LOE, que, de acuerdo con el minimalismo político<sup>12</sup> de la llamada «modernización conservadora», desearía desarrollar la «autonomía» individual entendida como algo personal y privado y, por ello, fomentar una concepción mínima de la educación para la ciudadanía –que sería transmitida en un espacio privado y familiar–, una desactivación de los valores que acompañan a la participación y un Estado o poder público «desimplicado» en materia educativa... La diversidad y el pluralismo social sirven al neoliberalismo para argumentar la inconveniencia de una educación cívica pública, que no sería admisible por su pretensión homogeneizadora de creencias, valores y prácticas ciudadanas.

<sup>(11)</sup> Muchos de los motivos expuestos por nosotros justificando la presencia de la Educación para la Ciudadanía en el currículo escolar se recogen en este documento.

<sup>(12)</sup> Para la concepción de la educación cívica en los minimalistas, véanse los estudios de R. del Águila (1997, pp. 31-44) y C. Naval (1996, pp. 221-231).

Teniendo esto presente quizá puedan entenderse mejor las críticas que se han vertido contra la propuesta de educación para la ciudadanía contemplada en la LOE.

Pues bien, una de las principales objeciones procede del encargo que se hace a la escuela, un lugar público, de formar al ciudadano en un mínimo común ético cuando la modernización conservadora entiende que la educación cívica corresponde al ámbito privado. No sorprende que argumente que con esta materia se quiere contrarrestar –como efectivamente se lee en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*– la aparición del ciudadano individualista. Este documento denuncia la aparición del «individualismo que incita al individuo a desarrollarse de espaldas a su contexto cultural e histórico de manera atomizada», lo que justifica que «los niños y los jóvenes tienen que aprender que pertenecer a una sociedad democrática es formar parte de una colectividad que se ha dotado a sí misma de un conjunto de valores y normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma» (MEC, 2005, p. 95). Precisamente la educación en el valor de pertenencia a una colectividad como característica de la competencia cívica (MEC, 2005, p. 2), es considerado desde alguna tribuna como un modo de cercenar la posibilidad de contar con personas independientes,<sup>13</sup> que contraría el concepto de «sociedad abierta» que el neoliberalismo defiende, quizá porque, carente ésta de estabilidad y de vínculos, y desprovista de enraizamiento e integración, propicia la movilidad social, estimula la competencia y conlleva déficit de democracia, porque ésta exige arraigo y pertenencia (Popper, K., 1994, pp. 15 y 51-73).

En esa dirección de protección al individualismo se orienta también el rechazo al protagonismo de la escuela en el fomento de la competencia cívica. Así nos lo parece cuando se critica la medida por invadir el ámbito privado, de pretender moldear la ciudadanía con arreglo a una ideología determinada, de caminar hacia la uniformización de la sociedad, y de intentar fundar una identidad colectiva acorde con los contenidos emanados del propio Ministerio (hazteoir.org., 2006, pp. 9 y 3). De ahí las críticas de totalitarismo, manipulación (Carballas Fernández, B., 2006), imposición de un «adoctrinamiento obligatorio y evaluable en los principios ideológicos del Gobierno»,<sup>14</sup> y la denuncia, en palabras del cardenal arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, del riesgo

<sup>13</sup> «De la infancia al Bachillerato. Educación para la progresia: Se devalúa la religión y se inculcan valores desde el Estado». *Libertad Digital*, 26, Mayo, 2006 (<http://www.libertaddigital.com:83/p4p3/noticia>) (Consulta: 04/2006).

<sup>14</sup> Opinión de la plataforma APRECE que aglutina a los profesores de Religión, de la que se hace eco el obispo de Huesca y Jaca, Jesús Sanz Montes (Sanz Montes, J., 2005). Términos parecidos utilizó la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española en su reunión del 28 de septiembre de 2005. Ana Pastor, secretaria ejecutiva de Política Social y Bienestar del PP, en la enmienda a totalidad de la LOE, rechazó esta materia argumentando su potencialidad adoctrinadora (PP, 2005).

de enorme «amenaza para el futuro de nuestra sociedad» que se corre al erigirse el Estado con esta asignatura en «educador moral de los ciudadanos».<sup>15</sup>

Pero esta polémica no logra ocultar una cuestión esencial: el temor a la secularización de la sociedad que hace ver un laicismo encubierto en la pretensión de neutralidad con que –dicen sus críticos– se reviste a la escuela pública en la formación de la ciudadanía. El colectivo Profesionales por la Ética (2005, pp. 8-9 y 11) señala que, con el pretexto de la convivencia de una pluralidad de códigos morales, se defiende un mínimo común ético que «constituye a su vez un código más», defendido como neutro, pero en el que ven la presencia de una actitud laica de la vida. No en vano la Universidad Carlos III<sup>16</sup> y la Fundación Cives propusieron la laicidad como norma de convivencia, de tolerancia y de libertad de conciencia, y «como principio informador del ordenamiento y de la acción del Estado, de las instituciones públicas y de quienes actúen en su nombre» (Universidad Carlos III y Fundación Cives, 2005, p. 6).

La sospecha de que la materia «Educación para la Ciudadanía» encierre una ideología laicista,<sup>17</sup> su carácter obligatorio y evaluable, y su plena presencia en el currículo escolar en comparación con la enseñanza de la religión –estableciéndose así dos ámbitos diferentes de actuación: la formación religiosa que pueden demandar los padres, y la educación cívica que han de aprender todos y que corresponde en exclusiva al Estado–, la ha convertido en argumento del incumplimiento del derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos con arreglo a sus convicciones.<sup>18</sup> Sin embargo, quizá sea oportuno recordar la interpretación del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos del concepto «convicciones», aproximándolo más al ámbito de las creencias que al de la opinión o las ideas de los padres, imponiéndole, además, límites, entre ellos el derecho a la educación de los hijos y el respeto a su conciencia y dignidad.<sup>19</sup> La patria potestad no conlleva la propiedad de la conciencia de los niños, sino su tutela y respeto, quedando obligados los padres a proporcionar a sus hijos el aprendizaje de las normas y prácticas de convivencia común que han de conocer y respetar para que, exigiéndosele a los demás lo mismo, también sus libertades puedan ser reconocidas y respetadas.

<sup>(15)</sup> «El Estado aparece como educador moral». *Libertad Digital*, 12, abril, 2006.

<sup>(16)</sup> A la que se recuerda intencionadamente que pertenecen Peces Barba y la ministra San Segundo, responsable de la LOE.

<sup>(17)</sup> Recuérdese que la alternativa educativa socialista contempla «Potenciar los valores y atender las necesidades de una Escuela pública y laica en los términos del art. 27 de la CE.» (PSOE, 2004, p. 166). De hecho, el obispo de Tarazona lo recuerda en una de sus cartas: «El gobierno socialista quiere que la escuela sea única, pública y laica». Así lo han expresado en sus programas electorales. Y así están procurando llevarlo a la práctica" (Fernández González, D., 2005).

<sup>(18)</sup> Véase, por ejemplo, Conferencia Episcopal Española (2005a, punto 5):

<sup>(19)</sup> Véase el «Caso Campbell y Cosans» contra el Reino Unido (Sentencia del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos de 25.02.1982).

Conectado al rechazo al laicismo está el relativismo moral que, en opinión de sus detractores, impregna el mínimo común ético, fundamento de la «Educación para la Ciudadanía». El cardenal Antonio Cañizares declaró que actualmente asistimos «a una quiebra moral –y «del ser humano»– donde no hay nada bueno ni malo, donde no hay ni verdadero ni falso», que incrementaría el relativismo moral consustancial al laicismo y que aboca «al suicidio»<sup>20</sup>... Vuelve a surgir el clásico argumento decimonónico: a menos religión mayores males sociales; algo que la asociación Profesionales por la Ética (2005, p. 10) no tiene reparo en afirmar cuando plantea, «cuando menos como hipótesis, que pueda existir alguna relación de causalidad entre esa pérdida del sentido religioso y el preocupante aumento de conductas incívicas en el ámbito escolar» y social. Y la pérdida de sentimiento religioso se promueve, según Profesionales por la Ética (2005, p.10), asociando la educación para la ciudadanía y el mínimo moral común con la razón y el conocimiento científico,<sup>21</sup> y lo religioso con la sinrazón o lo irracional, haciendo «imposible la experiencia educativa».

Con todo, lo cierto es que en su preámbulo la LOE no considera la «Educación para la Ciudadanía» ni alternativa ni sustitutoria de la enseñanza religiosa. Ésta sigue teniendo presencia en la Ley; y aunque no disfruta del mismo rango en el articulado –figura en la disposición adicional 2ª– sí comparte protagonismo, innecesario, en la polémica.

## Conclusiones: la LOE, ¿una ley para el consenso?

En el debate previo a la aprobación de la Ley es visible la permanencia de la tradicional dualidad educativa española, si bien quienes defienden la libertad frente al derecho o la igualdad en la enseñanza muestran su discrepancia con mayor vehemencia. Que la Ley no guste plenamente a algunos de sus críticos conservadores y progresistas quizá sea un síntoma de que busca un equilibrio en las aspiraciones de todos. Sin embargo, es destacable que en su aprobación definitiva la Ley manifieste una postura armonizadora de ambas tradiciones educativas, aunque –posiblemente para remarcar el perfil ideológico de sus autores– en ocasiones la Ley toma una posición favorable a

<sup>(20)</sup> «El Estado aparece como educador moral». *Libertad Digital*, 12, abril, 2006.

<sup>(21)</sup> Véase Universidad Carlos III y la Fundación Educativa y Asistencial Cives (2005, p. 13) y MEC (2006a, p. 2).

la tradición igualitaria. No será irrelevante recordar que en no pocos aspectos la LOE parece hacerse eco de algunos de los contenidos de la «Declaración conjunta en defensa de la Educación» que firmaron numerosas organizaciones de distinto signo ideológico con el fin de llegar a un pacto educativo, como «el carácter básico de la educación como servicio público y de interés social», o la cuestión del esfuerzo compartido (Fundación Encuentro, 1997, puntos 03 y 2.3). Aparte de que esto en sí mismo pueda significar una clara voluntad de consenso, éste es observable en concesiones y restricciones que actúan a modo de contrapesos en los distintos aspectos que hemos examinado. Así, la consideración de la educación como servicio público puede verse como una concesión que hace la tradición progresista en el Gobierno, pero, sin embargo, no cede a la exigencia de someter la programación de la enseñanza a la demanda, sino que sigue condicionándola a la oferta para garantizar mejor el derecho a la educación del que el Estado continúa siendo garante. Y la cuestión del esfuerzo compartido, necesaria para lograr una educación de calidad para todos, ha visto mitigado su alcance al dispensar a la tradición conservadora de admitir alumnos con necesidad específica de apoyo educativo una vez cerrado el plazo de matrícula, conjugando una cierta restricción en la libertad de enseñanza con la renuncia a medidas más rotundas que podrían beneficiar a la igualdad y a la escuela pública.

Lo mismo se puede aducir respecto al controvertido asunto de la libertad de elegir centro escolar; es decir, que la programación de la enseñanza se haga en función de la oferta existente y no de la demanda, y que se contemplen otros criterios compensadores y medidas de cautela para velar por la transparencia del proceso de elección, puede limitar en alguna medida esa libertad, pero son restricciones que buscan la igualdad y garantizar el derecho a la educación sin conculcar decisivamente la libertad de elección. De hecho se protegen los derechos individuales de no discriminación en el acceso a un centro educativo, pero se deja un importante margen a los centros para poder elegir a sus alumnos. Este juego de equilibrios lleva a considerar que la normativa de admisión contemplada en la LOE es continuista, como lo es buena parte de su contenido; continuista en el sentido de querer armonizar la igualdad en el acceso y la libertad de elección. Y si la nueva materia de educación para la ciudadanía se incorpora de manera contundente al currículo escolar, se mantiene también la obligatoriedad de ofertar la enseñanza de la religión católica, y de una manera singularizada en relación a las demás confesiones con arreglo a lo acordado con el Vaticano, aunándose así la libertad de recibir una enseñanza acorde con las convicciones religiosas de los padres y el derecho y deber de los poderes públicos a formar ciudadanos con la competencia cívica que el régimen democrático, la cohesión social y la

pluralidad de nuestra sociedad exigen. Parecido equilibrio entre derecho a la educación y libertad de enseñanza puede contemplarse en algunos de los aspectos no considerados en nuestra exposición, como los conciertos, las enseñanzas mínimas, la diversidad y la comprensividad o la autonomía de los centros, entre otros.

Quizá sea por este intento de armonizar ambas tradiciones educativas por lo que se ha dicho que la LOE es fruto de un gran pacto político, y que está alejada de la controversia entre leyes adscritas a una y otra tradición educativa; incluso, para evitar rupturas innecesarias no se ha querido poner a la Ley ningún adjetivo que pudiera de entrada inclinar la balanza hacia una tradición educativa en menoscabo de la otra: «Para que no se pueda decir que el Ministerio intenta capitalizar los mensajes, lo hemos llamado Ley Orgánica de Educación. Pudimos hablar de calidad, de equidad... Nada. Simplemente una ley de educación, y en ella intentamos buscar soluciones nuevas pero sin dar la vuelta al sistema educativo» (Tiana, A., 2005, pp. 54-55).

Por eso se ha dicho que la LOE es continuista y «con vocación de continuidad». El Director General de Enseñanza Superior del Gobierno de Aragón, Jesús Jiménez Sánchez (2006, p. 1), cree que la LOE es «el resultado de una suma de leyes anteriores» que tiene, además, la virtud de «simplificar la tupida tela de araña en la que se había enredado el sistema educativo español». La Ley no quiere cambios profundos ni estructurales en la educación, inclinándose por aprovechar, en opinión de Manuel de Puelles, «los aciertos producidos, que los hay, y muy importantes, de estos últimos veinte años», aunque, ha tenido también el valor de enmendar y rectificar aquellos aspectos que la comunidad educativa y la práctica escolar han considerado que son de absoluta necesidad cambiar (Puelles Benítez, M. de, 2005). Y, ciertamente, la Ley recoge cuestiones de hondo calado, como hemos visto; pero a pesar de eso, el legislador reconoce que en la redacción de la LOE no se ha caído en la tentación de reformar todo el sistema educativo como si se partiese de cero, sino que se ha optado –se dice en el preámbulo– «por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados». Por eso ha sido una ley que ha contado incluso con el apoyo de sectores de la patronal de la enseñanza. Pero también por eso ha concitado la crítica de sectores progresistas y conservadores del mundo de la educación. Por todo ello, posiblemente, la LOE, ley marco, sea una ley apropiada para el consenso de hoy y de mañana.



## Referencias bibliográficas

- ÁGUILA, R. DEL (1997). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 31-44.
- ARÉCHAGA, I. (2005). La LOE y la elección de centro de enseñanza. *Anual Aceprensa*, 121/05 (26 de Octubre).
- CAMPOS TRUJILLO, J., LÓPEZ CORTIÑAS, C. Y ABELLÓ PLANAS, L. (2006). Una educación hacia la cohesión social. *El País*, 3 de abril
- CARABAÑA, J. (2006). Una nueva ley de educación. De males inexistentes y remedios ineficaces. *Claves de Razón Práctica*, 159, 27-31.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2005). Nota del Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española sobre el Anteproyecto de Ley orgánica de Educación, Madrid, 31 de Marzo.
- (2005a). Ante el Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Madrid, 28 de septiembre.
- (2005b). Discurso inaugural del Excmo. y Rvdmo. Sr. D. Ricardo Blázquez Pérez, Obispo de Bilbao, Presidente de la Conferencia Episcopal Española. LXXXV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española, Madrid, 21-25 de noviembre de 2005, Punto IV: «Algunas inquietudes y tareas».
- CONFERENCIA EPISCOPAL TARRACONENSE (2005). Nota de los Obispos de Catalunya sobre el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE). Tarragona, 7 de noviembre.
- CONSEJO DE ESTADO (2005). Dictamen del Consejo de Estado de fecha 14 de Julio de 2005 sobre el Expediente relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, Referencia 1125/2005.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2006). La reconceptualización de lo público en la LOE. *Diario de León*, 2 de febrero.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997). Declaración conjunta en defensa de la educación, 17 de septiembre.
- FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (2005). Observaciones de carácter jurídico-constitucional al Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Octubre. S.I., s.e.
- GARRIDO FALLA, G. (1980). *El artículo 27*. En G. GARRIDO FALLA Y OTROS, Comentarios a la Constitución. Madrid: Civitas.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2006). La Ley Orgánica de Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 358, 1.
- LASCH, CH. (1996). *La rebelión de las élites y la traición de la democracia*. Barcelona: Paidós.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Imprime Marín Álvarez, Hnos., S.A.
- (2006a). Comunicado del Ministerio de Educación y Ciencia: Ante las concentraciones convocadas por organizaciones opuestas a la LOE, de fecha 1 de abril de 2006. S.I., s.e.
- (2006b). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: el desarrollo de la LOE, documento marco para la elaboración y desarrollo del currículo del Área Educación para la Ciudadanía. S.I., s.e.
- NAVAL, C. (1996). *Educar ciudadanos. Las demandas educativas de la diversidad*. En M. R. BUXARRAIS, y M. MARTÍNEZ, (Coords.), Educación en valores y desarrollo moral (221-231). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona y OEI.
- PARTIDO POPULAR. SECRETARÍA EJECUTIVA DE POLÍTICA SOCIAL Y BIENESTAR (2005). *Propuestas fundamentales del la Enmienda a la totalidad*. S.I., s.e.
- (2006). *Compromisos del Partido Popular: Por una educación de calidad con equidad y libertad*, 17 de mayo de 2006. S.I., s.e.
- PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL (2004). *Merecemos una España mejor. Programa electoral*. Elecciones generales 2004.
- POPPER, K. (1994). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA (2005). *Informe sobre la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives para la nueva asignatura «Educación para la Ciudadanía» (8-9 y 11)*. Profesionales por la Ética. Área de estudios. 14, Diciembre.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2005). Comparecencia en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados con motivo de la tramitación del proyecto de Ley Orgánica de Educación (Número de expediente 121/000043). Sesión núm. 28 celebrada el 25 de octubre. (*Diario de Sesiones. Congreso de los Diputados*. Comisiones, núm. 399, de 25 de octubre de 2005).
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 173-175.
- UNIVERSIDAD CARLOS III Y FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES (2005). *Educación para la ciudadanía*. S.I., s.e.

## Fuentes electrónicas

- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA (2005). *Ley Orgánica de Educación (LOE): Dictamen sobre sus contenidos e incidencia*, p. 2. <http://www.red2001.com/> (Consulta: 9/06/2006).

- CARBALLAS FERNÁNDEZ, B. (s.a. 2006). Sobre la LOE, en <http://www.anpe.es/> (Consulta: 17/04/2006).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (s.a.). Converger hacia un sistema público unificado, en [www.usal.es/mfe/enguita](http://www.usal.es/mfe/enguita), <http://enguita.blogspot.com> (Consulta: 16/05/2006).
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, D. (2005). *¿Escuela laica? Los padres deciden*. <http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/fernandezgonzalez/102.htm> (Consulta: 16/05/2006).
- HAZTEOIR.ORG (2006). *Comentarios sobre las instrucciones del Ministerio de Educación y Cultura (sic) relativas a la asignatura «Educación para la ciudadanía»*. Marzo 2006, 9 y 3. <http://www.hazteoir.org/> (Consulta: 16/05/2006).
- LLABRÉS, A. (2006). Notas jurídicas sobre el proyecto de LOE. *Tiempo de educar*: Plataforma Cívica Pro Educación, 05/06. [http://www.tiempodeeducar.org/docu/notas\\_juridico.htm](http://www.tiempodeeducar.org/docu/notas_juridico.htm) (Consulta: 9/06/2006).
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (s.a. 2005). La LOE. ¿Excluida la escuela pública también de la «segunda transición?» [http://www.msepa.com/html/descargas/libros/reformas\\_rozada.pdf](http://www.msepa.com/html/descargas/libros/reformas_rozada.pdf) (Consulta: 17/04/2006).
- SANZ MONTES, J. (2005). De nuevo en la calle, noviembre de 2005 <http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/sanzmontes/11.htm> (Consulta: 16/05/2006).
- TIANA, A. (2005). ¿Es posible acordar las políticas educativas? Reflexiones desde la experiencia española. En I Foro Latinoamericano de Educación celebrado en Argentina los días 4, 5 y 6 de abril con el tema *Pactos y participación: retos de la educación actual*, 54-55 <http://www.fundacionsantillana.org/contenidos/publicaciones/forolatino/1Tiana.pdf> (Consulta: 9/06/2006).

**Dirección de contacto:** Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida de Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. E-mail: [Juan.M.Fernandez@uv.es](mailto:Juan.M.Fernandez@uv.es)



# La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental

## The Planning of Written Expression by Students with Mental Retardation

José Luis Gallego Ortega

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

### Resumen

En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo fue conocer el proceso de planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. En la investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, se recurrió al «estudio de casos» y, para la obtención de los datos, se optó por la entrevista semiestructurada de tipo cognitivo, la cual se realizó a partir de un cuestionario-guía, elaborado y validado previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» y «triangulación». Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad.

El procedimiento fundamental, utilizado en el análisis de los datos, ha sido el análisis de contenido, por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías, establecido a partir del modelo teórico que inspira esta investigación (Flower y Hayes, 1981). No obstante, el sistema de categorías utilizado también fue debidamente validado por el procedimiento de «juicio de expertos» y «triangulación».

En síntesis, en esta investigación se propuso evaluar exclusivamente el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por alumnos con retraso mental, para identificar posibles dificultades y ofrecer propuestas de mejora. Los resultados de este estudio revelan cuáles son las estrategias ejecutivas de planificación que los alumnos con retraso mental activan durante la elaboración de un texto y cuáles son las dificultades más relevantes que éstos encuentran en dicho proceso. Finalmente, la investigación concluye ofreciendo algunas orientaciones generales para la enseñanza de la planificación de la escritura.

*Palabras clave:* planificación de la escritura, operaciones de la planificación, retraso mental.

### **Abstract**

The present paper deals with a research aimed at providing an insight into how students with mental retardation plan their written expression. The exploratory and qualitative research resorted to the «case study» and the «cognitive semi constructed interview» to obtain the items, which was carried out using a questionnaire-guide previously prepared according to the «expert's judgement» and the «triangulation» process. All the interviews were recorded and literally transcribed afterwards.

The main process used in the analysis of the data is the «content analysis», which allowed us to classify the obtained information using a category system established from the theoretical model that inspires this investigation (Flower and Hayes, 1981). However, the category system was also validated by the «expert's judgement» and the «triangulation» process.

To sum up, this research wants to evaluate the cognitive process of writing planning by students with mental retardation in order to identify some difficulties and show how to solve them. The obtained results show the executive planning strategies activated by students with mental retardation while producing texts, along with the difficulties they face up in the process. Finally, it is offered a number of general guidelines for teaching writing planning.

*Key Words:* writing planning, planning operations, mental retardation.

## **Introducción**

La literatura sobre la expresión escrita de alumnos revela la existencia de abundantes estudios, cuyo referente son diversos grupos de sujetos, en los que se abordan diferentes aspectos de este aprendizaje. En efecto, algunos estudios se ocupan de la evaluación de las habilidades escritoras de los alumnos señalando sus principales dificultades: progresión temática, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición (González y Martín, 2006). Otros constatan, sin embargo, que las dificultades residen en ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos y otros, 2005).

De otra parte, estudios realizados con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje señalan que estos alumnos, además de elaborar textos más breves (Salvador, 2000) y no poseer un conocimiento de la estructura textual (Newcomer y Barenbaum, 1991), suelen generar el contenido de forma lineal (McCutchen, 1995) e incompleta (Englert y Raphael, 1998) y expresar las ideas sobre el tema sin demasiada relación entre ellas (Salvador, 2000) y de forma confusa e incoherente (Graham y Harris, 1997).

Finalmente, existen algunos trabajos similares al que se presenta, en los que se plantean objetivos relacionados con los procesos psicológicos implicados en la composición escrita, cuyos referentes han sido también diversos grupos de sujetos. En este sentido, se advierte que las mayores dificultades de expresión escrita son debidas a diversas causas, según las peculiaridades de los sujetos: a) los alumnos adolescentes descuidan los destinatarios, propósitos y estructuras textuales (Vilà, 1998); b) los alumnos de Educación Primaria desconocen las fuentes para generar ideas, no adecuan el texto a las exigencias de la audiencia o ignoran sus intenciones (Arroyo y Salvador, 2005); c) los alumnos sordos muestran un inadecuado dominio en las tareas de selección, secuenciación y registro de ideas (Gutiérrez y Salvador, 2006); d) los alumnos de tercero de Primaria a tercero de ESO manifiestan una disminución de las habilidades metacognitivas en los procesos mecánicos, al aumentar los alumnos de curso (García y Fidalgo, 2003).

En otro sentido, la revisión de la literatura sobre el alumnado con retraso mental (RM) pone de manifiesto la existencia de diversos estudios, en los que se analizan diferentes ámbitos o dimensiones de estos sujetos, como el procesamiento de la comprensión lectora (González y Santiuste, 2003); la alfabetización de alumnos con síndrome de Down (Al Otaiba y Hosp, 2004); los beneficios de la integración de alumnos con RM (Cushing y otros, 2005; Williamson y otros, 2006); las repercusiones del autoconcepto en las expectativas de estos sujetos (Montero, 1996) o los efectos negativos que el «etiquetado» produce en sus procesos educativos (Bianco, 2005). Sin embargo, se desconocen estudios acerca de la expresión escrita de alumnos con RM, lo que permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales.

No obstante, los obstáculos para analizar y comprender en profundidad el proceso global de elaboración de un texto, así como la importancia concedida al hecho de reflexionar previamente sobre la escritura (Hayes, 1996) ha hecho que esta investigación se haya centrado en uno de los procesos cognitivos (la planificación) que supuestamente los alumnos activan durante la composición de un escrito. Las razones de esta elección son diversas (véase Graham y Harris, 2005a).

En definitiva, la intención de esta investigación fue evaluar exclusivamente el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por alumnos con RM, para identificar las dificultades que éstos encuentran en dicho proceso y ofrecer propuestas de mejora. Los objetivos planteados fueron: 1) determinar la habilidad de los alumnos con RM para planificar sus textos; 2) evaluar el proceso cognitivo de la planificación en la expresión escrita de estos alumnos e identificar posibles disfunciones; 3) proponer orientaciones didácticas para la mejora de la planificación de la escritura.

Dado que la investigación es de carácter exploratorio y cualitativo, las hipótesis iniciales constituyen los interrogantes básicos acerca de las operaciones cognitivas de los sujetos, implicadas en la planificación de los textos.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, las cuestiones que se plantearon fueron las siguientes:

¿Los alumnos con RM conocen y utilizan el proceso de planificación textual?

¿Qué estrategias cognitivas activan estos alumnos durante la planificación de un texto?

¿Qué dificultades encuentran los alumnos con RM en dicho proceso?

## La expresión escrita: contexto teórico y de investigación

La complejidad de la escritura ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, a sabiendas de que ésta es la principal herramienta para que los alumnos demuestren sus conocimientos (Graham y Harris, 2005a). En efecto, el auge del enfoque comunicativo de la lengua ha contribuido al desarrollo de nuevos planteamientos didácticos, cuyo propósito no es tanto el aprendizaje de la gramática cuanto la capacitación del alumno para adquirir una eficaz competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta ambas perspectivas (tradicional frente a actual), se pueden identificar distintos modelos teóricos (véase Cassany, 1993), aunque sólo se describe, a continuación, el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), en el cual se inscribe nuestra investigación. La expresión escrita se percibe, desde una orientación cognitiva, como un proceso que conlleva operaciones y procesos cognitivos, que implican, a su vez, otros sub-procesos, organizados jerárquicamente, que se activan durante la elaboración de un texto, mediante estrategias diferenciadas, las cuales están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

La investigación se desarrolla, pues, a partir de las aportaciones de Flower y Hayes (1980a, 1980b, 1981, 1984) y Hayes (1996). Los autores elaboran un modelo centrado en la identificación y descripción de los procesos que configuran el proceso general de la composición escrita, que estructuran en tres unidades interdependientes: a) la memoria a largo plazo, que incluye los conocimientos del escritor sobre los contenidos temáticos, la audiencia y los esquemas textuales; b) el contexto de la producción, referido a la situación concreta en la que se produce el escrito y c) el proceso pro-



piamente dicho, en el que se incluyen la planificación, la transcripción y la revisión, los cuales, a su vez, pueden incluir otra serie de subprocesos u operaciones.

La *planificación* o reflexión (Hayes, 1996) sobre la escritura, objeto de esta investigación, se percibe como el «borrador mental» de la composición. En esta fase se establecen los objetivos e intenciones del texto y el plan global que orientará toda la producción. Incluye tres subprocesos u operaciones, que se corresponden con diversos planes del proceso escritor:

- *Génesis de contenidos (ideas)*. Supone la búsqueda de informaciones en la memoria a largo plazo.
- *Organización y estructuración de contenidos*. Obtenidas las ideas, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas, para otorgar una mayor coherencia al texto.
- *Formulación de objetivos*. Es necesario determinar los objetivos del texto, para controlar el acto de la composición.

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita, se han identificado dos enfoques, cuya diferencia reside en su objeto de estudio: *producto* frente a *proceso*. El enfoque de producto, cuyo apogeo se sitúa en la década de los setenta (Castelló y Monereo, 1996), no está exento de críticas (Graham y otros, 1991) y constituye la perspectiva más tradicional en el estudio de la escritura.

No obstante, hacia mediados de los años setenta y en pleno auge de los ochenta, aparece el enfoque de proceso, cuyo interés se centra en los procesos (cognitivos, emocionales y motivadores) que se activan durante la construcción de un texto. Este enfoque está orientado al conocimiento, desarrollo y funcionamiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura y forma parte de los planteamientos que subyacen en la investigación mediacional-cognitiva o interpretativa.

Ahora bien, el conocimiento de los procesos cognitivos de la escritura puede intuirse como una tarea compleja. Esta complejidad deriva, a su vez, de la complejidad de los procesos mentales, en general, y del proceso de escritura, en particular, además de la dificultad que supone para los investigadores la obtención e interpretación de los datos, referidos a conductas no observables. Sin embargo, la relevancia de sus resultados resulta muy atractiva para la investigación. Además, el cuerpo teórico y metodológico del enfoque cognitivo permite el estudio de tales procesos. De ahí que, dada la trascendencia de este enfoque, esta investigación se guíe por sus planteamientos teórico-metodológicos, cuyas premisas básicas han sido elaboradas principalmente por Flower y Hayes (1980a, 1980b, 1981, 1984, 1986) y Hayes (1996).

## Metodología

### Sujetos de la investigación

La muestra está compuesta por diez alumnos (cuatro alumnas y seis alumnos) con RM, procedentes de un centro específico de Educación Especial, ubicado en un barrio urbano. La edad de los alumnos oscila entre los 16 y los 19 años (media de 18.2) y sus coeficientes intelectuales (CI) están comprendidos entre 58 y 70 (media de 65.6). La etiología de su discapacidad es variada y en algunos casos se desconoce. Todos ellos pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio y poseen un nivel lectoescritor cercano a un alumno de segundo ciclo de Educación Primaria. Son, pues, alumnos con capacidad para mantener una sencilla conversación y para leer y escribir textos muy sencillos.

Los sujetos de la muestra poseen informe psicopedagógico, elaborado por el Equipo de Orientación Educativa de zona de la Consejería de Educación, en el que constan, entre otros, los datos personales, el CI (véase Tabla I) y las dificultades en habilidades adaptativas básicas. Concretamente, todos los sujetos presentan un CI de 70 o inferior y limitaciones en habilidades académicas, sociales y comunicativas. Conviene subrayar, no obstante, que el grupo de alumnos se considera como un «caso», sin detrimento de que puedan detectarse diferencias intra-caso.

TABLA I. Datos individuales de los alumnos

Sujetos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Edad	18	17	19	19	19	19	16	19	17	19
C.I.	70	69	65	68	66	65	68	62	65	58
Género	V	V	V	H	H	H	V	H	V	V

Se ha empleado el *estudio de caso* (Corbet, 2001), por considerar que se trata de una estrategia idónea para abordar el problema de investigación planteado. El estudio de casos colectivos (Stake, 1998) aporta cantidad y calidad de información y se considera una estrategia pertinente para asegurar la comprensión de este tipo de problemas. En efecto, lo esencial de esta investigación no es la amplitud de la muestra, sino el análisis en profundidad del caso investigado, con la intención de obtener una cantidad suficiente de evidencias de las que inferir posibles conclusiones, en función de los objetivos planteados (Gillham, 2000).

## Proceso de obtención y análisis de los datos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos cognitivos implicados en la construcción de un texto, y por el texto narrativo, por considerar que la narración es uno de los modos del discurso monogal con más arraigo en la mente humana y que funciona como esquema de comprensión y de interpretación más básico (Calsamiglia, 2000). Para la realización de esta tarea, se pidió a cada alumno que relatare por escrito una historia sobre algún acontecimiento, hecho o suceso de su interés, sin ninguna restricción temporal, con la intención de que, inmediatamente después de haber elaborado el texto, fuese capaz de evocar las operaciones que había puesto en juego para la construcción del mismo.

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario (véase Salvador, 2005), que pretendía dar algunas pistas a los alumnos, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos —identificadas en la planificación— que habían podido activar en el transcurso de su expresión escrita. El cuestionario-guía, elaborado y validado previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» (Fox, 1981; Hodder, 2000) y del que se reproduce el apartado referido a la planificación de la escritura (véase Tabla II), pretende, en nuestro caso, ayudar al alumno a reflexionar y verbalizar sobre lo que hace inmediatamente después de elaborar el texto, para inducir los diversos procesos desarrollados en la composición escrita y las posibles relaciones entre ellos. *Se valoraron todas las preguntas del cuestionario* por diferentes investigadores del Grupo ED.INVEST (Universidad de Granada), quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y de su representatividad con respecto al proceso de planificación de la escritura. En efecto, el cuestionario obtuvo el consenso unánime de los expertos, después de meditar sobre diferentes interrogantes (¿las preguntas recogen verdaderamente información sobre las operaciones de la planificación de la escritura?, ¿se emplea un lenguaje adecuado a las características de los sujetos?, ¿las cuestiones planteadas admiten interpretaciones diferentes?, ¿son pertinentes, teniendo en cuenta la información que se desea obtener?, ¿proporcionan al investigador los datos que necesita para responder al problema de estudio?).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido.

**TABLA II.** Cuestionario-guía sobre planificación (Salvador Mata, 2005, 62-66, modificado)

**ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN**

**1. Para la génesis de ideas**

- 1) Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir?
- 2) Cuando vas a escribir un texto ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?
- 3) ¿De dónde sacas las ideas para escribir: de la cabeza, de algo que has leído...?
- 4) Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?
- 5) ¿Las anotas en alguna parte?
- 6) De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges algunas?
- 7) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?
- 8) ¿Usas alguna fórmula para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas?
- 9) En el momento de escribir el texto ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en una hoja?
- 10) Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?
- 11) Las palabras que finalmente escribes ¿son las palabras que realmente tú querías poner?
- 12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto?

**2. Para la formulación de objetivos**

- 13) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
- 14) Antes de escribir ¿piensas en la persona que lo va a leer?
- 15) Cuando escribes ¿lo haces para que otra persona lo entienda?
- 16) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto?
- 17) ¿Qué haces para conseguirlo?
- 18) ¿En qué parte del texto se puede notar?

**3. Para la organización o estructuración del contenido**

- 19) Antes de escribir ¿clasificas u ordenas las ideas?
- 20) ¿Cómo consigues escribir un texto? ¿Cómo las ordenas?, ¿qué haces primero?, ¿y segundo?
- 21) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
- 22) ¿Utilizas alguna fórmula para organizar las ideas?
- 23) ¿Pensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?
- 24) Antes de escribir ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo: narrativo, descriptivo...
- 25) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el tipo de texto?
  - a) Cuando describes un objeto o una escena ¿sigues el orden: arriba-abajo-derecha-izquierda?
  - b) Cuando describes un suceso ¿lo ordenas en el tiempo según la secuencia principio, medio y fin?
  - c) ¿Señalas el problema, las razones y la solución, cuando escribes un texto para convencer a otro de algo?
  - d) ¿Señalas lo que es igual y es diferente cuando comparas dos objetos o sucesos?
  - e) Cuando escribes una noticia o un reportaje ¿distingues lo más importante de lo menos?
- 26) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?
- 27) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

El procedimiento utilizado para el análisis de los datos, *que se realizó sobre el conjunto de las respuestas de los participantes, ha sido el análisis de contenido* (Bardín, 1986; Krippendorff, 1997), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Así, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la expresión escrita se agruparon, para facilitar el

análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los alumnos realizan durante la planificación del proceso escritor. En ella, el alumno muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras, por cuanto esta operación incluye potencialmente todo el proceso escritor. En efecto, la consideración de la planificación, a partir del modelo teórico descrito (Flower y Hayes, 1981) –ampliamente reconocido por la comunidad científica–, como el borrador mental de la composición, esto es, el proceso en el que el alumno piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices, y que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en dicho proceso. A las categorías se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (véase Tabla III).

TABLA III. Operaciones de la planificación de la escritura

LA PLANIFICACIÓN COMO PROCESO COGNITIVO	
Categorías [códigos (+-P)]	Definición
<b>Génesis de ideas (P1)</b>	Capacidad del sujeto para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto
<b>Auditivo (P2)</b>	Capacidad del sujeto para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto
<b>Objetivos (P3)</b>	Capacidad del sujeto para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto
<b>Selección de ideas (P4)</b>	Capacidad del sujeto para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto
<b>Ordenación de ideas (P5)</b>	Capacidad del sujeto para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto
<b>Fuente de ideas (P6)</b>	Capacidad del sujeto para identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto
<b>Registro de ideas (P7)</b>	Capacidad del sujeto para utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción
<b>Organización textual (P8)</b>	Capacidad del sujeto para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto

No obstante, este sistema de categorías, como ya se hiciera con el cuestionario, también fue validado por el procedimiento de «juicio de expertos» y «triangulación» (Fox, 1981; Hodder, 2000), de tal manera que, según los expertos, reúne las cualidades o requisitos necesarios para satisfacer las exigencias planteadas en esta investigación (Bardín, 1986; Rodríguez y otros, 1996): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación al total de unidades de registro codificadas.

## Resultados

Los resultados del proceso de planificación se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, realizadas a los alumnos, así como de la cuantificación y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas. Las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas se corresponderían con la no realización o inadecuación de la operación demandada. Sin embargo, lo relevante de la investigación no es tanto la cuantificación de los datos cuanto el análisis cualitativo, en profundidad, de las entrevistas.

En el análisis cuantitativo (veáse Tabla IV) se aprecian algunos valores sensiblemente más elevados de frecuencias positivas que negativas, en algunas categorías, de lo cual pueden inferirse las siguientes consecuencias iniciales:

- Que los alumnos entrevistados realizan las operaciones que conlleva el proceso de planificación de la escritura en el 60% de los casos.
- Que los alumnos entrevistados no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 40% de los casos, las operaciones implícitas en el proceso de planificación de la expresión escrita.
- Que las operaciones cognitivas en las que los alumnos entrevistados encuentran mayores problemas son en la ordenación de ideas y en el registro de éstas.
- Que de las operaciones implícitas en la planificación de la escritura la de generar y buscar ideas en diferentes fuentes y pensar en el auditorio son las que les resultan más asequibles a estos alumnos, mientras que la ordenación de ideas y su registro se revelan como las operaciones más complejas.

Se ha de insistir, sin embargo, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias establecido se refiere al conjunto de los diez sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo.

TABLA IV. Frecuencias de las categorías de planificación

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas (+P)	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
Génesis de ideas	+P1/-P1	20	25	8.9
Auditorio	+P2/-P2	17	20	7.1
Objetivos	+P3/-P3	21	31	11.1
Selección de ideas	+P4/-P4	12	16	5.7
Ordenación de ideas	+P5/-P5	16	40	14.3
Fuente de ideas	+P6/-P6	31	35	12.5
Registro de ideas	+P7/-P7	12	36	12.9
Organización textual	+P8/-P8	37	75	26.9
<b>TOTAL DE FRECUENCIAS</b>		166	278	100

Pero, como ya se ha indicado, el interés de este estudio no reside en la interpretación cuantitativa de los datos, sino en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los alumnos entrevistados, referidas a las categorías contempladas en el proceso de planificación de la escritura (véase Tabla IV).

### **Génesis de ideas (+PI/-PI)**

En el análisis cualitativo de las entrevistas, con relación a esta categoría, los alumnos con RM declaran, en general, que dedican un tiempo a pensar sobre los contenidos que van a incluir en sus textos, antes de iniciar la textualización de un escrito.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a escribir?

R: Sí, sí lo pienso (ES02, ES09).

R: Primero hay que pensar y después hacerlo (ES10).

R: Estoy escribiendo y poco a poco pienso (ES01).

R: Pienso (ES07).

Asimismo, algunos alumnos aseguran que, cuando escriben un texto, utilizan aquellas palabras que mejor sintonizan o que mayor relación tienen con el tema objeto de escritura.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Sí, si no empiezo a escribir y todos me notan los fallos (ES01).

R: No lo comprendo... ¡Ah! Sí, sí pienso en palabras que tengan que ver (ES03).

Sin embargo, algunas respuestas revelan que estos alumnos, cuando se enfrentan al proceso de transcripción de un texto, escriben lo que en cada momento les viene a la cabeza. Tal vez la explicación haya que buscarla en las dificultades que tienen estos alumnos para relacionar ideas.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que vas a poner?

R: No pienso las palabras, no sé lo que hago (ES08).

R: «No, no, son las que me vienen a la cabeza» (ES05).

Incluso, algunos alumnos, muestran explicaciones contradictorias al admitir simultáneamente que sí y que no piensan sobre aspectos relacionados con el proceso de planificación.

P: En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en la hoja aparte?

R: Me pongo y escribo las que me vienen a la mente (ES01, ES07, ES08).

R: Yo lo voy pensando poquillo a poco y escribiendo en la libreta (ES06).

## **Auditorio (+P2/-P2)**

El análisis cualitativo de esta categoría refleja que mayoritariamente los alumnos con RM, antes de escribir un texto, suelen pensar en las personas que lo leerán y tratan de acomodarse a ellos, aunque, a veces, admiten que ignoran a la audiencia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Sí (ES03, ES04, ES05, ES08, ES09, ES10).

R: Hombre claro, claro que sí, eso es lógico (ES02).

R: unas veces sí, otras no (ES05).

A veces, incluso, identifican con claridad quiénes son los destinatarios de sus escritos.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Que lo entiendan mis amigos (ES01).

Sin embargo, algunos alumnos no parecen comprender el alcance de la pregunta y responden de manera confusa.

P: ¿Piensas en la persona que va a leer tu texto?

R: «Porque sí, porque yo lo entiendo», «Antes de escribirlo no me lo pienso» (ES06).

R: ¿que una persona lo entienda? No sé (ES07).

## **Objetivos (+P3/-P3)**

Los objetivos que estos alumnos pretenden con la elaboración de los textos son muchos y muy diversos, según se desprende del análisis cualitativo de las entrevistas, aunque la totalidad de ellos admita que no saben dónde se puede notar o apreciar esa intencionalidad en sus escritos. Así, mientras el objetivo de unos es la comunicación o el simple entretenimiento, otros pretenden satisfacer el gusto personal o el deseo de divertir a sus compañeros. En efecto, las intenciones escritoras de los alumnos con RM se sustentan en una combinación de motivaciones diversas.



P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que me salga bien y que me guste como me ha salido (ES01).

R: Para comunicarme con los demás (ES02).

R: Porque me gusta escribir. Yo intento que alguien lo comprenda y que se entere (ES03).

R: Para contar lo que he hecho este verano, o esta Navidad, o esta Semana Santa (ES06).

R: Hacerlo bien (ES07).

R: Para que se rían (ES01).

P: ¿Tú haces el texto para que se ría la gente? ¿Cómo?

R: Me equivoco mucho, mucho me equivoco (ES01).

No obstante lo anterior, el análisis cualitativo realizado revela que los procedimientos utilizados para cumplir con esos objetivos no siempre son claros para los alumnos e incluso, a veces, ofrecen respuestas confusas.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Hacerlo bien (ES07).

P: Y ¿qué haces para conseguir eso?

R: No me acuerdo, no lo sé (ES07).

Algunas de las repuestas ponen de manifiesto que sus escritos no siempre están guiados por objetivos concretos. Incluso, a veces, declaran que no saben cuáles son las intenciones u objetivos que persiguen con sus textos.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Ni idea (ES06).

R: Eso no lo sé (ES10).

Ocasionalmente, algunas de las intenciones de los alumnos parecen estar estrictamente condicionadas por las exigencias que se derivan de las convenciones sociales de la escritura (formato, márgenes, letra).

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que no me falle la letra, que lo haga bien todo (ES09).

R: Para así no cometer faltas (ES06).

## **Selección de ideas (+P4/-P4)**

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que, en general, estos alumnos escriben tanto lo que se les ocurre en el momento de la transcripción como una selección de las ideas que previamente han pensado incluir en sus escritos.

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿tienes en cuenta lo que quieres escribir o escribes lo que se te ocurre?

R: Si vienen muy fáciles las pongo (ES01).

R: Hago primero un balance y después las selecciono (ES02).

R: No, escojo lo que suene mejor (ES06).

R: Lo pienso antes, elijo algunas (ES09).

Accidentalmente, las respuestas de los alumnos revelan la ejecución simultánea de dos operaciones cognitivas («selección de ideas» y «registro de ideas»).

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿escribes todas las palabras que se te ocurren o solo algunas?

R: Tengo en cuenta lo que ya había escrito antes en la hoja aparte (ES04).

Sin embargo, no siempre se encuentran respuestas nítidas, sino que, en ocasiones, algunos de los alumnos ofrecen respuestas contradictorias que nos impiden conocer el uso ejecutivo de esta operación. Con frecuencia, las respuestas revelan que no se detienen en la selección de ideas previas, cuando tienen que elaborar un texto.

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿escribes todas las palabras que se te ocurren o solo algunas?

R: Lo que estoy pensando lo escribo. Escribo sobre la marcha (ES01).

R: Escribo todas (ES07).

P: En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en la hoja aparte?

R: Tampoco lo sé, no lo sé (ES05).

## **Ordenación de ideas (+P5/-P5)**

El análisis cualitativo de las entrevistas, con relación a esta categoría, pone de manifiesto que algunos alumnos, sorprendentemente, organizan globalmente el texto antes de escribirlo, al darse cuenta de las repercusiones positivas que la ordenación de ideas tiene en la mejora de la composición escrita. Sin embargo, los alumnos eluden, en general, las respuestas a cuestiones que tratan de indagar sobre las acciones que realizan para organizar y estructurar el contenido de un texto o sencillamente contestan de forma negativa.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?

R: Sí, las clasifico y las ordeno, porque, si no, después me hago un lío (ES03).

R: Me gusta ordenarlas, o sea, primero ponerlas en orden (ES04).

R: Sí, las clasifico (ES09).

No obstante, los alumnos plasman, frecuentemente, las ideas en el texto tal y como se les presentan en su mente, ignorando la importancia que tiene la ordenación de ideas en la calidad del texto. Incluso, a veces, reflejan cierta confusión, con respecto al uso de esta estrategia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?

R: Escribo, conforme se me va ocurriendo (ES02, ES06).

R: Que yo no las ordeno (ES01).

En ningún caso se ha podido apreciar que estos alumnos recurran al uso de algún esquema, cuadro o truco que les facilite la elaboración de un texto.

## **Fuente de ideas (+P6/-P6)**

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas desvela que los alumnos con RM recurren comúnmente a diversidad de fuentes, cuando tratan de obtener ideas con las que elaborar sus textos. Los libros (diccionario) y lo que escuchan a los demás se consideran, además de internet, el origen de muchas de las ideas que plasman en sus textos.

P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?

R: De lo que había leído (ES04, ES09).

R: En el diccionario (ES01, ES06).

R: Las busco en internet (ES02).

R: Las miro en un libro (ES03, ES05).

No obstante, también se ha advertido, con relación a esta categoría, que, en muchas ocasiones, los alumnos obtienen las ideas de su propia imaginación y/o de su pensamiento («de la cabeza»).

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?

R: Las que me vienen a la cabeza (ES05, ES10).

R: No sé. Simplemente las que se me vienen a la mente (ES03).

Sin embargo, algunos alumnos ponen de manifiesto que desconocen las fuentes en las que pueden buscar nuevas ideas para incorporar a sus textos o para redactar sus escritos.

P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?

R: No lo sé (ES08, ES10).

## Registro de ideas (+P7/-P7)

Del análisis cualitativo de esta categoría se desprende inicialmente que algunos alumnos suelen utilizar esta estrategia cuando se enfrentan a la elaboración de un texto. Los alumnos con RM, en general, declaran que recurren frecuentemente al uso de borradores previos en los que anotan las ideas que van a plasmar en sus textos.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: Sí, si uso algún truco, escribo (ES02, ES04).

P: Antes de escribir un texto ¿anotas en una hoja aparte lo que vas a poner en el texto?

R: Anoto las ideas básicas en hoja aparte (ES02).

R: Sí, en mi libreta (ES10).

No obstante, el uso de esta operación es infrecuente, dado que la mayoría de los alumnos confían en su propia imaginación y evitan el uso de instrumentos que les ayuden en la ejecución de esa tarea. Incluso, a veces, se sirven de un compañero como facilitador de esa actividad.

P: ¿Utilizas algún esquema o cuadro para anotar las ideas que se te van ocurriendo cuando escribes un texto o una redacción?

R: Yo siempre lo tengo ordenado en mi cerebro (ES08).

R: No anoto nada, lo escribo directamente en la libreta (ES06).

R: Se lo digo para que me lo repita la persona, para yo escribirlo, para que no se me olvide (ES09).

Es más, algunos de los alumnos que decían utilizar fórmulas que les ayudasen en la construcción de sus textos, entran en contradicción cuando aseguran categóricamente que no toman notas previas para recordar las ideas que han pensado.

P: ¿Utilizas algún esquema o cuadro para anotar las ideas que se te van ocurriendo cuando escribes un texto o una redacción?

R: No (ES02, ES04).

## Organización textual (+P8/-P8)

El análisis cualitativo de esta categoría revela que los alumnos desconocen, en general, la existencia de textos diferentes en los que plasmar sus ideas (narrativo, argumentativo...).

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo, narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo.

R: Ni idea (ES05).

R: Sobre la marcha (ES01).

Algunos, no obstante, declaran que, en ocasiones, ordenan las palabras y las ideas según el tipo de texto que van a realizar.

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: A veces (ES02).

Sin embargo, sorprende que, en general, los alumnos admitan que respetan una secuencia lógica (espacial) en la construcción del texto (principio, medio y final). Otros, incluso, dicen que son capaces de diferenciar entre los hechos principales y los secundarios (categorías) y sostienen que no necesitan ayuda para realizar sus escritos.

P: ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción? ¿Cómo ordenas las ideas? ¿Sigues el orden arriba-abajo, derecha-izquierda? ¿Las ordenas en el tiempo? ¿Distingues lo más importante de lo menos importante?

R: Siempre de arriba-abajo. Sí, lo voy ordenando los sucesos (ES03).

R: Sí, pues sí (sigue un orden en la descripción de una escena, objeto o secuencia) (ES04, ES09).

R: Primero de arriba-abajo y de derecha a izquierda. Lo voy contando poquito a poco y en orden (ES06).

R: Sí (distingo lo más importante de lo menos) (ES06, ES07, ES10).

R: Algunas veces, sí (ES02, ES05).

R: Porque yo, desde siempre, me gustó escribir cuentos y no necesito ayuda. Lo primero que hago es imaginarme una situación y algún personaje (ES03).

Finalmente, conviene subrayar que los sujetos entrevistados no siguen ninguna regla mnemónica que les ayude a recordar las partes o estructura de un texto.

P: ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

R: No (ES01, ES02, ES05, ES07, ES08).

R: ¿Para qué? (ES03).

## Conclusiones e implicaciones didácticas

Pese a las limitaciones de nuestro trabajo (la más evidente es la ausencia de grupo de control), se ha procurado en todo momento mantener el máximo rigor científico durante las sucesivas fases de esta investigación. Por ello, de los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden hacer modestas aportaciones al conocimiento del proceso de planificación de la escritura por alumnos con RM. En efecto, este estudio de casos colectivo permite señalar inicialmente dos conclusiones generales: a) los alumnos con RM no ejecutan todas las operaciones cognitivas de planificación de la escritura, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto; b) existen algunas dificultades relevantes, referidas al proceso de planificación de la expresión escrita, que han de ser atendidas convenientemente para mejorar el proceso general de la escritura.

No obstante, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente, para determinar las principales aportaciones de esta investigación.

### *¿Los alumnos con RM conocen y utilizan el proceso de planificación textual?*

Aunque en los resultados obtenidos se observa que algunos alumnos realizan, con desigual frecuencia, ciertas tareas del proceso de planificación textual, como seleccionar y buscar fuentes de ideas o pensar en el auditorio, también se aprecian algunas contradicciones que nos permiten indicar que, en general, estos alumnos desconocen o no ejecutan las operaciones que conlleva dicho proceso.

### *¿Qué estrategias activan los alumnos con RM durante la planificación de un texto?*

El estudio pone de manifiesto, asimismo, que los alumnos con RM recurren al uso de algunas estrategias cognitivas básicas, cuando se enfrentan a la construcción de un texto:

- Generalmente, los alumnos piensan en las personas que leerán sus textos y valoran de manera especial el papel que tienen los destinatarios de sus escritos, aunque no siempre los tengan en cuenta.
- Sorprende la diversidad de motivaciones que incitan a los alumnos a elaborar un texto. En efecto, los alumnos se mueven tanto por objetivos personales, como comunicativos, escolares o de divertimento, aunque, a veces, ignoren las intenciones que subyacen a sus escritos. En ocasiones, su único objetivo parece ser la consecución de una buena letra.
- Frecuentemente, los alumnos son capaces de identificar diferentes fuentes como generadoras de ideas (su pensamiento, libros, diccionarios, internet) y las consideran un recurso importante para la elaboración de sus textos.

- En general, los alumnos, cuando elaboran un texto, intentan respetar una secuencia lógica y procuran distinguir los hechos principales de los secundarios.

*¿Qué dificultades encuentran los alumnos con RM en dicho proceso?*

Finalmente, este estudio revela que las principales dificultades que los alumnos admiten en el proceso de planificación son las siguientes:

- Desconocer la existencia de diferentes estructuras textuales y de reglas que les ayuden a recordar las fases o partes esenciales de un texto.
- Descuidar la importancia que tiene en la elaboración de un texto la adecuada ordenación de las ideas para la calidad del escrito.
- Desconocer la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de los textos, así como el registro de ideas.
- Escasa nitidez, en cuanto a los objetivos básicos que deben presidir la elaboración de sus escritos.
- Desdeñar el uso de determinados recursos o «trucos» en la construcción de un texto.
- No pensar suficientemente en los contenidos, ideas o palabras que mayor relación tienen con el tema de escritura. Frecuentemente incorporan a sus escritos lo que se les ocurre en el momento de realizar la transcripción textual.

Teniendo en cuenta el modelo teórico en el que se inscribe nuestra investigación, la enseñanza de estrategias (en nuestro caso, la enseñanza de estrategias de planificación) se perfila como la forma más idónea para desarrollar las habilidades cognitivas, implicadas en la expresión escrita, con el fin de propiciar escritores eficientes, capaces de auto-regular los procesos de expresión escrita efectiva (Graham y otros, 2000; Troia, 2006). Dicha enseñanza se fundamenta en los siguientes principios (Englert y otros, 1992): 1) la escritura se percibe como una acción global en la que el escritor desarrolla diversos procesos y estrategias cognitivas; 2) la verbalización del pensamiento del profesor en las tareas de escritura beneficia a los aprendices; 3) cuando los objetivos de la escritura son claros, los alumnos valoran la naturaleza social de la actividad.

Como quiera que la expresión escrita es una habilidad que se desarrolla, en parte, gracias a la acción mediadora del profesor (Dyson, 2003), a partir de la bibliografía especializada sobre la enseñanza de estrategias efectivas en la planificación de la expresión escrita (Graham y Harris, 1987, 1999, 2005b; Berninger, 1999; Lecuona y

otros, 1999; De la Paz, 2001; Schunk, 2003; Troia, 2006), y en sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, se postulan las siguientes tareas para facilitar el aprendizaje de esta habilidad escritora:

- Confeccionar fichas, en las que se registren ideas o palabras clave, relacionadas con el tema de escritura.
- Utilizar la técnica del torbellino de ideas (brainstorming), para recabar palabras sobre determinados temas.
- Confeccionar borradores previos sobre temas de interés, que, después, se utilizarán en la redacción de textos.
- Recurrir al uso de planes de ordenación, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto:
  - orden espacial, para describir un objeto o una escena (arriba-abajo-derecha-izquierda).
  - orden temporal, para escribir una narración o sucesos relacionados en el tiempo (principio -medio -fin).
  - problema, razones, solución, para presentar un argumento.
  - semejanzas/ diferencias o un objeto/ otro, para comparar un objeto o suceso.
  - principal/ secundario, para hacer un reportaje.
- Utilizar programas informáticos, en los que se pueden plasmar las ideas iniciales de un texto, que posteriormente pueden ser utilizadas durante la elaboración de éste.
- Emplear algunos recursos mnemónicos que les ayuden a recordar cuáles son las partes esenciales del texto que pretenden construir.

Los resultados y conclusiones de esta investigación pueden ser de utilidad para: los tutores, en el proceso de adaptación del currículo escolar; los Equipos Psicopedagógicos, en el desarrollo de sus planes de asesoramiento y orientación a los centros y profesores y en sus actuaciones directas con los alumnos; las Instituciones educativas, en la planificación de acciones formativas para la actualización del profesorado.

Sin embargo, el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo. Los resultados están abiertos a futuras comprobaciones o réplica, pudiéndose completar el estudio con otros alumnos y grupos de control elegidos de forma aleatoria, analizando otros procesos cognitivos o recurriendo a otros tipos de texto.



## Referencias bibliográficas

- AL OTAIBA, S. & HOSP, M. (2004). Providing effective Literacy instruction to students with Down syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 36: 4, 28-35.
- ARROYO, R. Y SALVADOR, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- BARDÍN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERNINGER, V.W. (1999). Co-ordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22: 2, 99-112.
- BIANCO, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28, 285-293.
- CALSAMIGLIA, H. (2000). Estructura y funciones de la narración. *Textos*, 25, julio-septiembre, 9-21.
- CASSANY, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- CASTELLÓ, M. Y MONEREO, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- CORBET, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- CUSHING, L.S. & OTROS (2005). Access to the general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Council for Exceptional Children*, 38: 2, pp. 6-13.
- DE LA PAZ, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *Journal of Educational Research*, 95: 1, 37-47.
- DYSON, A.H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.
- ENGLERT, C.S. Y OTROS (1992). Socially-mediated instruction: improving student's knowledge and talk about writing. *Elementary School Journal*, 92: 4, 411-449.
- ENGLERT, C.S. & RAPHAEL, T. (1998). Constructing well-formed prose: process, structure and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- FLOWER, L. S. & HAYES, J. R. (1980a). The cognition of discovery: Defining arhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

- (1980b). *The dynamics of composing*. En L.W. GREGG Y E.R. STEINBERG (eds.), *Cognitive Process in Writing* (30-35). Erlbaum: Hillsdale.
- (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32: 4, 365-387.
- (1984). Images, plans and prose: the representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1: 1, 120-160.
- (1986). *Plans that guide the composing processes*. En C. FREDERIKSEN; J. DOMINIC (eds.) *The nature, development and teaching of written communication* (39-59). Hillsdale: Erlbaum.
- FOX, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GARCÍA, J.N. Y FIDALGO, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de Educación Primaria a 3º de ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56: 2, 239-251.
- GILLHAM, F. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- GONZÁLEZ, J. Y SANTIUSTE, V. (2003). El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental. *Revista de Educación*, 331, 443-451.
- GONZÁLEZ, Mª J. Y MARTÍN, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 3, 315-326.
- GRAHAM, S. Y OTROS (1991). Writing and writing Instruction for Students with Learning Disabilities: Review of a Research Program. *Learning Disabilities Quarterly*, 14: 2, 89-114.
- GRAHAM, S. Y HARRIS, K. (1987). Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training. *Topics in Language Disorders*, 7, 66-77.
- (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26, 414-424.
- (1999). *Making the writing process work: strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- (2005a). Improving the writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39: 1, 19-33.
- (2005b). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K.R. & TROIA, G.A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Languages Disorders*, 20: 4, 1-14.

- GUTIÉRREZ, R. Y SALVADOR, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 435-453.
- HAYES, J.R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. En C.M. Levy.; S.R. Ransdell, (eds.), *The Science of Writing* (1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HODDER, I. (2000). *The interpretation of documents and material culture*. En N.K.DENZIN; Y.S.LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (703-717). London, Sage Publications.
- KRIPPENDORFE, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LEUCONA, M. P. y otros (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- MCCUTCHEN, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: developmental and individual differences. *Issues in Educational: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- MONTERO, L. (1996). La motivación en las personas deficientes mentales. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 13-28.
- NEWCOMER, P.Y BARENBAUM, E. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 24: 10, 578-593.
- RAMOS, J.L. y otros (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 17: 3, 239-251.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SALVADOR, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- (2005). La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. *Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- SCHUNK, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing influence of modeling self, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TROIA, G.A. (2006). *Writing instruction for students with learning disabilities*. En C.A. MACARTHUR y otros (eds.), *Handbook of writing research* (324-336). New York: Guilford Press.

VILÀ, M. (1998). *Un estudio de casos sobre el proceso de composición escrita en chicos y chicas de ciclo superior de EGB en Gerona*. En R. PÉREZ (Coord.), *Educación y Diversidad II* (743-766). Oviedo: Universidad de Oviedo.

WILLIAMSON, P. y otros (2006). *Educating students with mental retardation in general education classrooms*. *Exceptional Children*, 72: 3, 347-361.

**Dirección de contacto:** José Luis Gallego Ortega. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada. España. E-mail: jlgalleg@ugr.es

# Consumo de alcohol entre estudiantes de enseñanzas secundarias. Factores de riesgo y factores de protección

## Alcohol use among secondary schools students. Risk and protective factors

Javier Gil Flores

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

### Resumen

Presentamos los resultados de un estudio acerca del consumo abusivo de alcohol en la vía pública, bajo la modalidad conocida como *botellón*, centrándonos en la población de jóvenes estudiantes de Enseñanzas Secundarias. El estudio se ha llevado a cabo sobre una muestra de 1294 estudiantes de centros públicos y privados de la provincia de Sevilla, utilizando métodos de encuesta. Se han tomado en consideración una serie de variables personales, familiares, escolares y sociales, a partir de las cuales hemos podido identificar factores de riesgo, que incrementan el riesgo de participación en las prácticas de consumo de alcohol, y aspectos que atenúan ese riesgo actuando como factores de protección. La técnica estadística utilizada ha sido el análisis de regresión logística.

Los resultados apuntan, como principales factores de riesgo, la opinión favorable de los estudiantes hacia el consumo de alcohol, la participación del grupo de amigos en el botellón, las actitudes paternas positivas hacia la participación de los hijos en este tipo de prácticas y la insatisfacción personal de los estudiantes con la vida que llevan. Como factores de protección se encuentran el control que se ejerce desde el ámbito familiar en relación con las salidas de los jóvenes, la dedicación del estudiante a las tareas de estudio, y su percepción de los efectos negativos que conlleva el consumo de alcohol. En función de estos resultados, se apuntan las vías en las que habría de reforzarse la intervención preventiva sobre los estudiantes de Enseñanzas Secundarias en este ámbito.

*Palabras clave:* Consumo de alcohol, enseñanzas secundarias, factores de riesgo, factores de protección.

### **Abstract**

We present the results of a research on alcohol abuse on the public highway, known as *botellón*, focusing on the population of young secondary school students. The research has been carried out on a sample of 1294 students of state and private schools in the province of Seville, using survey techniques. A series of personal, family, school and social variables have been taken into account, making us able to identify risk factors, which increase the risk of participation in alcohol consumption practices, and aspects which reduce this risk acting as protective factors. The statistical technique used in this study is the logistic regression analysis.

The results show that the main risk factors are the favourable opinion of students towards alcohol use, the participation of the peer group in the 'botellón', the positive paternal attitudes towards this type of practices and students' personal dissatisfaction with their own lives. The protective factors are the family control of youth hanging out, the student's dedication to study tasks, and their perception of the negative effects of alcohol consumption. On the basis of these results, we suggest the ways through which preventive intervention on secondary school students should be reinforced in this field.

*Key Words:* Alcohol use, secondary schools, risk factors, protective factors.

## **Introducción**

El consumo de alcohol no es una conducta nueva; desde antiguo ha sido una constante en muchas civilizaciones, apareciendo unido en diferentes culturas a ritos, ceremonias o a la simple diversión. El consumo de alcohol en nuestro tiempo se extiende prácticamente a todas las sociedades, y está presente de manera cotidiana y natural en comidas, fiestas y actos sociales diversos.

Los problemas derivados del alcohol surgen cuando el consumo de esta sustancia llega a ser excesivo, registrándose situaciones que resultan perjudiciales para el individuo y su entorno social y familiar. En este sentido, se alude al síndrome del alcoholismo, enfermedad caracterizada por un consumo elevado de alcohol, una dependencia del mismo y un conjunto de patologías derivadas de la ingesta abusiva y constante.

La última década ha visto desarrollarse un nuevo escenario en lo que respecta al consumo de alcohol. Frente al estereotipo tradicional del alcohólico solitario que bebe para evadirse de sus problemas, ha cobrado importancia un nuevo patrón de consumo de alcohol, consistente en la reunión masiva de jóvenes adolescentes en espacios públicos urbanos con el fin de divertirse consumiendo bebidas alcohólicas

de elevada graduación que adquieren en comercios. Esta modalidad de consumo ha recibido en términos coloquiales la denominación de *botellón*, y ha llegado a ocupar un lugar preferente durante los fines de semana.

La concentración del consumo de alcohol en los fines de semana es un hecho reflejado en los resultados de la serie de encuestas sobre drogas a población escolar, realizadas desde 1994 por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas entre estudiantes de 14 a 18 años. En la más reciente de estas encuestas, correspondiente a 2004, el porcentaje de estudiantes de Enseñanzas Secundarias que en los últimos treinta días había consumido alcohol durante los fines de semana se elevaba al 65,6%, registrándose una concentración en fines de semana marcadamente superior entre estos jóvenes que en la población en general (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2004). Este fenómeno de concentración del consumo, en fines de semana, se había venido constatando también desde hace algo más de una década en otros estudios realizados en nuestro país (Amengual, Calafat y Palmer, 1993; Jiménez-Bueno, Cabrero, Porres y Luna, 1997; Rey, Alegre y Alegre, 1998; Espada, Menéndez e Hidalgo, 2000).

En el contexto de la comunidad autónoma andaluza, donde se ha desarrollado el presente trabajo, y centrándonos específicamente en el consumo de alcohol bajo la modalidad del botellón, podemos destacar datos aportados en el informe *Los Andaluces ante las Drogas IX* (Dirección General para las Drogodependencias y Adicciones de Andalucía, 2005). Según este informe, el 53,1% de los jóvenes que poseen edades comprendidas entre los 16 y 20 años había participado en botellones en los últimos seis meses, y ese porcentaje se elevaba ya al 19,1% en el caso de los jóvenes de 14 a 15 años.

Las aglomeraciones de jóvenes en la vía pública para consumir alcohol tienen una clara repercusión social, dado que suelen ir acompañadas de un problema de ruido, limpieza de los lugares elegidos para reunirse, y molestias para los vecinos de las zonas afectadas. Ha llegado a ser una cuestión social de primer orden cuando el fenómeno se ha sobredimensionado bajo la fórmula de macroconcentraciones que por vías informales se han llegado a convocar simultáneamente en diferentes ciudades, con la intención de competir en el número de jóvenes participantes.

Para los jóvenes, la práctica de consumo de alcohol en fines de semana se vive como un ritual de grupo, a través del cual se crean vínculos con los amigos o se conoce a otras personas, constituyendo para algunos uno de los principales protagonistas en su espacio de ocio y tiempo libre. Estos nuevos patrones de consumo hacen que no hablemos de *alcoholismo juvenil*, sino de *consumo abusivo*, que aunque no

necesariamente crea una dependencia del alcohol, sí que entraña riesgos para la salud de los jóvenes, incrementa la posibilidad de que los sujetos sufran futuros problemas de alcoholismo u otras drogodependencias, y puede llegar a generar problemas en el entorno familiar y social.

La preocupación sobre las repercusiones del consumo de alcohol por los jóvenes estudiantes se incrementa a la luz de los resultados de algunos estudios. Así, es llamativo que entre los indicadores de consumo juvenil el aumento más brusco experimentado en los últimos años corresponda a uno de los más problemáticos, como es la prevalencia de borracheras. De acuerdo con los datos de la última Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundaria (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2004), el porcentaje de estudiantes que habían sufrido borracheras en los treinta días previos a la encuesta pasó del 20,7% en 1994 al 34,8% en 2004, con un claro incremento en el tramo final de este período.

## Factores de riesgo y factores de protección

Parte de los estudios sobre el consumo de alcohol por los jóvenes se ha centrado en identificar variables relacionadas con este fenómeno. Algunas de estas variables aparecen como factores de riesgo, es decir situaciones objetivas o disposiciones subjetivas que propician o refuerzan el consumo de alcohol, mientras otras son estudiadas como factores de protección, o variables que contribuyen a prevenir, reducir o modular el consumo y que hacen a los individuos menos vulnerables ante los factores de riesgo (Félix-Ortiz y Newcomb, 1992).

Entre los factores asociados al consumo se encuentran *factores personales*, relativos a las actitudes hacia el alcohol o que se corresponden con rasgos de la personalidad de los sujetos. El consumo abusivo se encontraría relacionado con el bajo nivel de información sobre el alcohol y con el mantenimiento de actitudes positivas por parte de los jóvenes, basadas en la idea de que el alcohol no entraña grandes riesgos, favorece la diversión y facilita las relaciones sociales. Junto a estos aspectos, se han encontrado asociaciones significativas con la ausencia de interiorización de las demandas sociales de autorrestricción de impulsos (Pons, Berjano y García, 1996), con bajos niveles de tolerancia a la frustración, y con altos niveles de intolerancia y de suspicacia (Senra y Manzano, 2003).



Otros factores de riesgo son la baja autoestima, las actitudes antisociales, la insatisfacción con el uso del tiempo libre, o la carencia de habilidades para la toma de decisiones. Rasgos como extraversión y marcado perfil de búsqueda de sensaciones aparecen relacionados con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en el estudio de Saiz y otros (1999). El autoconcepto de los jóvenes fue objeto de estudio en el trabajo de Casas (1997), en el que se encontró que los no consumidores de alcohol y tabaco obtienen puntuaciones significativamente más altas en autoconcepto familiar y académico, mientras que los consumidores obtienen puntuaciones significativamente más altas en autoconcepto emocional y en algunas variables del ámbito de las habilidades sociales.

Entre los *factores del ámbito familiar* estudiados, la conducta de los padres respecto al consumo de los hijos se ha revelado como un importante predictor del consumo de los jóvenes (Gil y Ballester, 2002). El consumo de alcohol en fines de semana se asocia a padres permisivos en cuanto a frecuencia de las salidas nocturnas y horarios de regreso de los hijos a casa. En sentido opuesto, entre los factores de protección más importantes se encuentran acostarse a una hora fija por la noche y tener una buena relación de vínculo con los padres (Muñoz-Rivas y Graña, 2001).

La ausencia de normas familiares sobre el uso de drogas, y los conflictos entre los padres y el adolescente son también elementos que aparecen entre los factores de riesgo (Muñoz-Rivas y Graña, 2001). Estrategias educativas paternas de castigo, rechazo y reprobación de la conducta del hijo (Pons y Berjano, 1997), así como la dificultad para establecer una comunicación afectiva (Pons, 1994) se asocian al consumo de bebidas alcohólicas por adolescentes. Los adolescentes que abusan del alcohol puntúan menos en rasgos que evalúan la comunicación e interacción familiar, tales como la cohesión o la expresividad, y puntúan más en cuanto a nivel de conflictos familiares (Senra y Manzano, 2003). Por contra, la buena comunicación entre padres e hijos aparece vinculada a bajos índices de consumo.

En el trabajo de Martínez y Robles (2001), el apego familiar resultó ser una de las variables en las que puntuaron más alto los estudiantes de enseñanzas medias no consumidores habituales. Este resultado es coincidente con los obtenidos por Arbinaga (2002), quien analiza el peso de posibles factores de protección frente al inicio del consumo de alcohol en jóvenes resultando significativos, entre otros, los factores apego familiar, claridad de normas en la familia, miedo a las drogas, cumplimiento de normas como ciudadano, y búsqueda de consejo en la familia de cara a la realización de nuevas actividades. Los adolescentes que abusan del alcohol pertenecen a familias en las que no se da excesiva importancia a la organización de actividades o a la pla-

nificación de responsabilidades, aunque los hijos perciben que su familia es excesivamente normativa y ejerce sobre ellos un fuerte control (Senra y Manzano, 2003).

Estudios realizados fuera de nuestro país han asociado el alcohol y otras drogas a la desestructuración familiar, encontrando un mayor consumo entre quienes no viven con sus padres (Wallace, Forman y Guthrie, 1999).

En cuanto a los *factores del ámbito escolar* asociados al consumo de alcohol, Fernández (1995) abordó el estudio del rendimiento, concluyendo que el número de suspensos correlacionaba positivamente con el consumo de alcohol por parte de los estudiantes de Enseñanzas Secundarias. Algunos trabajos han evidenciado el mal comportamiento escolar y los bajos resultados académicos asociados a los estudiantes que consumen alcohol, o su bajo nivel de competencia lectora (Bechtel y Swisher, 1992; Graciani, Lasheras, Cruz y Rey, 1998).

Entre los factores de protección, podría citarse la claridad de normas en la escuela (Arbinaga, 2002) y la participación en las actividades extraescolares y complementarias ofertadas por la institución educativa, dado que entre los participantes se registran menores niveles de consumo de alcohol (Cooley y otros, 1995). En este mismo sentido, Bechtel y Swisher (1992) han encontrado correlaciones negativas entre el consumo de alcohol y el tiempo dedicado a actividades deportivas y extracurriculares. En sentido amplio, la implicación en la actividad escolar y la implicación en la comunidad a través de la participación social (voluntariado, asociacionismo, etc.) constituyen importantes factores de protección.

Al revisar los *factores en el ámbito social*, podemos contemplar el entorno de relaciones de los jóvenes con sus iguales y el medio escolar en el que se desenvuelven. Como hemos adelantado en párrafos anteriores, los factores que tienen que ver con el ámbito de las relaciones que mantienen los jóvenes con su grupo de amistades presentan una estrecha vinculación con el consumo de alcohol. La susceptibilidad a la presión de los iguales y el uso y aprobación del alcohol por los iguales se encuentran entre los más importantes predictores del consumo de alcohol, por encima de los modelos de interacción familiar; se ha comprobado que los jóvenes tienden a adoptar las mismas conductas en cuanto a consumo de alcohol que sus amigos (Forney y otros, 1991).

Considerando el entorno social actual, se identifican factores de riesgo en la disponibilidad de bebidas alcohólicas para los jóvenes (a pesar de las restricciones normativas que se adoptan en este sentido), el relativamente bajo coste, la tolerancia social hacia el consumo por considerarla una droga legal, o la presión que ejerce la publicidad. Factores de tipo estructural, como el tipo de vida que imponen las grandes ciudades, la falta de recursos sociales, de espacios para el ocio y el tiempo libre también contribuyen al consumo (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2001).

## Planteamiento del problema

Una característica en el fenómeno de consumo de alcohol entre los jóvenes es la baja percepción que éstos tienen sobre el riesgo que ello comporta. En la serie de encuestas sobre drogas a la población escolar se ha encontrado que más de la mitad de los encuestados consideraban estas consecuencias escasas o nulas, en lo que constituye una banalización del consumo de alcohol en fines de semana, que contrasta con el creciente rechazo social que despierta el consumo diario (Sánchez, 2002).

Sin embargo, del consumo de alcohol por parte de los jóvenes se derivan consecuencias que no sólo son negativas para los propios individuos (problemas de salud; tendencia a exponerse a situaciones peligrosas, como ocurre en peleas, accidentes de tráfico; actividad sexual no planificada; deterioro de las relaciones en la familia o en la escuela; absentismo o abandono escolar; problemas económicos, etc.), sino también para el entorno social en que se desenvuelven (molestias a otros ciudadanos, limpieza de las vías públicas y contaminación acústica, fundamentalmente).

La participación de los jóvenes en el botellón es un fenómeno que ha de ser tratado a través de intervenciones tempranas, teniendo en cuenta la precocidad con que se produce el inicio en este tipo de prácticas. De ahí que una población que ha de centrar toda la atención es la de los estudiantes que cursan Enseñanzas Secundarias, entendiéndose que a estas edades el objetivo es retrasar el inicio del consumo de alcohol y reforzar la información acerca del alcohol y sus efectos. La actuación sobre este colectivo habrá de partir de un conocimiento de las variables que actúan como factores predictores de la participación de los jóvenes estudiantes en el botellón.

En este sentido, el presente trabajo se centra en el análisis de una serie de variables que pudieran actuar como factores de riesgo o factores de protección frente a la participación de los estudiantes de Enseñanzas Secundarias en el botellón. La caracterización de estas variables como factores de riesgo o de protección contribuirá a señalar aspectos sobre los que los programas de prevención dirigidos a este colectivo habrían de incidir.

## Metodología

El estudio se ha basado en la metodología de encuestas, desarrollándose de acuerdo con las pautas habituales para este tipo de trabajos. En los párrafos que siguen describiremos los procedimientos empleados para seleccionar la muestra, recoger los datos y analizarlos.

El estudio se ha circunscrito a la provincia de Sevilla, tomando como población de referencia a estudiantes de entre 14 y 18 años que se encuentran escolarizados en centros de Enseñanzas Secundarias públicos y privados, cursando durante el año escolar 2004-05 los niveles académicos correspondientes a 3º ESO, 4º ESO, 1º Bachillerato, 2º Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio o Programas de Garantía Social. Han quedado excluidos de la población los niveles de 1º y 2º de ESO, en los que las edades del alumnado se sitúan preferentemente en torno a los 12 y 13 años.

Dado el elevado tamaño de la población, hemos seleccionado una muestra siguiendo para ello un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados. Se han considerado tres estratos en la población, en función del tamaño de los municipios. Como conglomerados, hemos tomado los centros que imparten Enseñanzas Secundarias, y dentro de éstos, los grupos de clase correspondientes a los niveles académicos antes mencionados.

El proceso de selección comenzó con la identificación de los municipios de la provincia de Sevilla que conforman cada uno de los tres estratos considerados (municipios que no superan los 10.000 habitantes, los que se encuentran comprendidos entre 10.001 y 100.000 habitantes, y los que cuentan con una población mayor de 100.000 habitantes), consultando para ello fuentes del Instituto de Estadística de Andalucía (2004). A partir de los listados de municipios, se elaboró el censo de centros que imparten Educación Secundaria pertenecientes a cada estrato, según se recoge en la base de datos de centros escolares del curso 2004-05 facilitada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Mediante tablas de números aleatorios, se seleccionaron 4 centros de Educación Secundaria dentro de cada estrato, eligiéndose en cada uno de ellos también de forma aleatoria 4 unidades correspondientes a los niveles educativos considerados en el estudio.

Finalmente, la muestra aceptante ascendió a un total de 1294 estudiantes procedentes de 12 centros, tal y como se recoge en la Tabla I. Este tamaño permitiría trabajar, en el supuesto de muestreo aleatorio simple, con un error de  $\pm 2.78\%$  para una confianza del 95,5% y  $p=q$ . Del total de estudiantes encuestados, el 50,9% son alumnas y el 49,1% alumnos. Por tipo de enseñanzas, el 61,8% cursaban los niveles de tercero o cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, el 24,5% Bachillerato, el 12,5% Ciclos Formativos, y el 1,2% cursaban Programas de Garantía Social.

TABLA I. Distribución de la muestra aceptante por estratos y centros

Estrato	Centro (Municipio)	n
Hasta 10.000 Habitantes	Colegio Santa Clara (Cazalla de la Sierra)	40
	IES Castillo de Cote (Montellano)	93
	IES Virgen del Rosario (Benacazón)	115
	IES Vadius Latus (Badolatosa)	91
De 10.001 a 100.000 habitantes	IES Isidoro Arcenegui Carmona (Marchena)	149
	IES Camas (Camas)	146
	IES Profesor Tierno Galván (Alcalá de Guadaíra)	136
	IES Joaquín Romero Murube (Los Palacios)	65
Más de 100.000 Habitantes	IES Bellavista (Sevilla)	133
	IES Gonzalo Nazareno (Dos Hermanas)	78
	IES Virgen de Valme (Dos Hermanas)	109
	IES Torre de los Herberos (Dos Hermanas)	139
	Total	1294

Los datos utilizados en el estudio se han obtenido mediante cuestionarios escritos administrados a los estudiantes de la muestra. En el marco general de nuestro trabajo sobre el consumo de alcohol por los jóvenes (Gil y otros, s.f.), el cuestionario empleado recogía información sobre experiencias, opiniones y sobre el perfil personal, familiar, escolar y social de los estudiantes (véase Anexo I). De cara a responder a los propósitos del estudio que aquí presentamos, hemos trabajado con un total de 23 variables extraídas a partir del citado cuestionario. Una de esas variables ha sido la participación en el botellón, que se midió preguntando a los encuestados si habían participado en los últimos 30 días en botellones. Las respuestas se han codificado de forma dicotómica, diferenciando entre quienes han participado y quienes no. Las 22 variables restantes fueron seleccionadas entre los aspectos más relevantes que podrían actuar como factores de riesgo o factores de protección. Se han contemplado cuatro tipos de variables o factores que podrían vincularse a la participación de los estudiantes de Enseñanzas Secundarias en el botellón (véase Cuadro 1). Cada una de estas variables se corresponde con una pregunta incluida en el cuestionario administrado.

CUADRO I. Variables consideradas en el estudio

Factores individuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción personal con la vida llevada</li> <li>• Aprobación del botellón</li> <li>• Expectativas sobre consecuencias positivas del botellón</li> <li>• Expectativas sobre consecuencias negativas del botellón</li> <li>• Percepción del riesgo futuro</li> <li>• Nivel de información sobre el alcohol y sus efectos</li> </ul>

<b>Factores familiares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con los padres</li> <li>• Relación con los hermanos</li> <li>• Grado de permisividad familiar ante la participación en el botellón</li> <li>• Control de los padres sobre lugares de salida</li> <li>• Control de los padres sobre horarios de salida</li> </ul>
<b>Factores escolares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima como estudiante</li> <li>• Rendimiento escolar</li> <li>• Implicación en el estudio</li> <li>• Implicación en la actividad escolar</li> </ul>
<b>Factores sociales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de los iguales en el botellón</li> <li>• Aprobación del botellón por los iguales</li> <li>• Facilidad de acceso a bebidas alcohólicas</li> <li>• Participación en actividades deportivas</li> <li>• Participación en actividades sociales, comunitarias o culturales</li> <li>• Participación en actividades humanitarias o de voluntariado</li> <li>• Participación en actividades religiosas</li> </ul>

Tras contactar con los centros de la muestra y obtener la aceptación para participar en el estudio, la administración del cuestionario tuvo lugar durante el mes de febrero de 2005, a través de encuestadores que se encargaron de acudir a los centros, distribuir los cuestionarios en las aulas y esperar a que el alumnado los completara para recogerlos de nuevo. La aplicación comenzó con una breve explicación por parte del encuestador a los estudiantes, con el propósito de aclarar la finalidad del cuestionario y subrayar su carácter anónimo.

El análisis se ha realizado recurriendo a la regresión logística binaria, técnica que resulta idónea para modelar cómo influye en la probabilidad de un suceso, en este caso la participación en el botellón, la presencia o no de determinados factores y el nivel de los mismos. De este modo, es posible construir un modelo para la predicción de las probabilidades de que un determinado fenómeno se dé. La utilidad de esta técnica en una amplia variedad de situaciones se debe a que permite trabajar con una variable criterio dicotómica o politómica y con variables predictoras tanto continuas como no continuas, sin necesidad de asumir supuestos distribucionales como los exigidos para la aplicación del análisis discriminante.

Los coeficientes de regresión logística determinados para las variables del modelo se han utilizado para la estimación de las *odds ratio*. Éstas constituyen parámetros de cuantificación del riesgo, que indican cuánto más probable es la participación en el botellón cuando ocurre una determinada condición frente a la situación en que ésta no ocurre. En el caso de variables no dicotómicas, las *odds ratio* reflejan el aumento o disminución del riesgo al pasar de un valor a otro.

## Resultados

El análisis de las respuestas ha arrojado una tasa de participación de los estudiantes de Enseñanzas Secundarias en el botellón que asciende al 58,3%, frente al 41,7% que afirman no haber participado en esta práctica durante los últimos treinta días.

Centrándonos en la identificación de factores de riesgo y factores de protección, hemos empleado el análisis de regresión logística binaria considerando como variable dependiente la participación en el botellón en los últimos treinta días (con las modalidades «no participa» y «participa»), e introduciendo como variables independientes veintidós variables que podrían estar vinculadas a la participación.

El modelo de regresión construido siguiendo un método de introducción por pasos ha incluido finalmente a ocho variables, tal y como se recoge en la Tabla II. 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  $p < 0.000$ .

**TABLA II.** Prueba de significación para los coeficientes de las variables incluidas en la ecuación de regresión

	Coef.	Error típ.	Chi2Wald	Grados de libertad	Sig.
Implicación en el estudio	-,206	,089	5,365	1	,021
Control de los padres sobre horarios	-,363	,176	4,279	1	,039
Control de los padres sobre lugares	-,227	,083	7,437	1	,006
Expectativas sobre consecuencias negativas	-,090	,030	9,221	1	,002
Satisfacción personal con la vida llevada	,271	,099	7,421	1	,006
Permisividad familiar ante el botellón	,367	,107	11,747	1	,001
Participación de los iguales	,905	,087	107,072	1	,000
Aprobación del botellón	,986	,127	59,782	1	,000
Constante	-3,111	,792	15,439	1	,000

La bondad del modelo obtenido se ha sometido a contraste mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow, arrojando un estadístico chi-cuadrado de 20,996, con una probabilidad asociada  $p=0.007$ . En cuanto a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido la clasificación correcta de un 76,9% de los sujetos (véase TABLA III), de tal manera que para al menos tres de cada cuatro sujetos es posible pronosticar con acierto la participación o no de los jóvenes en el botellón a partir de las variables predictoras. Esta predicción es aún más acertada en el caso de los sujetos que participan en el botellón, cuya identificación es posible en un 84,3% de los casos. Es decir, para al menos cinco de cada seis jóvenes participantes, ha sido posible pronosticar esta circunstancia.

**TABLA III.** Matriz de clasificación de acuerdo con el modelo de regresión logística

OBSERVADO		PRONOSTICADO		
		Participación en botellones en los últimos 30 días		Porcentaje correcto
		No participa	Participa	
Participación en botellones en los últimos 30 días	No participa	299	151	66,4
	Participa	99	532	84,3
Porcentaje global				76,9

Constatada la bondad de ajuste del modelo, podemos centrarnos en el examen de las variables incluidas en el mismo. El signo de los coeficientes de regresión recogidos en la Tabla II nos 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 cuánto más probable es la participación en el botellón 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 de riesgo, dado que la participación en el botellón se da con más probabilidad cuando se incrementa el valor de ese factor. En cambio, valores negativos del coeficiente de regresión darán lugar a la estimación de *odds ratio* menores que 1, tratándose de variables que actuarían como factores de protección, puesto que el incremento de su valor hace disminuir la probabilidad de participación. En la Tabla IV mostramos las *odds ratio* para cada variable del modelo y los límites de su intervalo de confianza con un nivel del 95%.

**TABLA IV.** Odds ratio para cada variable e intervalo de confianza

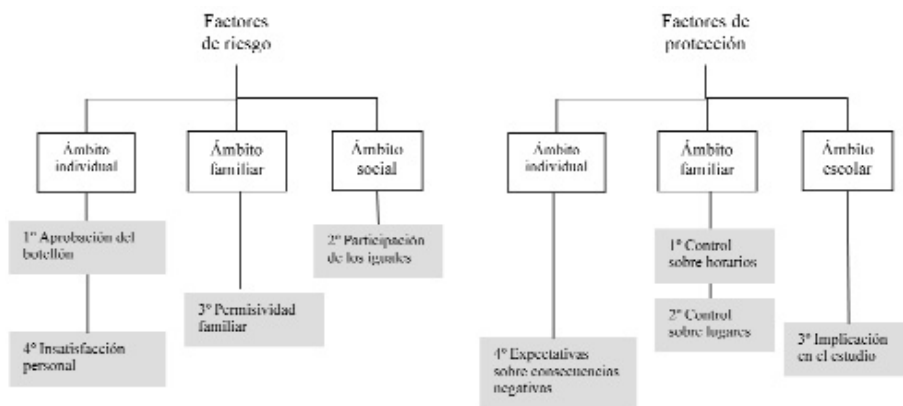
	Odds ratio	Intervalo de confianza 95% para Odds ratio	
		Inferior	Superior
		Implicación en el estudio	,814
Control de los padres sobre horarios	,695	,493	,981
Control de los padres sobre lugares	,797	,677	,938
Expectativas sobre consecuencias negativas	,914	,863	,969
Satisfacción personal con la vida llevada	1,311	1,079	1,593
Permisividad familiar ante el botellón	1,443	1,170	1,779
Participación de los iguales	2,471	2,082	2,933
Aprobación del botellón	2,680	2,087	3,441

Dado que el valor de la *odds ratio* refleja la intensidad de la vinculación o relación entre la variable predictora y la participación en el botellón, nos basaremos en este valor para establecer una clasificación de los factores según su papel e importan-



cia. Así, los factores de riesgo y de protección identificados quedarían jerarquizados tal y como se muestra en la Figura I, de acuerdo con su potencia explicativa o predictora.

FIGURA I. Factores de riesgo y protección, jerarquizados según su potencia predictora



De acuerdo con la estructura jerárquica reflejada en la Figura I, podríamos afirmar que para los estudiantes de Enseñanzas Secundarias los factores de riesgo que más influyen en su participación en el botellón son sobre todo su opinión favorable hacia el consumo de alcohol en el botellón (*odds ratio* de 2,680) y la posesión de amigos que participan en el botellón (2,471). En un nivel inferior en cuanto a potencia explicativa, se encuentran la percepción que tienen los jóvenes de que a sus padres les parece bien que participen en botellones (*odds ratio* de 1,443) y su insatisfacción con la vida que llevan (1,311).

En cuanto a los factores de protección, los más significativos resultan ser los relativos al control que se ejerce desde el ámbito familiar en relación con las salidas de los jóvenes. La máxima protección se da, por tanto, cuando los padres no permiten a los jóvenes salir por las noches (*odds ratio* de 0,695) y cuando siempre saben a dónde van los hijos cuando salen los fines de semana (0,797). En un segundo nivel de protección, con valores más próximos a 1 y por tanto con menor nivel explicativo, se encuentran la dedicación semanal al estudio (*odds ratio* de 0,814) y la percepción de que el consumo de alcohol al participar en el botellón conlleva numerosos efectos negativos (0,914).

Por último, retomando los valores de los coeficientes para cada variable en la ecuación de regresión (véase Tabla II) cabe afirmar que en general la influencia de los factores de riesgo identificados es superior a la de los factores de protección.

## Conclusiones y reflexiones finales

Las elevadas cifras registradas para la participación de los estudiantes de Enseñanza Secundaria en el botellón, y por tanto el consumo de alcohol por parte de este colectivo, apuntan la necesidad de adoptar medidas dirigidas específicamente a este segmento de la población. La intervención ante el problema del consumo de alcohol entre adolescentes adopta fundamentalmente un enfoque preventivo, que se concreta en actuaciones desarrolladas en colegios e institutos (programas y unidades didácticas desarrolladas a través de la acción tutorial), a nivel social o comunitario (campañas de información y sensibilización, oferta de alternativas de ocio y tiempo libre), y mediante la adopción de medidas legales (prohibición de la venta de alcohol a menores o del consumo en la vía pública).

La intervención preventiva desde el ámbito educativo es sin duda la más importante. Los programas se han dirigido prioritariamente al alumnado de las actuales Enseñanzas Secundarias, han tenido un carácter fundamentalmente informativo y se han desarrollado a través de exposiciones o audiovisuales combinados con el análisis de casos y actividades de debate (Alonso y Barrio, 1998; Celorrio, 1999).

A la luz de resultados como los obtenidos en el presente estudio, cabría plantear aspectos que deberían ser especialmente tomados en consideración a la hora de intervenir ante el consumo de alcohol por los estudiantes de Enseñanzas Secundarias. Un primer aspecto a considerar es que, si bien la potenciación de los factores de protección es importante, aún lo es más la desactivación de los factores de riesgo, cuya importancia en la explicación de la participación en el botellón es mayor.

En consecuencia, entre las prioridades de cualquier intervención dirigida a reducir el consumo de alcohol de los jóvenes deberá situarse el cambio de actitudes hacia el alcohol, aspecto en el que se concretan los principales factores de riesgo. El principal obstáculo para reducir las prácticas de consumo abusivo de alcohol en la vía pública estaría en la opinión positiva que los jóvenes mantienen hacia este tipo de conductas, coincidiendo este resultado con estudios anteriores que han señalado a las actitudes pro-consumo de alcohol como uno de los principales predictores del uso y abuso del alcohol por los adolescentes (Smith y Goldman, 1994).

Las actitudes a favor del consumo de alcohol pueden sustentarse en una serie de consecuencias positivas del consumo de bebidas alcohólicas percibidas por los jóvenes, que actuarían como motivos que invitan al consumo. Mencionaríamos entre ellas el efecto catalizador de las relaciones sociales, que lleva a muchos a considerar que sus posibilidades de conocer a otros, comunicarse o establecer lazos afectivos se ven

potenciadas por el alcohol. A ello se unirían la diversión, el placer, y en menor medida la relajación, la evasión o superación de problemas de timidez.

La información dirigida a los estudiantes de Secundaria habrá de centrarse precisamente en destacar las consecuencias negativas que se derivan del consumo de alcohol, contrarrestado así las percepciones positivas en este sentido. De hecho, entre los factores de protección destacados en nuestro estudio figura la percepción de los efectos negativos de la participación en el botellón. En esta línea, un tipo de intervenciones que empiezan a tener cierta presencia son las que implican presentar a los jóvenes las consecuencias e impactos que el alcohol ha tenido sobre quienes lo consumen, en aspectos relacionados con la seguridad personal o las relaciones (Reis, Trocette y Wall, 2003).

Exhibir una actitud positiva hacia el consumo de alcohol ha llegado incluso a constituir entre los jóvenes una manera de integración en el grupo de iguales. En estudios realizados sobre este tema, se ha comprobado que el adolescente espera una reacción positiva de sus amigos cuando acepta beber alcohol y anticipa una reacción negativa en caso de rehusar su consumo (Johnson y Johnson, 1996). La importancia del consumo de alcohol como elemento de integración en el grupo guarda relación con el segundo de los factores de riesgo identificados, según el cual el hecho de que el grupo de amigos participe en el botellón es un claro predictor de la participación de los jóvenes en esta modalidad de consumo alcohólico.

Los resultados de nuestro estudio ponen igualmente de manifiesto la importancia crucial que tiene el entorno familiar en la participación de los jóvenes en el botellón, señalando la necesidad de que las campañas de sensibilización promovidas por los diferentes agentes políticos, sociales o educativos no tengan únicamente a los jóvenes como destinatarios de las mismas. Entre los factores de riesgo que hemos detectado se encuentra la propia actitud de los padres hacia la participación de los hijos en el botellón, cuando admiten la participación en este tipo de prácticas. De acuerdo con ello, las familias estarían reflejando un posicionamiento social profundamente arraigado, según el cual se infravaloran los riesgos del consumo de alcohol, que no resultarían en ningún modo equiparables a los que comporta el consumo de otras drogas no legales, y que en cierto modo puede ser admitido como tolerable.

Frente a esta actitud familiar, se han destacado como principales factores de protección variables relacionadas con el control ejercido por los padres sobre el ocio de los hijos. Conocer cuáles son los lugares de ocio de los hijos y limitar sus horarios de salida, especialmente en lo que respecta a salidas nocturnas, contribuye a reducir las probabilidades de que los jóvenes incurran en consumos de alcohol en la calle.

Las variables escolares, de acuerdo con los resultados obtenidos, no alcanzan toda la relevancia que han cobrado en otros trabajos (Bechtel y Swisher, 1992; Fernández, 1995; Arbinaga, 2002). Así, el rendimiento escolar o la participación en actividades deportivas y extracurriculares no aparecen entre las más influyentes, quedando sólo incluida la dedicación al estudio entre los factores de protección.

En definitiva, los resultados presentados en este estudio deben considerarse una aportación más en el intento de señalar las variables relevantes en la prevención del consumo abusivo de alcohol por los jóvenes estudiantes de Enseñanzas Secundarias, apuntando hacia el cambio de actitudes entre los jóvenes y entre sus familias como principales ejes de la intervención.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, C. Y BARRIO, V. (1998). Efectividad de tres intervenciones para la prevención del consumo de alcohol en la escuela. *Análisis y Modificación de Conducta*, 24 (97), 679-701.
- AMENGUAL, M., CALAFAT, A. Y PALMER, A. (1993). Alcohol, tabaco y drogas en enseñanza media 1981-1988-1992. *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 5 (2), 141-161.
- ARBINAGA, F. (2002). Factores de protección ante el uso de tabaco y alcohol en jóvenes menores de edad. *Clínica y Salud*, 13 (2), 63-180.
- BECHTEL, L. J. Y SWISHER, J. D. (1992). An analysis of relationships among selected attitudinal, demographic, and behavioural variables and the self-reported alcohol use behaviors of Pennsylvania adolescents. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 37 (2), 83-93.
- CASAS, J. (1997). *Actitudes, habilidades sociales y autocontrol en la prevención del consumo abusivo de alcohol y tabaco*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- CELORRIO, R. (1999). Educación para la salud. Prevención del consumo de alcohol. Material para el alumnado. *Comunidad Educativa*, 256, 19-25.
- COMISIONADO PARA LAS DROGODEPENDENCIAS (2002). *Informe sobre la Encuesta Escolar realizada en Andalucía 2002*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía.
- COOLEY, V. E. Y OTROS (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 40 (2), 71-87.

- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2004). *Encuesta estatal sobre el uso de drogas en Enseñanzas Secundarias 2004*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- DÍAZ, R. Y FERRI, M. J. (2002). Intervención en poblaciones de riesgo (1): los hijos de alcohólicos, *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 14 (1 SUP), 353-374.
- DIRECCIÓN GENERAL PARA LAS DROGODEPENDENCIAS Y ADICCIONES DE ANDALUCÍA (2005). *Los Andaluces ante las drogas IX-2005*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía
- ESPADA, J. P., MENÉNDEZ, F. X. E HIDALGO, M. D. (2000). Consumo de alcohol en escolares: descenso de la edad de inicio y cambios en los patrones de ingesta. *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 12 (1), 57-64.
- FÉLIX-ORTIZ, M. Y NEWCOMB, M. D. (1992). Multiple protective and risk factors for drug use and abuse: Cross-sectional and protective findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (2), 280-296.
- FERNÁNDEZ, M. F. (1995). *Consumo de alcohol y rendimiento escolar de los adolescentes escolarizados de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- FORNEY, M. A. Y OTROS (1991). Alcohol use among black adolescents: parental and peer influences. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 36 (3), 36-46.
- FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (2001). *Prevenir para vivir. Guía didáctica*. Madrid: FAD.
- GIL, J. Y OTROS (S.F.). *Perspectivas de los jóvenes y sus familias sobre el consumo de alcohol en fines de semana. Claves para una intervención educativa*. Memoria de Investigación.
- GIL, M. D. Y BALLESTER, R. (2002). Inicio temprano de consumo de alcohol entre niños de 9 a 14 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28 (118), 165-211.
- GRACIANI, M. A., LASHERAS, M. L., CRUZ, J. J. Y REY, J. (1998). Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas en salud. *Tarbiya*, 20, 21-28.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA (2004). *Sevilla, datos básicos 2004*. Sevilla: IEA.
- JIMÉNEZ-BUENO, M. C., CABRERO, E., PORRES, D. Y LUNA, J. D. (1997). El consumo de bebidas alcohólicas durante el fin de semana por adolescentes en el área de Alicante. *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 9 (2), 171-179.
- JOHNSON, P. B. Y JOHNSON, H. L. (1996). Children's beliefs about the social consequences of drinking and refusing to drink alcohol. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 41 (3), 34-43.
- MARTÍNEZ, J. M. Y ROBLES, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Psicothema*, 13 (2), 222-228.

- MUÑOZ-RIVAS, M. J. Y GRAÑA, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13 (1), 87-94.
- PONS, J. (1994). *Factores de riesgo asociados al consumo abusivo de alcohol en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- PONS, J. Y BERJANO, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9 (3), 609-617.
- PONS, J., BERJANO, E. Y GARCÍA, F. (1996). Variables psicosociales que discriminan el consumo abusivo del alcohol en la adolescencia. *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 8 (2), 177-191.
- REIS, J., TROCKEL, M. Y WALL, A. (2003). Promoting Student Support for Alcohol Misuse Prevention on Campus: The Role of Secondhand Consequence Expectancies. *NASPA-Journal*, 40 (2).
- REY, J., ALEGRE, E. Y ALEGRE, M. A. (1998). Los excesos en el consumo del alcohol por los adolescentes. *Tarbiya*, 20, 45-56.
- SAIZ, P. A. Y OTROS (1999). Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas y rasgos de personalidad en jóvenes de enseñanza secundaria. *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 11 (3), 209-220.
- SÁNCHEZ, L. (2002). Consumo de alcohol en la población juvenil. *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 14 (1), 99-113.
- SENRA, M. P. Y MANZANO, N. (2003). Atribuciones causales del abuso de alcohol en la adolescencia: pensamiento constructivo y clima social en la familia. Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Granada.
- SMITH, G. T. Y GOLDMAN, M. S. (1994). Alcohol expectancy theory and the identification of high risk adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 4 (2), 229-248.
- WALLACE, J. M., FORMAN, T. A. Y GUTHRIE, B. J. (1999). The epidemiology of alcohol, tobacco and other drug use among black youth. *Journal of Studies on Alcohol*, 60 (6).

**Dirección de contacto:** Javier Gil Flores. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. España. E-mail: jlflores@us.es

## Anexo I

# CUESTIONARIO PARA JÓVENES SOBRE EL CONSUMO DE ALCOHOL EN FINES DE SEMANA

Con el presente cuestionario se pretende recoger las opiniones y experiencias de los jóvenes sobre el consumo de alcohol en fines de semana, así como sobre algunas características escolares y de su entorno social y familiar.

El cuestionario es completamente anónimo. Te pedimos que respondas con la máxima sinceridad.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

### INSTRUCCIONES

A lo largo de este cuestionario encontrarás una serie de preguntas. Para contestar, basta que marques con una X el cuadrado o círculo que aparece junto a la respuesta que se corresponda con tu situación, experiencia u opinión.

### DATOS DEMOGRÁFICOS

<b>Sexo:</b> ? Mujer	<b>Edad:</b> ____	<b>Curso:</b> ? 3º ESO	? Ciclos Formativos
? Hombre		? 4º ESO	(Grado medio)
		? 1º Bachillerato	? Ciclos Formativos
		? 2º Bachillerato	(Grado superior)
		? PGS	

### EXPERIENCIA Y OPINIONES

1. En los últimos 30 días, ¿con qué frecuencia has participado en «botellonas» tomando bebidas alcohólicas?
  - Nunca
  - En 1 ó 2 ocasiones
  - En 3 ó 4 ocasiones
  - En 5 o más ocasiones

2. En los últimos 30 días, ¿con qué frecuencia han participado tus mejores amigos en «botellonas» tomando bebidas alcohólicas?
  - Nunca
  - En 1 ó 2 ocasiones
  - En 3 ó 4 ocasiones
  - En 5 o más ocasiones
  
3. ¿Qué opinión tienes sobre el hecho de que los/las jóvenes se reúnan para tomar bebidas alcohólicas en los *botellones*?
  - Muy negativa
  - Negativa
  - Positiva
  - Muy positiva
  
4. En tu grupo de amigos, ¿qué opinión se tiene sobre el hecho de que los/las jóvenes se reúnan para tomar bebidas alcohólicas en los *botellones*?
  - Muy negativa
  - Negativa
  - Positiva
  - Muy positiva
  
5. En el entorno en el que vives, un/una joven como tú puede conseguir bebidas alcohólicas...
  - muy fácilmente
  - con alguna dificultad
  - con bastante dificultad
  - No es posible conseguirlo
  
6. En general, ¿te consideras satisfecho/a o insatisfecho/a con la vida que llevas?
  - Nada satisfecho/a
  - Algo satisfecho/a
  - Bastante satisfecho/a
  - Totalmente satisfecho/a



7. Teniendo en cuenta tu propia experiencia o la de otros compañeros que conoces, señala cuáles de los siguientes efectos trae consigo la participación en *botellones*.

- Problemas de salud
- Nuevas sensaciones
- Pérdida de la claridad de pensamiento
- Conocer nuevos amigos
- Dependencia del alcohol (no poder dejar de consumirlo)
- Facilidad para hablar y expresarse ante los demás
- Actividad sexual sin tomar precauciones para evitar embarazo o enfermedades de transmisión sexual
- Actitud violenta y participación en peleas
- Más posibilidades para ligar
- Problemas económicos
- Evadirse de los problemas que nos rodean
- Pérdida de reflejos y de coordinación de movimientos
- Superación de problemas de timidez
- Mayores niveles de diversión
- Mayor riesgo de accidentes de tráfico
- Aumento de la seguridad en uno/a mismo/a
- Problemas en la relación con los padres o hermanos
- Fortalecimiento de los lazos de amistad con los amigos
- Bajas calificaciones escolares
- Sentirse más relajado/a
- Ser más valorado/a por el grupo de amigos
- Frecuentes faltas de asistencia a clase

8. ¿Crees que el consumo de bebidas alcohólicas supone algún tipo de riesgo o amenaza para la vida futura de los/las jóvenes que participan en los *botellones*?

- Ninguno
- Escaso
- Bastante
- Mucho

### **PERFIL ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIAL**

9. ¿Qué opinión tienes sobre ti mismo/a como estudiante?

- Muy mal/a estudiante
- Mal/a estudiante
- Buen/a estudiante
- Muy buen/a estudiante

10. ¿Cuántas horas dedicas a estudiar semanalmente (sin contar las horas de clase en el Colegio o Instituto)?
- Entre 1 y 5 horas
  - Entre 6 y 10 horas
  - Entre 11 y 15 horas
  - Más de 15 horas
11. ¿Qué número de suspensos tuviste en la última evaluación?
- Ningún suspenso
  - Uno o dos suspensos
  - Tres o cuatro suspensos
  - Más de cuatro suspensos
12. ¿Cuántas horas dedicas semanalmente a actividades extraescolares o complementarias que se realizan en tu Colegio o Instituto al margen del horario de clases?
- Ninguna
  - Entre 1 y 3 horas
  - Entre 4 y 6 horas
  - Más de 6 horas
13. ¿Cuál de las siguientes situaciones sueles encontrarte en casa cuando sales los fines de semana?
- Mis padres me permiten salir de noche y volver a cualquier hora
  - Mis padres me permiten salir de noche, pero me ponen una hora límite
  - Mis padres no me dejan salir de noche
14. ¿Qué postura adoptan tus padres en relación con tu participación en *botellones*, o qué postura crees que adoptarían si comenzaras a participar en ellas?
- Les parece bien que vaya a *botellones*
  - No les parece bien, pero respetan mis decisiones
  - Les parece mal y me lo dicen con frecuencia
  - Me prohíben expresamente que vaya
15. ¿Saben tus padres dónde vas cuando sales los fines de semana?
- Nunca
  - A veces
  - Con frecuencia
  - Siempre

16. ¿Cómo calificas la relación que mantienes con tus padres?

- Muy mala
- Mala
- Buena
- Muy buena

17. ¿Cómo calificas la relación que mantienes con tus hermanos o hermanas?

- Muy mala
- Mala
- Buena
- Muy buena

18. Señala entre las siguientes actividades las que sueles realizar en tu tiempo libre, cuando no estás en el Colegio o Instituto

- Practico deporte
- Voy al cine
- Escucho música
- Asisto a las actividades de un club o asociación a la que pertenezco
- Dedico tiempo a la lectura
- Desarrollo alguna actividad artística
- Ayudo en las tareas de casa
- Salgo o me reúno con los amigos
- Hago tareas de voluntariado ayudando a quienes lo necesitan
- Veo televisión
- Juego con videojuegos
- Participo en chats o navego por internet
- Asisto a actividades o grupos de tipo religioso



# Aquí es fácil perder tiempo: estudio y formación en la experiencia de migrantes ecuatorianos

## It's Easy to Waste your Time Here: Studies and Training in the Experience of Ecuadorian Migrants

Sylvie Koller

*Maître de Conférences en études ibériques et ibéro-américaines. Université Rennes 2 Haute-Bretagne, France. Chercheur de l'Institut des Amériques, Rennes*

### Resumen

Entre los inmigrantes que ocupan empleos no cualificados en España, una minoría significativa había empezado o terminado estudios de tercer nivel en Ecuador. Algunos vuelven a estudiar en España o intentan cualificarse a nivel profesional para acceder a empleos mejor considerados y mejor remunerados. Esta investigación cualitativa se centra en la situación de un grupo de migrantes ecuatorianos en Madrid que compaginan trabajo y estudios. Tercera etapa de una serie de entrevistas efectuadas en España y en Ecuador, la investigación profundiza en las especificidades y contradicciones que supone la doble identidad de estudiante/migrante, a partir del ejemplo de quince mujeres que accedieron al mercado laboral español como trabajadoras domésticas. ¿Qué efectos ejerce el hecho de volver a estudiar con respecto a las múltiples rupturas generadas por la emigración? ¿Qué obstáculos encuentran estas mujeres a nivel institucional, en particular para homologar sus títulos ecuatorianos? ¿Cuáles son sus dificultades a nivel financiero, en cuanto a las relaciones con sus empleadores, en cuanto al tiempo disponible? ¿Bajo qué condiciones puede llevarse a cabo su proyecto? El trabajo de análisis del discurso toma en cuenta el perfil educativo inicial de las personas en el contexto de la sociedad ecuatoriana, para desentrañar los múltiples significados que los estudiantes/migrantes confieren a los estudios, más allá de una perspectiva

utilitarista. Apunta a comprender los límites de su proyecto haciendo hincapié en las dificultades para reunir capital humano, capital social y capital cultural desde la condición de trabajador migrante no cualificado.

*Palabras clave:* inmigración, Ecuador, estudios universitarios, estudiantes/migrantes, formación, inserción laboral.

### **Abstract**

Among the immigrants in unskilled jobs in Spain, a significant minority had previously embarked on or completed higher education in their home country. Some take up studies again in Spain or try to obtain vocational qualifications so as to access better paid or more highly-valued jobs. The present qualitative research applies to a group of migrants from Ecuador who combines work and studies in Madrid.

This third stage in a series of interviews held in Spain and Ecuador examines the specificities and contradictions in the student-migrant duality, as illustrated by a group of fifteen women who joined the labour market in Spain to provide domestic help. What are the effects of going back to studying while immersed in the numerous ruptures caused by emigration? What difficulties do they encounter at the administrative level, specially as regards recognition of their Ecuadorian qualifications? What financial pressures are they under as regards both their employers and the time freed for study? What conditions are necessary to achieve their goal?

The discourse analysis takes account of the original educational level in terms of Ecuadorian society to show the different values that students/migrants place on studies over and above the purely utilitarian. It aims to mark out the limits to their hopes by stressing the difficulties in marshalling the human, social and cultural resources in their situation as unskilled immigrant workers.

*Key Words:* immigration, Ecuador, university studies, students/migrants, training, insertion in the job market.

La presencia de un porcentaje significativo de migrantes con estudios superiores y cualificación profesional que ocupan puestos de trabajo no cualificados en el mercado de trabajo secundario español es ya un fenómeno muy documentado. Si bien resulta compleja la comparación entre la situación social y laboral antes y después de la emigración, las encuestas muestran que la migración supone para muchos una devaluación profesional. Sin embargo, las estrategias de formación

que van desarrollando una minoría de migrantes para superar esta devaluación profesional han sido poco estudiadas. Realizar estudios complementarios en la sociedad de destino exige grandes sacrificios y representa una apuesta arriesgada desde el punto de vista de su rentabilidad a corto plazo. La dificultad de acceso a una información veraz, los obstáculos institucionales, la inadecuación de la oferta de formación serían motivos suficientes para frenar la voluntad de volver a estudiar. A estas trabas iniciales se añaden dificultades para compaginar trabajo y estudios, más aún cuando se trata de trabajos que implican largas jornadas laborales, esfuerzos físicos sostenidos y otras formas de agotamiento. Nos hemos dedicado a investigar la situación de un grupo de migrantes ecuatorianos que apostaron por reanudar los estudios en España, enfocándonos en sus motivaciones, en sus expectativas laborales y en su doble condición de estudiante/migrante. Lo hemos hecho desde dos supuestos de partida:

- La persona inmigrante no es *tabula rasa*. Va reincorporando en España las experiencias previas a la emigración, confiriéndoles significados variados. Además, el sentido que cada persona le da a los estudios es tan relevante como el contenido manifiesto de éstos (carrera, nivel de estudios, títulos). Por lo tanto, es necesario conocer la trayectoria migratoria del estudiante/migrante para entender el conjunto de significados que éste atribuye a los estudios.
- Las estrategias formativas, como otras dimensiones de la vida social, no sólo se basan en anticipaciones puramente racionales sino que se enmarcan en un sistema de valores y en un sistema de relaciones con las personas cercanas: familiares, *jefes*, compañeros de trabajo, amigos compatriotas o españoles. Por lo tanto, cualquier proyecto educativo individual se entiende desde un entorno social y cultural que incluye también el contexto de origen.

Este enfoque nos ha llevado a considerar como determinantes las rupturas que supone la emigración y a indagar en las maneras de superar o compensar estas rupturas en la sociedad de destino. Hemos valorado el estudio como posibilidad de restaurar la trayectoria vital interrumpida de jóvenes adultos con carreras iniciadas o culminadas en Ecuador. Hemos prestado atención tanto al perfil inicial del estudiante como a su nuevo perfil de estudiante trabajador, atendiendo no sólo a sus objetivos profesionales sino a otro tipo de aspiraciones. Hemos analizado los efectos dinamizadores o inhibidores de la trayectoria educativa inicial y medido las dificultades y oportunidades vinculadas con el trabajo en España.

## Antecedentes

Esta investigación toma como punto de referencia diferentes estudios dedicados al capital humano de los migrantes y a sus posibilidades de inserción laboral en la sociedad receptora. (Camacho Gutiérrez y Trabada Crende, 2001; Cachón, 2003; Aparicio, Tornos y Fernández, 2004). Nos han resultado de particular interés las discusiones sobre las circunstancias que llevan a jóvenes migrantes procedentes de los países del Sur, dotados de títulos universitarios y/o cualificaciones profesionales a aceptar trabajos precarios en el mercado de trabajo secundario de los nuevos países de inmigración (Berganha y Reyneri, 2001). Estas discusiones remiten por una parte a la noción subjetiva de aceptabilidad y por otra parte a las condiciones objetivas que impiden diferir la inserción laboral en condiciones desfavorables. Para los jóvenes adultos inmigrantes, la debilidad de las redes sociales en España, la presión de las obligaciones financieras y la falta de respaldo familiar constituyen una incitación a aceptar puestos de trabajo rechazados por los jóvenes autóctonos. Al ser España un país de inmigración reciente, no está claro todavía si estos empleos constituyen puertas de entrada al mercado laboral o si existen posibilidades reales de que los migrantes salgan de los nichos laborales étnicos. Para abordar esta problemática desde una perspectiva estructural, hemos considerado una serie de estudios dedicados a inmigración y trabajo en España (Izquierdo, 2003, 2004; Pajares, 2004; Cachón, 2006). El informe realizado por Vicente Rodríguez (2005) para la Comunidad de Madrid, *Inmigración, formación y empleo en la Comunidad de Madrid*, nos ha proporcionado elementos útiles sobre el nivel de formación y de cualificación de la muestra de inmigrantes ecuatorianos considerada, así como sobre su desempeño laboral. Hemos podido contrastarlos con el estudio que Walter Actis (2005) ha dedicado a la inserción laboral de los ecuatorianos en España. Los resultados arrojados por ambos estudios apuntan a una consolidación de la etnificación del mercado laboral y a un encasillamiento profesional de los trabajadores ecuatorianos, con pocas posibilidades de evolución ascendente<sup>1</sup>. Después de revisar estos trabajos, nos permitimos subrayar una serie de limitaciones que afectan los estudios sobre el capital humano de la inmigración:

---

<sup>1</sup> El estudio de V. Rodríguez indica que el 30% de los ecuatorianos encuestados trabajaron en servicio doméstico el primer año de su llegada (el 49,6% de las mujeres) y el 18,9% en servicios a la persona. En el año de la encuesta, la mitad de las mujeres encuestadas seguía trabajando en servicio doméstico y el 25% lo hacía en los servicios a la persona. Asimismo Walter ACTIS sitúa en 45% el porcentaje de ecuatorianos ubicados en el sector de cualificaciones bajas y concluye que para importantes segmentos de ecuatorianos que han inmigrado hace cinco o diez años, parecen consolidarse ciertas tendencias de segmentación étnica.



- Faltan estudios sobre el acceso de los inmigrantes adultos al sistema educativo reglado y no reglado. En particular, los análisis dedicados a los efectos y a las limitaciones de la formación profesional continua no toman en consideración la especificidad de este colectivo (Sotés Elizade, 2005; Planas Coll, 2005; Navarro, 2006).
- Faltan estudios cualitativos sobre las trayectorias laborales de los migrantes que tomen en cuenta los efectos de la formación continua y ocupacional, la importancia de las redes sociales y las políticas de integración y de lucha contra la discriminación.
- No se ha prestado atención sistemática a las características educativas y sociolaborales de las sociedades de origen a la hora de estudiar la inserción laboral de los migrantes en España. Con todo, encontramos un ejemplo interesante de investigación enfocada en el país de origen en el trabajo de investigación de Eva María González Barea (2006), *Estudiantes marroquíes en España. Educación universitaria y migraciones*, aunque ésta se centra en la emigración por motivos de estudio y no en las estrategias de formación de los trabajadores migrantes.

## Diseño y metodología de la investigación

Esta investigación se ha desarrollado en tres etapas. En la primera etapa (octubre-noviembre 2004) hemos entrevistado en Madrid a 14 estudiantes/migrantes matriculados en diversas carreras de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador (UTPL), universidad católica privada que dispone de un centro asociado en Madrid, y a cuatro personas apuntados a otras formaciones. En la segunda etapa (enero-febrero 2005), hemos entrevistado a 14 estudiantes matriculados en diversas carreras de la UTPL en la provincia de Loja, que pertenecen a familias afectadas por la emigración. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas en los mismos centros educativos, lo que permitió algún grado de observación etnográfica. El análisis del material recogido nos ha permitido relacionar las vivencias de los migrantes ecuatorianos en Madrid con el sistema de valores sociales y culturales de la sociedad ecuatoriana, y comprender cómo sobrellevan su doble identidad de estudiantes/migrantes en la sociedad española<sup>2</sup>. En la tercera y última fase de la investigación (noviembre 2006- abril 2007) hemos entrevistado en Madrid a 15 mujeres migrantes ecuatorianas con diversas

<sup>(2)</sup> Estas dos series de entrevistas llevaron a la publicación de un libro: KOLLER, S. (2005). *L'un part, l'autre reste. Jeunes Ecuatoriens sur la scène migratoire*. Presses Universitaires de Rennes.

estrategias de formación en España, centrándonos en las siguientes interrogaciones: ¿Bajo qué condiciones pueden restaurarse algunos aspectos de las trayectorias vitales a través del estudio? ¿Cuáles pueden ser los resultados de la apuesta por la formación? ¿Con qué limitaciones de la oferta educativa se topan los migrantes con estudios en origen? Este artículo recoge resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas en las tres fases de la investigación. Los resultados de la última fase están contrastados con la bibliografía disponible sobre inserción profesional de migrantes y con nuestra propia exploración de la oferta de formación profesional en la CAM, tal como consta en los distintos repertorios accesibles para el público en general (directorios web)<sup>3</sup>.

El diseño de las entrevistas responde al modelo de entrevistas semi-estructuradas. Hemos aprovechado el material recogido como fuente de información y como material de reflexión desde los principios del análisis actancial tal como lo define Jesús Labrador Fernández (2001), en su trabajo sobre inmigrantes peruanos en Madrid<sup>4</sup>. Nos hemos esforzado por detectar las interacciones entre los actantes del discurso que pertenecen al entorno ecuatoriano y los que pertenecen al entorno madrileño, considerando que las personas entrevistadas pertenecen a un *escenario migratorio* más amplio que el de sus circunstancias inmediatas.

## Pérdidas y rupturas

Entre los entrevistados en Madrid se encuentran personas que abandonaron Ecuador sin haber terminado la carrera, personas recién tituladas que estaban iniciando su trayectoria laboral en condiciones precarias, y personas que tenían varios años de experiencia profesional (docente, enfermera, trabajadora social). Al emigrar, todas renunciaron a la

<sup>3</sup> El primer grupo de personas entrevistadas en Madrid constaba de 14 personas de 22 a 35 años, mitad hombres y mitad mujeres, que llevaban de dos a siete años en España, algunas sin papeles. Diez estudiaban en la UTPL, dos en un CEPA y dos a través de un programa Aula Mentor del MEC. El segundo grupo de personas entrevistadas en Madrid constaba de 15 mujeres de 30 a 47 años, que llevaban de 3 a 11 años en Madrid. Todas estaban en situación regular, con primera o segunda tarjeta renovada, o habían adquirido la nacionalidad española. Diez estudiaban en la UTPL, la mitad en el último año de la carrera. Dos estudiaban en la Universidad española y tres seguían formaciones en el área sanitaria y social. Entre ellas, cuatro personas habían tramitado la homologación de títulos y tres estaban tramitando la convalidación de estudios. Por el tiempo de estancia en España, la edad y la progresión de los estudios, este segundo grupo se encontraba pues en una etapa ulterior de su trayectoria migratoria.

<sup>4</sup> El análisis actancial propone estudiar las posiciones que ocupan los *actantes*, o sea los personajes o actores y también las cosas en el discurso. Resulta de particular interés para analizar varias dimensiones de la doble identidad de estudiante/migrante la división que efectúa este autor entre *actantes destinadores*, *actantes oponentes*, *actantes adyuvantes* y *actantes sancionadores*, reincorporando este esquema de análisis actancial en el esquema interpretativo del interaccionismo simbólico, para captar su dimensión dinámica. Véase J. LABRADOR FERNÁNDEZ (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

profesión para la que se estaban preparando o se habían preparado, y aceptaron devaluarse para encontrar trabajo. Sin embargo, las rupturas observadas en las trayectorias vitales adquieren significados diversos cuando distinguimos subgrupos entre los estudiantes/migrantes en función de su trayectoria social. Un primer subgrupo está constituido por personas que pertenecían a la clase media-baja por una serie de indicadores pertinentes en el contexto ecuatoriano: origen urbano, nivel de estudios y actividad laboral de sus padres, ayuda recibida desde la familia para estudiar sin tener que trabajar –incluso en otras ciudades–, número de hermanos y hermanas que también estudiaban o habían estudiado. Estos criterios, más que holgura económica o buenas expectativas laborales, indican cierto estatus social. En Ecuador, este estatus social cierra la vía hacia cualquier trabajo considerado impropio de la clase media (trabajos manuales, trabajo doméstico, empleos de dependiente en comercio minorista, etc.). La fase de investigación en Ecuador nos permite comprender que la auto-adscripción a esta clase lleva a los jóvenes a elegir carreras universitarias aun cuando tienen reiteradas pruebas del escaso potencial que éstas representan en términos de inserción profesional aceptable<sup>5</sup>. Para ellos, aceptar puestos de trabajo sin cualificación en la emigración supone romper esta adscripción a la clase media y cambiar un estatus por otro, claramente desvalorizado. Otro grupo de estudiantes/migrantes está constituido por mujeres de origen humilde, a menudo de entornos rurales, que pertenecían a familias en las que los padres se habían quedado en algún nivel de la primaria, sin posibilidad de costear estudios para los hijos más allá de la escolaridad obligatoria. Estas personas lograron superar su situación desventajosa gracias a sus esfuerzos y al de su familia: se mantuvieron en el sistema escolar hasta el bachillerato y luego iniciaron una carrera universitaria, compaginando estudios a distancia o en modalidad nocturna con actividades laborales, incluso en algunos casos con trabajos *indignos* de la clase media. Para ellas, la emigración significó renunciar a un proyecto de ascenso social a través de los estudios, tirar la toalla y aceptar el destino del montón.

Para aquellas personas que trabajaban en Ecuador, la pérdida de cultura profesional y de satisfacciones laborales es una experiencia muy frustrante. Una profesora de inglés que olvida su inglés y no habla nunca con anglófonos o una enfermera que lleva cinco o seis años sin trabajar en un hospital ven cómo el valor de su experiencia se va reduciendo conforme pasa el tiempo. No sólo se pierde el conocimiento sino

<sup>5</sup> La escasa adecuación entre los estudios realizados en Ecuador y los puestos de trabajos disponibles puede reflejarse en las respuestas de los migrantes ecuatorianos encuestados en la Comunidad de Madrid, quienes declararon en un 27,8% haber ocupado puestos de trabajo inferiores a su cualificación y en un 2,8% muy inferiores cuando vivían en Ecuador (Rodríguez, V., *op.cit.*).

el reconocimiento del que siguen gozando un maestro o una enfermera en Ecuador, por bajos que sean sus salarios. Además, una parte de las competencias que originan tal reconocimiento son intransferibles a la sociedad receptora, como lo hemos constatado entre personas que se habían involucrado en acciones de voluntariado social, de desarrollo rural, de alfabetización de adultos. En primer lugar, ellas mismas no consideran estas experiencias como una baza para buscar empleo, y en segundo lugar no existen mecanismos de evaluación de recursos humanos para detectar y valorar este tipo de competencias en España. En algunos casos, el sentimiento de proceder de un país subdesarrollado cuyo sistema educativo no tiene prestigio en España generó inhibición para explorar otras pistas laborales, e incluso para aceptar ofertas que surgen fuera del nicho *seguro* del trabajo doméstico. Ampliando la devaluación socio-profesional a otros aspectos de la experiencia migratoria, hemos advertido en varias entrevistas la conciencia de pertenecer a un colectivo étnico estigmatizado<sup>6</sup>. El estigma étnico no sólo obra como asignación a posiciones sociales inferiores en la sociedad española, sino que borra las diferenciaciones internas de clase, erosionando las posiciones adquiridas en la sociedad de origen. Los estudiantes/migrantes sufren el peso del estigma con más fuerza cuando éste tiende a equiparar *inmigrante* con *ignorante*. Su posición laboral los coloca en situación de desventaja para rectificar estos estereotipos en forma convincente, desde una postura de igualdad.

Este cúmulo de pérdidas y rupturas hace que se acrecienta la frustración conforme pasa el tiempo, una vez que se atenúan las satisfacciones de haber consolidado situaciones iniciales muy precarias, porque las personas no logran restaurar su identidad en términos de consideración social y de autorrealización personal. Como lo ha señalado Walter Actis (2005), las ventajas comparativas entre la situación en España y la situación en Ecuador se van erosionando con el tiempo, cuando las familias de migrantes empiezan a ver su futuro *desde España*, lo que hace menos aceptable la subordinación social y la exclusión política. En el caso de los estudiantes/migrantes su sistema comparativo incluye una imagen de sí mismos degradada por la pérdida de capital humano, social y cultural. De ahí que su estrategia de formación corresponda a aspiraciones muy amplias y en ocasiones muy poco perfiladas en función de logros inmediatos. «El tiempo aquí pasa rápido»; «Es fácil perderse»; «Aquí es fácil perder tiempo»; «Me doy cuenta de que me voy quedando» o «No quiero quedarme ahí» son lemas

<sup>6</sup> Véanse las reflexiones la construcción social de la identidad entre los inmigrantes en J. CAMACHO GUTIÉRREZ, y E. TRABADA CRENDE (2001). *La inserción socio-laboral de los inmigrantes extranjeros residentes en Usera y Villaverde*. Madrid: Asociación Proyecto San Fermín, pp. 143-147. La imagen proyectada sobre los inmigrantes les atribuye tres estereotipos de base: procedentes de países atrasados, pobres e ignorantes o premodernos.

recurrentes a la hora de explicar los sacrificios consentidos para volver a estudiar. Retomando el análisis de Berganha y Reyneri (2001), según el cual los jóvenes inmigrantes bien formados y/o de clase media se acostumbrarían a distinguir entre su identidad social y su identidad profesional y a separar ambas identidades en el país receptor y el país emisor, proponemos ubicar las estrategias de formación como tentativa de reconciliar ambas identidades. Partiendo de este supuesto, podremos entender mejor la diversidad de motivaciones expresadas por los estudiantes/migrantes, considerando que el horizonte de los estudios no sólo es lo que pueda pasar en adelante sino lo que ya ocurrió en el pasado.

## Motivaciones para estudiar

Tanto en la primera como en la tercera fase de nuestra investigación, hemos tomado en consideración un segmento de migrantes ecuatorianos que habían iniciado o completado su carrera universitaria en Ecuador. Según cifras de la Encuesta de Población Activa citadas por Walter Actis, un 19% de los inmigrantes latinoamericanos tiene este perfil educativo. En la muestra de migrantes ecuatorianos de la Comunidad de Madrid considerados por Vicente Rodríguez (2005) un 16,6% tiene este perfil, y el 17% declaran haber sido estudiantes en el año anterior a su emigración. Por otra parte, la encuesta realizada por el equipo de investigadores especializados en migraciones de la Universidad Pontificia Comillas (Aparicio, Tornos y Fernández, 2004) sitúa en un 25% de la muestra la proporción de migrantes que siguen estudiando en España (incluyendo estudio del castellano o del catalán, capacitación profesional y estudios complementarios). Este porcentaje es más elevado (50%) entre los migrantes de la muestra que ya poseen un título universitario. Ahora bien, la presencia de esta minoría en el sistema educativo español es aún muy escasa, por no decir invisible<sup>7</sup>. Examinaremos más adelante la carrera de obstáculos que supone acceder a dicho sistema. Por ahora, nos ceñiremos a las motivaciones expresadas por las personas entrevistadas en Madrid, tanto las que han optado por una formación universitaria o una capacitación profesional española como las que han elegido la universidad a distancia ecuatoriana.

<sup>7</sup> Nos aproximaremos a esta ausencia o invisibilidad resaltando la baja proporción de extranjeros en el 1º y 2º ciclo de universidades de la Comunidad de Madrid en el curso 2004-2005: el 2% si no contabilizamos a estudiantes de la UE (Fuente: Ministerio de Educación y Ciencias, Consejo de coordinación universitaria), a pesar de que la población extranjera no comunitaria está más concentrada que la española en los tramos 20-35 años de edad. Si bien el porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en tercer ciclo universitario asciende al 18,7%, es imposible distinguir entre estudiantes y estudiantes/migrantes (residentes con permiso de trabajo).

El acceso a mejores puestos de trabajo constituye una motivación claramente expresada, si bien la estrategia elegida no siempre se ajusta a este objetivo declarado. Se da una mayor adecuación entre proyecto y estrategia en el caso de aquellas mujeres que trabajan en el área socio-sanitaria (residencias de ancianos y ayuda a domicilio), aprovechando las formaciones impartidas por las propias entidades contratadoras, bajo forma de módulos acumulados en el tiempo<sup>8</sup>. Estas personas aspiran a consolidar su posición a corto plazo sin cambiar de sector laboral. La formación en el sector de la mediación intercultural también corresponde a expectativas profesionales inmediatas, aunque los migrantes que eligen esta vía pueden toparse con el requisito de tener títulos homologados para trabajar en el ámbito público<sup>9</sup>. El proyecto de adquirir un título universitario también implica distintos grados de proyección profesional, articulada a veces en un deseo confuso, disociado del contexto laboral. Así lo muestran tres trayectorias de estudiantes de psicología: la primera, con título ecuatoriano homologado, estudios de máster en psicología del lenguaje por la universidad española y experiencia laboral de monitora-mediadora en el ámbito escolar, contempla la posibilidad de abrir una consulta especializada para hijos de migrantes con dificultades de adaptación. Se apoya también en su experiencia de promotora voluntaria de proyecto educativo para hijos de migrantes. La segunda, a punto de terminar la carrera de psicología en la UTPL -sin haber realizado ningún tipo de práctica profesional ni en Ecuador ni en España-, aún no se ha informado de los trámites de homologación de títulos ni mantiene contactos con ningún profesional del sector, refugiándose en la ilusión de «abrir un consultorio psiquiátrico para los inmigrantes que sufren ansiedad y depresión». La tercera empieza a contemplar posibles relaciones entre su empleo de auxiliar de geriatría y sus estudios de psicología por la UTPL, en la medida en que desea completar su título académico por una formación especializada en gerontología. Simultáneamente, ha empezado los trámites de convalidación de materias para seguir estudiando psicología en la UNED.

Hemos encontrado otro tipo de motivaciones entre todas las estudiantes que siguen la carrera de Ciencias de la Educación por la UTPL, cuyas posibilidades reales de acceder a un puesto en el sistema educativo español son muy remotas<sup>10</sup>. No han tenido experiencias educativas en España más allá de algunas horas de práctica en centros educativos, cuando se lo ha exigido su programa de estudios. En su caso, cabe

---

<sup>8</sup>) Tres mujeres de la totalidad de las entrevistadas en Madrid habían elegido esta vía de capacitación.

<sup>9</sup>) Dos personas de la muestra habían elegido una formación en mediación intercultural, una a través de la EMSI de Madrid y otra a través de un máster especializado de la UAM. Sólo en el segundo caso el título había sido la clave para encontrar un empleo adecuado a la formación.

<sup>10</sup>) Conseguirlo exige obtener la homologación del MEC, presentarse a oposiciones, realizar cursos de adaptación pedagógica y adquirir la nacionalidad española.

preguntarse si la expresión de ideales educativos y vocaciones tempranas no constituye una válvula de escape frente al callejón sin salida en las que están metidas, es decir, un mecanismo de defensa del título en sí, como santificación de su vocación, cualquiera sea su valor de uso. Parece más fundamentado en anticipaciones racionales el proyecto de licenciarse en Ciencias de la Educación para ejercer la docencia en Ecuador, con posibilidades de obtener un puesto en un centro de enseñanza media y escapar de la condición de maestro rural, perspectiva que tan sólo una de las entrevistadas formuló con claridad.

La superposición de motivaciones expresadas en términos utilitaristas y de motivaciones expresadas en términos idealistas tiene mucho que ver con la doble identidad de estudiante/migrante, ya que se reactivan dinámicas personales anteriores a la emigración. Las respuestas a las preguntas sobre la trayectoria educativa muestran cómo se reactivan en la emigración los perfiles educativos de cada persona, los de la infancia y de la adolescencia. En el discurso sobre los estudios concurren y compiten los *actantes adyuvantes*, los *actantes oponentes* y los *actantes destinadores* o *sancionadores*. Entre los primeros tienen especial relevancia los padres y madres que ayudaron a sus hijos «dándoles el estudio» o incitándoles a estudiar. El hecho de haberse beneficiado de apoyo económico y moral para estudiar en Ecuador confiere validez al proyecto educativo más allá de la ruptura de la emigración, reinsertando a la persona en una trayectoria familiar, hasta el punto de que ella misma puede *dar* el estudio a un hermano en Ecuador. En el contexto español desempeñan el papel de adyuvantes los esposos, los hijos, los hermanos residentes en España y a menudo los *jefes*. Los principales oponentes son la pobreza, entendida como falta de recursos y falta de tiempo, y los problemas creados por las instituciones educativas. Haber triunfado de estos obstáculos y volver a *darse* ellos mismos los estudios en la etapa migratoria vuelve a conferir a ciertas estudiantes migrantes una identidad heroica, arraigada en la ética de la superación personal. Creemos que existe una continuidad en la experiencia de aquellas mujeres que han compaginado trabajo y estudios en Ecuador, han movilizad luego sus recursos financieros y sus energías para emigrar y por último vuelven a estudiar para «no quedarse ahí». En cada etapa, la escasez de capital social supone una desventaja para ellas, hasta el punto de constituir un lastre casi insuperable en España. Sin embargo, en su discurso se mantiene intacta la creencia en el efecto emancipador de los estudios para la mujer. Si bien la totalidad de los entrevistados resaltaron el heroísmo de compaginar estudios y trabajo no cualificado, este sesgo aparece más nítidamente en las personas que acumulan los rasgos siguientes: ser mujer, haber superado los treinta años, estar encasilladas en servicio doméstico y estar a punto de conseguir el anhelado título (siete personas). Entre las estudiantes/migrantes

entrevistadas en 2006-2007 que estaban a punto de licenciarse por la UTPL, era perceptible la ausencia de actantes sancionadores de la inversión educativa: empleadores, futuros empleadores, universidades españolas. Todas las energías estaban volcadas en la redacción del trabajo de grado y en la entrega del título, como culminación de sacrificios financieros y personales, como si permanecieran *enganchadas* a su propio proyecto. Cabe relacionar esta actitud con los valores y actitudes de la sociedad de origen. En la segunda fase de la investigación, en Loja, hemos podido comprender el valor simbólico del título como marcador social, dentro de un sector de clase media o media baja con posibilidades de ascenso social escaso o nulo. Nos atrevemos a pensar que el título sigue manteniendo este valor simbólico en la emigración, como lo prueba el éxito de la UTPL, que matricula cada año varios centenares de migrantes en Madrid, incluso en carreras ecuatorianas con pocas salidas en España, como es el derecho<sup>11</sup>. Así como en Ecuador el hecho de tener un título no surte efectos directos en la promoción social y profesional si no va acompañado de otras formas de capital social –información, redes familiares, enchufes políticos, sobornos, etc.–, en España tampoco surte efectos tangibles, tanto más cuanto que la competición con los jóvenes autóctonos se da en condiciones de desventaja y en un mercado limitado de empleos cualificados bien remunerados. Sin embargo, el esfuerzo educativo sigue mereciendo la pena desde el punto de vista de la dignidad personal, tal como lo afirma la mayoría de los entrevistados, aun reconociendo su escaso potencial en términos de ascenso profesional.

## **Incidencias del entorno laboral en el proyecto de formación**

El trabajo es la esfera más importante para los estudiantes/migrantes, desde el punto de vista de sus prioridades y de sus obligaciones. Entre los factores laborales que tienen incidencia en cualquier proyecto de formación, distinguiremos el aspecto económico, el tiempo y los horarios de trabajo, la relación de dependencia y las redes sociales que proporciona el entorno laboral. Todos estos factores están muy relacionados unos con otros, de modo que se pueden detectar auténticos círculos viciosos y círculos virtuosos en la trayectoria migratoria de las personas<sup>12</sup>.

<sup>(11)</sup> 214 alumnos matriculados en octubre del 2004 (56 varones, 158 mujeres) repartidos en 13 carreras.

<sup>(12)</sup> En la última parte de la investigación hemos entrevistado a seis trabajadoras de la limpieza y el servicio doméstico, una cuidadora, una auxiliar geriátrica, una auxiliar de ayuda a domicilio, una empleada en una compañía de seguros con otro trabajo en residencia geriátrica, una cajera de supermercado, una empleada de pescadería, una dependiente en tienda de Bellas Artes, una monitora-mediadora en colegio público y una mediadora intercultural. Todas ellas habían trabajado varios años en servicio doméstico o de cuidadoras, volviendo a estudiar en esta primera etapa.



El estudio supone una inversión a costa de otros usos de los ingresos: ayuda a familiares en Ecuador, adquisición de bienes raíces, mejora de las condiciones de alojamiento en España y consumo diario. Para los estudiantes de la UTPL, el coste anual de los estudios ronda los 1000 euros anuales, cantidad muy superior al sueldo mensual de una empleada doméstica a tiempo completo, lo que obliga a buscar fuentes de ingreso suplementarias a través de trabajos adicionales, sea los fines de semana, en periodos de vacaciones o diariamente en el caso de las empleadas externas. Cursar estudios por la universidad española -en modalidad presencial o a distancia- supone un coste menor, mientras que el coste de las formaciones ocupacionales impartidas por entidades privadas oscila entre la gratuidad y algunas formas de timo. La inversión en formación obliga pues a los estudiantes/migrantes a compaginar estudio y trabajo de forma constante, sin disponer de tiempo libre para dedicarse a leer e investigar. Esta carga de trabajo adicional limita el tiempo disponible tanto para las mujeres solteras como para las madres de familia. Si bien éstas deben afrontar jornadas laborales aún más largas (hasta 11 horas de trabajo remunerado, más las tareas domésticas), se benefician de la mutualización de recursos financieros en la unidad familiar y de la posibilidad de contar con un apoyo momentáneo en caso de perder su trabajo<sup>13</sup>. Para la totalidad de las entrevistadas, la inversión en educación supone un sacrificio y una forma de deuda pendiente. Sin embargo, compaginar trabajo y estudios en España resulta más fácil que en Ecuador, donde el batacazo económico de finales del siglo XX cerró la posibilidad de mantenerse de forma autónoma y costearse los estudios, de modo que sólo aquellas mujeres que contaran con el apoyo de su familia podían seguir estudiando. Para éstas, asumir los costes de formación en España es una prueba de independencia y de afirmación personal, contrastada con la situación de dependencia anterior.

«Robarle tiempo al tiempo» es la más estricta obligación de todos los estudiantes/migrantes, tanto si estudian a distancia como en modalidad presencial. En este aspecto del tiempo disponible, no sólo inciden factores objetivos como el tipo de relación laboral (de empleada doméstica externa o interna), el tipo de contrato (por horas o mensual), la distancia entre el domicilio y el trabajo, sino también las capacidades de negociación con los empleadores. En el caso de las empleadas domésticas y cuidadoras, estas negociaciones se dan en el marco de una dependencia o sujeción en la que los factores personales son muy relevantes. En el discurso de las

<sup>13</sup> Entre las quince entrevistas de la tercera fase, cuatro mujeres estaban casadas con hijos en España, una estaba casada con una hija en Ecuador, dos estaban separadas con hijos a su cargo en España, una llevaba vida marital sin hijos, y siete eran solteras.

entrevistadas, aparecen como *actantes adyuvantes* aquellos empleadores que pertenecen a la clase media o media-alta educada y confieren valor a la preparación académica y a la cultura, tanto más cuanto que les interesa dejar a sus hijos en manos de personas *preparadas*. Por el contrario, aparecen como *actantes oponentes* aquellos empleadores que muestran indiferencia o incluso recelo frente a los proyectos educativos de sus empleadas y se muestran más inflexibles en los horarios, especialmente si se trata del cuidado a niños y ancianos. Situaciones en apariencia equivalentes no producen los mismos efectos sino efectos ambivalentes. Por ejemplo, vivir de interna en una familia de profesionales españoles con estudios superiores puede suponer un tiempo libre negociado para estudiar en casa y un espacio propio tranquilo del que no siempre disponen las externas. Pero por otra parte limita el tiempo disponible para salir, para *moverse*, para buscar información, para compartir un tiempo de estudio con compañeros de la misma carrera, o sea, para ampliar las redes sociales. Asimismo, las empleadas internas pueden obtener con más facilidades recursos a través de sus empleadores, desde consultas académicas hasta acceso a Internet o libros, pero sus exploraciones fuera de la esfera laboral están aún más limitadas, lo que acentúa las limitaciones inherentes a la educación a distancia.

El aspecto ambivalente de la relación personalizada con los empleadores del servicio doméstico tiene otros efectos que consideramos contraproducentes: los efectos de la *lealtad inhibidora*, que consiste en obtener seguridad laboral, pequeños márgenes de negociación o préstamos financieros ocasionales, a costa de perder márgenes de libertad. Se pierde sobre todo la posibilidad de aceptar de improviso una oferta de trabajo *abandonando* a los empleadores. Competir por puestos de trabajo dentro del servicio doméstico y de los servicios a la persona es competir en nichos laborales étnicos y diferir la inserción laboral en entornos más mixtos, más abiertos, lo que limita el impacto dinamizador del estudio. Además, supone un freno cultural a la emancipación, porque mantiene a la persona en un sistema de relaciones similar al sistema paternalista propio de las relaciones laborales en Ecuador. Por último, el encasillamiento prolongado en servicio doméstico es un lastre a la hora de rentabilizar la formación inicial y la formación complementaria en otros sectores de empleo. En el caso de los estudiantes de la UTPL, este efecto de encasillamiento se ve reforzado por el aspecto endogámico de los estudios, que limita la diversificación de las redes sociales<sup>14</sup>. Por el

---

<sup>14</sup> Para una aproximación al estudio de las redes sociales de los migrantes, véase R. APARICIO (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España: un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. Dicho estudio no desglosa a los inmigrantes por nacionalidad ni se refiere a las relaciones sociales en entornos académicos.

contrario, otras personas combinan las ventajas de estudiar en un entorno educativo español y de trabajar en un sector laboral donde pueden empezar a rentabilizar su formación. Hemos podido constatar este efecto multiplicador en el caso de dos estudiantes de la UAM y de la Complutense, contratadas respectivamente como mediadora intercultural y como monitora-mediadora en refuerzo escolar. Asimismo, hemos observado que el momento de abandonar el servicio doméstico, planteándose otras salidas laborales, suele coincidir con algún giro decisivo en los estudios, por ejemplo la graduación, la decisión de convalidar materias por la UNED o la tramitación de la homologación de títulos, lo que indicaría una etapa en el proyecto migratorio. Esta sincronía se da sobre todo en aquellas personas con más años de presencia en España, más numerosas entre el segundo grupo de personas entrevistadas en Madrid.

## Un cúmulo de obstáculos

La apuesta por los estudios se realiza en un contexto institucional desfavorable, ya que nunca llegan a coincidir las fases administrativas (desde la obtención de la primera tarjeta hasta la residencia *permanente* o el acceso a la nacionalidad española), los aspectos académicos y la exclaustración laboral. Al contrario, se observan asincronías y desfases muy marcados en la trayectoria migratoria en España, de los que siguen algunos ejemplos: apuntarse a un doctorado de psicología en la universidad española con pasaporte caducado (sin papeles); conseguir homologar una licenciatura ecuatoriana cuando sólo se dispone de la primera tarjeta de residencia, limitada a servicio doméstico; encadenar formaciones no regladas en mediación intercultural sin tener acceso a empleos del sector público por no tener homologada la licenciatura en trabajo social; recibir ofertas laborales como enfermera en una clínica cuando aún no se ha conseguido homologar el título. Cuanto más tiempo se prolonga la asincronía, limitando las posibilidades de trabajo al servicio doméstico u otros empleos no cualificados, cuanto más se pierden los frutos de la formación inicial pero también del estudio complementario. Se da una distorsión entre capital humano en origen, capital humano adquirido, capital social y capital cultural que termina desanimando a las personas y mermando sus oportunidades.

La principal barrera para seguir estudiando y acceder a otros empleos es la homologación de títulos, un procedimiento que puede durar dos o tres años. Resultaba prácticamente imposible antes de que Ecuador se adhiriera en Abril 2005

al Convenio de la Haya. El trámite de *sacar* de las universidades ecuatorianas los comprobantes de notas y p $\acute{e}$ nsum de estudio es un primer paso muy largo y muy oneroso porque da lugar a extorsiones. Cuando el MEC dicta resoluci3n, suele exigir que el extranjero se presente a pruebas de conjunto en varias materias para homologar su t $\acute{i}$ tulo. Asimismo, la convalidaci3n de materias por las universidades para acreditar un nivel de estudio exige tr $\acute{a}$ mites administrativos y pago de tasas en Ecuador, adem $\acute{a}$ s de implicar un retroceso en t $\acute{e}$ rminos de a $\acute{n}$ os de estudio. Estos son los principales motivos por los cuales la UTPL aparece como la  $\acute{u}$ nica soluci3n viable, aunque suponga aplazar y hacer m $\acute{a}$ s dif $\acute{i}$ cil a $\acute{u}$ n el proceso de homologaci3n de t $\acute{i}$ tulo.

M $\acute{a}$ s all $\acute{a}$  de estos aspectos institucionales y reglamentarios, el acceso a la informaci3n resulta muy complicado por razones de orientaci3n, tiempo, claridad y veracidad. Lo es en cuanto a la oferta educativa formal (universidades) y m $\acute{a}$ s a $\acute{u}$ n en cuanto a la oferta de formaci3n no reglada, por la cantidad de entidades privadas y p $\acute{u}$ blicas que ofrecen cursos y por el car $\acute{a}$ cter confuso –cuando no enga $\acute{n}$ oso– de la terminolog $\acute{ı}$ a al uso (formaci3n reconocida, t $\acute{i}$ tulo homologado por una Consejer $\acute{ı}$ a de la CAM, certificado, m3dulo, centro acreditado, centro autorizado, centro colaborador, etc.). La falta de informaci3n veraz y la multiplicaci3n de ofertas no controladas puede llevar a los migrantes a entrar en callejones sin salida o a costear cursillos privados que son aut $\acute{e}$ nticos timos. Incluso una vez que han elegido una estrategia de formaci3n, siguen poco informados sobre la estructura de los campos laborales en Espa $\acute{n}$ a, la organizaci3n de los distintos cuerpos profesionales, el sistema de concursos y oposiciones y las bolsas de empleo. Este distanciamiento entre los estudios y el campo laboral al que aspiran se ve reforzado por las condiciones de educaci3n a distancia, con mayor raz3n si es ecuatoriana. Las personas que han elegido carreras que exigen un grado elevado de pr $\acute{a}$ cticas y de aproximaci3n al campo laboral como *comunicaci3n social* (periodismo) sin tener posibilidades de contacto con medios audiovisuales o escritos, y con poca pr $\acute{a}$ ctica cultural de los medios espa $\acute{n}$ oles a nivel de usuario, est $\acute{a}$ n abocadas al fracaso profesional<sup>15</sup>. Tampoco lo tendr $\acute{a}$ n mucho m $\acute{a}$ s f $\acute{a}$ cil con la UNED porque persistir $\acute{a}$  el obst $\acute{a}$ culo del desfase cultural y de la escasez de redes sociales. Las personas a las que hemos entrevistado no tienen plena conciencia de estos obst $\acute{a}$ culos ni miden la diferencia con su pa $\acute{i}$ s de origen, en el cual los estudios a distancia son una pr $\acute{a}$ ctica social extendida. Tampoco tienen clara conciencia de que se puede repetir en Espa $\acute{n}$ a la experiencia de poseer

<sup>15</sup> Tres personas, entre la primera y la segunda muestra de Madrid.

un título que no garantiza su inserción laboral ni les confiere ventajas muy claras con respecto a sus compatriotas sin estudios<sup>16</sup>. Sin embargo, las entrevistas permiten detectar algunas formas de anticipación de las dificultades y algunas estrategias alternativas para compensar el incierto valor de su futuro título. Una de las estrategias de los estudiantes de la UTPL consistiría en proyectarse hacia el sistema universitario español, solicitando su admisión en formaciones de postgrado. (Aunque pudieran lograrlo, un título de postgrado no tiene validez hasta que se haya homologado la licenciatura). Otra estrategia inversa contemplada por tres entrevistadas consiste en rebajar el nivel de ambiciones, contemplando salidas laborales a un nivel inferior al título, por ejemplo trabajar de auxiliar de jardín infantil para *rentabilizar* una licenciatura en ciencias de la educación. Otra señal de inseguridad es la actitud que consiste en ocultar títulos o competencias adquiridas en Ecuador a la hora de buscar empleos básicos de cajera, vendedora u operadora telefónica.

## Formación e inmigración

Las dos series de entrevistas en Madrid nos llevan a reflexionar sobre la oferta de formación ocupacional y continua en España, como vía alternativa a la formación universitaria. Queremos señalar una serie de inadecuaciones de esta oferta a la situación de los migrantes que llegan a España con títulos, inadecuaciones quizás más contraproducentes que la propia inadecuación de sus cualificaciones iniciales al mercado laboral español.

En cuanto a la formación ocupacional, la primera inadecuación radica en la situación de un amplio colectivo de migrantes, la de las trabajadoras domésticas en Régimen de Hogar. Estas no tienen derecho a subsidio de desempleo, lo cual reduce de hecho sus posibilidades de seguir cursos de formación ocupacional financiados por el INEM pero no indemnizados (la mayoría). Aunque se levantara este obstáculo, la concepción de la formación ocupacional no corresponde a la situación del colectivo de migrantes al que nos referimos. Los cursos de formación ocupacional suelen centrar sus prioridades en colectivos en situación de riesgo de exclusión laboral (parados de larga duración, jóvenes sin preparación, mujeres de más

<sup>16</sup> Cf. R. APARICIO, A. TORNOS Y M. FERNÁNDEZ (2004). *El capital humano de la inmigración*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Los autores analizan todos los condicionantes de la rentabilización de capital humano por parte de los inmigrantes (pp. 36-43). La encuesta les lleva a la conclusión siguiente: son mejor remunerados los migrantes cuya cualificación básica inicial permite una inserción sin necesidad de adaptación en el sector de la agricultura o la construcción que los que han realizado estudios universitarios.

de 50 años, prostitutas, discapacitados, e *inmigrantes*, definidos como tal), entre otras cosas porque éste es un requisito para recibir subvenciones del Fondo Social Europeo. Valga el ejemplo de las formaciones propuestas por la Agencia Municipal de Empleo de Madrid, destinadas a estos colectivos desfavorecidos. Parecen tener en cuenta nuevos nacimientos de empleo en el sector social, ya que se ofrecen cursos para acceder a empleos de proximidad<sup>17</sup>. Sin embargo, no está claro el valor que tengan los certificados expedidos al final de los cursos, ni su relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones. Tampoco toman en cuenta una contradicción por ahora insalvable: la gran mayoría de las personas que sigan estas formaciones no cumplirán con los requisitos de titulación exigidos para presentarse a las convocatorias de la Administración Pública Local ni para acceder a empleos del sector asociativo financiados con fondos públicos. En el caso de los inmigrantes, al requisito de títulos homologados se añade el requisito de nacionalidad española. Esta es pues una vía arriesgada para los inmigrantes, aunque su perfil pueda resultar adecuado a los nuevos empleos de proximidad. Incluso puede generarse una oferta sobredimensionada de formación en mediación intercultural, la atención a inmigrantes y codesarrollo, a través de múltiples cursos gestionados por universidades y las ONG, sin que se hayan evaluado las salidas profesionales ni explicitado las normas de contratación.

En cuanto a la formación profesional continua, sus limitaciones de fondo son la baja inversión en formación continua en España y la polarización en los colectivos de trabajadores beneficiarios, ya que las oportunidades son más elevadas para los jóvenes con títulos universitarios, varones, empleados en grandes empresas (Planas Coll, 2005 y Navarro, 2006). El mayor impedimento para los migrantes se debe a la situación laboral de este colectivo: a mayor temporalidad y subcontratación, mayor dificultad para acceder a la formación continua. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional aprobado en 2002 debería permitir evaluar y acreditar competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, y reconocerlas bajo forma de títulos académicos de la Formación Profesional. Este mecanismo, cuya implementación corresponde a las Comunidades Autónomas, aún está en ciernes en España.

---

<sup>17)</sup> En la lista de itinerarios integrados de inserción sociolaboral de marzo del 2007 se ofrecían cursos de: atención a la niñez, cursos a personas mayores o a minusválidos, Auxiliar de enfermería psiquiátrica, Mediadores, Auxiliares de Seguridad Social, Auxiliar de información al ciudadano y Dinamizador cultural.

## Conclusiones

Las contradicciones que hemos detectado entre jóvenes migrantes ecuatorianos que compaginan puestos de trabajo poco cualificados y proyectos de estudios en España son de signos diversos. Desde la valoración de su experiencia, estas contradicciones se expresan como un triple desfase:

- entre su identidad de migrante asignado a una esfera laboral desconsiderada y su identidad de persona educada en el país de origen.
- entre su identidad de trabajador poco cualificado y su identidad de estudiante en España, con escasas posibilidades de sociabilizarse como estudiante, sobre todo en la modalidad *a distancia*.
- entre el esfuerzo invertido en estudiar y las dificultades para rentabilizar estos esfuerzos en el mercado laboral, tanto por circunstancias personales como por un entorno adverso.

La permanencia de estas contradicciones conforme pasa el tiempo lleva a una serie de autovaloraciones que hacen hincapié en el valor simbólico de los estudios, como resistencia a la estigmatización y como compensación del estatus de migrante, antes que como acumulación de capital humano. Para rescatar esta dimensión del estudio, una parte de los migrantes reanuda su trayectoria inicial de superación de la adversidad social. Sin embargo, otros logran encontrar formas para combinar capital humano y capital social en un entorno cultural más diversificado. El cúmulo de obstáculos que éstos deben enfrentar cuestiona el sistema español de formación de adultos, así como la apertura del mercado laboral primario a la inmigración. Mientras persista este cúmulo de obstáculos, «será fácil perder tiempo». Esta pérdida de tiempo no sólo afecta a los propios migrantes sino a la totalidad de la sociedad receptora.

## Referencias bibliográficas

- ACTIS, W. (2005). *Ecuadorianos y ecuatorianas en España: Inserción (es) en un mercado de trabajo fuertemente precarizado*. EN A. TORRES, G. HERRERA Y M.C CARRILLO (eds), *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: Flacso.
- APARICIO, R., TORNOS, A. Y FERNÁNDEZ, M. (2004). *El capital humano inmigración*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- APARICIO, R. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España: un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- BERGANHA M. Y REYNERI, E. (2001). *La inmigración en el sur de Europa y su inserción en la economía informal*. En C. SOLÉ (ed.), *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos.
- CACHÓN, L. (2003). *Itinerarios laborales de los inmigrantes: mercado de trabajo y trayectorias sociales*. En Tornos, A. (ed.), *Los inmigrantes y el mundo del trabajo* (41-78). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- (2006). *Los inmigrantes en el mercado de trabajo en España* (1996-2004). EN E. AJA Y J. ARANGO (eds.), *Veinte años de inmigración en España*. Barcelona: CIDOB
- CAMACHO GUTIÉRREZ, J. Y TRABADA CRENDE, E. (2001). *La inserción socio-laboral de los inmigrantes extranjeros residentes en Usera y Villaverde*. Madrid: Asociación Proyecto San Fermín.
- GONZÁLEZ BAREA, E. (2006). *Estudiantes marroquíes en España. Educación universitaria y migraciones*. Sevilla: Editorial Doble J.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (2003). *Inmigración: Mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid: CES.
- (DIR.) (2004). *La inmigración y el mercado de trabajo*. Madrid: CES.
- KOLLER, S. (2005). *L'un part, l'autre reste. Jeunes Equatoriens sur la scène migratoire*. Rennes: Presses Universitaires.
- LABRADOR FERNÁNDEZ, J. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e integración (2007-2010)*. Madrid: MTAS.
- NAVARRO, V. (2006). *Formación profesional en España*. En V. NAVARRO (dir.), *La situación social en España* (363-383). Fundación Largo Caballero/Universitat Pompeu Fabra.
- PAJARES, M. (DIR.) (2004). *Inserción laboral de la población inmigrante en Cataluña Informe 2004. Con análisis de datos de España y Cataluña*. Barcelona: CERES.
- PLANAS COLL, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España, *Revista de Educación (Madrid)*, 338, 125-141.
- RODRÍGUEZ, V. (2005). *Inmigración, formación y empleo en la Comunidad de Madrid*. [Informe no publicado].
- SOTÉS ELIZADE, M.A. (2005). Enseñanza no reglada y capacitación profesional: una visión de la educación como derecho económico y social. *Estudios sobre Educación*, 8, 165-192.

**Dirección de contacto:** Sylvie Koller. Université Rennes 2 Haute-Bretagne, France Chercheur de l'Institut des Amériques, Rennes. 8, résidence Jean-Baptiste de La Salle 35 000 Rennes, Francia. E-mail: Sylvie.koller@gmail.com.



# Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica

## Systems to Analyse, Evaluate and Improve Practical Training

Enriqueta Molina Ruiz (Dir.)

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus. Granada, España*

Pilar Iranzo García

*Universidad Rovira i Virgili. Facultad de Pedagogía. Tarragona, España*

M<sup>a</sup> Carmen López López y M<sup>a</sup> Ángeles Molina Merlo

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus. Granada, España*

### Resumen

La aportación constituye una visión resumida y parcial de la investigación, que dirigida al «Análisis Comparado de la Formación Práctica en el Sistema Universitario como Base de Evaluación y Mejora», fue subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia, con cargo al «Programa de Estudios y Análisis» de la Dirección General de Universidades.

El análisis que llevamos a cabo se centra prioritariamente en un ámbito del sistema universitario que consideramos importante por su gran potencialidad en cuanto elemento con capacidad propia para elevar el nivel de calidad de la enseñanza y de la formación universitaria. Nos referimos al «Sistema de Formación Práctica» (Prácticum) utilizado en la formación de los futuros profesionales que se incorporarán desde las aulas universitarias, al mundo del trabajo.

Se ha realizado un estudio comparado de los actuales sistemas de formación práctica (Prácticum) que se llevan a cabo en las diversas universidades españolas. Esperamos utilizar las directrices derivadas de dicho estudio como base que nos permita analizar la posibilidad de enriquecer y mejorar el propio sistema de formación práctica. Pretendemos, también, reflexio-

nar sobre la adecuación del material generado y del procedimiento utilizado al contexto de otras universidades españolas y de otras titulaciones a fin de proponer su uso.

Nos centramos en la presentación y descripción de la estructura y elementos metodológicos, convencidos de que los procedimientos, instrumentos y materiales generados, aplicados en la recogida y análisis de la información constituyen, por sí mismos, elementos de formación al haber facilitado y promovido la reflexión, la evaluación y la mejora de las actuaciones que supone la formación en su vertiente práctica.

*Palabras clave:* Formación, Enseñanza Universitaria, Prácticum, procedimientos para el análisis, evaluación y mejora de la formación práctica, instrumentos aplicados en la recogida de información, materiales orientadores de la reflexión.

### **Abstract**

The work we show is referred to the research aimed at the “Compared Analysis of Practical Training in the University System as a Basis for Evaluation and Improvement” granted by Ministerio de Educación y Ciencia, and charged against the “Studies and Analysis Program” by the Dirección General de Universidades.

The analysis we carried out focused on a field of the university system that we considered important by its great potentiality as an element with capacity to raise the quality of education and university training. We refer to the “Practical Training System” (Practicum) used for training the future professionals who will start working after finishing their degree.

In order to obtain our purpose, it has been made a comparative study of the systems of practical training (Practicum) carried out in the Spanish universities. We expect to use the guidelines derived from this study as a basis which allows us to analyze the possibility of enriching and improving the system of practical training. We intend to reflect on the adjustment of the created material and the used procedure to the context of other Spanish universities and other degrees in order to propose its use.

We present and describe the structure and methodological elements because the procedures, instruments and materials generated and applied in the collection and analysis of the information constitute, by themselves, training elements which have provided and promoted the reflection, the evaluation and the improvement of the actions that practical training causes.

*Key Words:* Training, University Teaching, Practicum, Procedures of analysis, evaluation and improvement in practical training, Instruments of research, Materials for the reflection.

## Problema de la investigación

Es la vertiente práctica de la formación la que aquí nos preocupa, y en concreto el Prácticum, como momento en que los estudiantes entran en contacto con el mundo del trabajo, el objeto de nuestro análisis. Responde al deseo de hallar luz sobre un campo, respecto al cual, existe gran inquietud en nuestras universidades. Constantemente se buscan nuevas fórmulas dirigidas a mejorar el Prácticum, se producen numerosos intentos por cambiar determinadas cosas, se cuestionan actuaciones...

Somos conscientes de que no existe una única mejor fórmula aplicable a todas las situaciones, poseemos la convicción de que cada caso es único. No obstante, consideramos que la vía de la «comparación» puede ser válida para, al menos, iniciar la reflexión y el debate que se generará posteriormente en los «grupos de discusión», que permitirá ir valorando y construyendo posibles actuaciones de mejora.

Divulgados ya algunos resultados (Molina, Domingo, Fernández y León, 2004; Molina, Gallego y Pérez, 2004), consideramos interesante dar a conocer los procedimientos que sirvieron de base. El estudio, más que dirigido a mejorar un sistema concreto de prácticas, pretende valorar y proponer procedimientos generales que podrían ser aplicables en cualquier universidad.

## El Prácticum en la formación de profesionales

La formación en competencias prácticas constituye una parte relevante de la formación en las distintas carreras universitarias. Actualmente, las instituciones de educación superior se están viendo sometidas a presiones para que preparen mejor a los ciudadanos hacia el mundo del trabajo y, en esa preparación, ocupa un lugar de privilegio el Prácticum. Buena muestra de ello lo representa el proceso de reforma que supone la construcción del EEES, iniciado con la Declaración de Bolonia, en el que se le concede un papel relevante, por entender que facilita la recreación permanente de teoría y práctica y el desarrollo de procesos de investigación-acción, considerados pilares básicos para adquirir competencias profesionales de calidad.

Así puede verse en el informe que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) realiza sobre la situación de la titulación en distintas universidades en el ámbito europeo y español. En él se destaca la importancia que

conceden los titulados al Prácticum (el 81,8% de los encuestados manifestaron echar de menos en la formación recibida una mayor carga de formación práctica); se proponen las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales demandadas desde el ámbito profesional y académico al titulado en Pedagogía; se configuran los principales ámbitos formativos y se amplía la estructura temporal a treinta créditos.

La relación teoría-práctica en la formación universitaria, mediante su puesta en acción con las oportunas competencias, es una cuestión que preocupa (Brockbank y McGill, 2002), dado que no siempre esa relación se hace patente a los estudiantes. Éstos deben de percibir que toda práctica está basada en una teoría fundamentadora; pero es muy común que esa percepción no se apoye desde la docencia, de forma que es el propio aprendiz quien debe aprender por sí solo a conectar ambas. No queremos decir que los profesores no se preocupen de enseñar a sus estudiantes tanto la teoría que la ciencia produce a través de la investigación cuanto la práctica que el desempeño de una carrera profesional conlleva; lo que la literatura pone de manifiesto es que ambos tipos de enseñanza se producen la mayor parte de las veces desconectadas entre sí, dejando en manos del estudiante la tarea de relacionarlas.

Se han destacado (Cannon, 2002; Mayor, 2001; Hativa, 2001; Michavilla y Martínez, 2002) los efectos positivos que juega el Prácticum en la formación de los estudiantes: dar una visión del mundo del trabajo, desarrollar habilidades profesionales y de interrelación social, incrementar las posibilidades de empleo, autoconfianza, etc. No obstante, también se destaca la cara negativa de algunos programas de Prácticum: falta de éxito en la integración teoría-práctica, centrarlos en habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de las organizaciones, experiencias de campo no conjuntadas bien con los programas, etc.

En una excelente revisión, Ryan et. al. (1996) describen cómo hay varias perspectivas para relacionar la formación teórica y práctica, según el papel del Prácticum en el currículum universitario. El modelo más tradicional define el Prácticum como una oportunidad para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente en las clases. La práctica es una aplicación de la teoría, del conocimiento de la materia, a situaciones reales, experimentando nuevas prácticas, ensayando propuestas no probadas, transfiriendo conocimiento general experimentado (modelo de laboratorio), mediante la supervisión oportuna. Se trata de vincular la teoría con la práctica proporcionando a los aprendices oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen al mundo real el conocimiento, las

habilidades y actitudes desarrolladas durante sus estudios universitarios. Como crítica Schön (1992, p. 9), desde una racionalidad técnica, la epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros, «considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica».

Desde otro enfoque más actual, por el que aboga Schön (1992), se entiende que la práctica profesional debe formar el centro organizador del currículum, por lo que se deben desarrollar las habilidades prácticas necesarias, llevando a cabo la formación de manera competente dentro de las tareas diarias, aprendiendo por demostración y por el ejercicio de prácticas contrastadas, aprendiendo por imitación de la sabiduría extraída de la experiencia, de manera local, situada y particular (modelo de aprendizaje). En un nuevo modelo en la preparación de los profesionales se «debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación en el arte de la reflexión en la acción». Así, los «talleres de diseño» como Prácticum reflexivo, incluirían situaciones reales (casos) que plantean dilemas en el ejercicio de la profesión. Schön (1992), pues, invierte la relación tradicional entre teoría y práctica, asignando al Prácticum el papel de formular problemas y cuestiones importantes que se usen para poner en funcionamiento la indagación y el conocimiento teórico.

En un tercer enfoque, mediador entre los anteriores, el Prácticum es la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posee en cada momento y circunstancia, lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los aprendices obtener beneficio de las situaciones en que se hallan (Brockbank y McGill, 2002). Se trata de aplicar conocimiento y habilidades a los contextos prácticos, al tiempo que progresivamente se desarrollan competencias participando en un amplio espectro de actividades prácticas, comprobando el compromiso con la carrera, obteniendo visiones de la práctica profesional y evaluando el progreso e identificación de las áreas donde se necesita desarrollo profesional y personal.

Shulman (1998) presenta -enfrentada a la tradicional idea de profesionalismo expresada por autores como Dewey (1904)- una nueva visión de la formación para las profesiones y del profesor, cuyas ideas conectan con cada uno de los lugares comunes del aprendizaje profesional (visión moral, comprensión teórica, habilidades prácticas, centralidad de juicio, aprendizaje de la experiencia y desarrollo de comunidades profesionales responsables). Es ya típico que la inmersión en situaciones de la práctica y la adquisición de habilidades prácticas sean necesarias para

comprender la teoría; de ahí la importancia que toman las experiencias clínicas en la formación práctica.

Hay diversos modos de organizar el Prácticum en el currículum universitario. Basándonos en la revisión de Ryan, Toohey y Hughes (1996), podemos destacar los siguientes:

- El *prácticum de aprendizaje*, en que el aprendizaje se concibe principalmente activo, experiencial e inductivo, donde el supervisor tiene un papel fundamental en modelar, observar y guiar al estudiante, donde la universidad tiene un papel mínimo para cederlo a la organización donde se desarrolla. El propósito del prácticum es concebido como una maestría del estudiante en prácticas relevantes y en la inducción del estudiante a su grupo profesional. Es un modelo que ha predominado, por ejemplo, en formación en empresas e ingenierías.
- El *prácticum académico*, donde el aprendizaje se concibe como inmersión en las instituciones respectivas, donde el supervisor juega un papel secundario, proveyendo un contexto de aplicación y estableciendo relaciones entre la teoría académica y la práctica. La Universidad asume, en este caso, mayor responsabilidad para la facilitación del aprendizaje. El propósito del Prácticum es la adquisición por los estudiantes de conocimientos profesionales relevantes y su aplicación.
- El *prácticum de trabajo en casos*. El uso de los métodos de caso es habitual en la preparación de gran número de profesiones (en el mundo de los negocios, del Derecho, en Medicina, en educación). Porque –como afirma Shulman (1998)– «Un caso reside en el territorio entre la teoría y la práctica, ente la idea y la experiencia, entre el ideal normativo y lo real alcanzable» (p. 525). Los casos ponen al profesor, esencialmente al principiante, ante problemas reales pudiendo ser un foro donde las comunidades de profesionales pueden intercambiar y organizar sus experiencias (Christensen, 2001).
- El *prácticum articulado*, donde el aprendizaje se concibe como un desarrollo de enlaces entre aprendizajes cognitivos y experienciales, donde estudiante, supervisor y universidad cooperan para lograr los propósitos del prácticum. El estudiante es inducido a reflexionar, las experiencias de aprendizaje son consensuadas y planificadas por las tres partes. El propósito del prácticum es la inducción de los estudiantes en la profesión mediante la demostración de las competencias profesionales correspondientes. Este prácticum integrado en el currículum representa la conceptualización más reciente del prácticum.

## Finalidad y objetivos de la investigación

La finalidad de la investigación es «elevar la calidad de la enseñanza universitaria estudiando cauces que proporcionen una formación práctica de calidad, consecuente con la situación y necesidades reales de la sociedad actual».

Para conseguirla, consideramos conveniente comenzar realizando: a) un estudio comparado de los actuales sistemas de formación práctica en las diversas universidades españolas, con la esperanza de utilizar las directrices derivadas de dicho estudio como base que permita b) analizar la posibilidad de enriquecer y mejorar el propio sistema de formación práctica para c) proceder a rediseñar el sistema de prácticum. Pretendemos, también, d) reflexionar sobre la adecuación del material generado y del procedimiento utilizado, al contexto de otras universidades españolas y de otras titulaciones, a fin de proponer su uso.

## Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos (Tabla I), en una primera fase, han sido los «Documentos Institucionales» materializados en los programas de prácticum que las universidades españolas elaboran y vienen aplicando en la supervisión de la formación práctica.

TABLA I. Instrumentos de recogida de datos

MÉTODO	SIS. REGISTRO	SUJETOS	CONTEXTO	ASPECTO
CUALITATIVO	Documentos Institucionales	Universidades (Facultades Educación)	Nacional	Programas de Prácticum Universidades
	Seminario de Investigación	Agentes implicados en el Prácticum	Local Nacional	Problemática Prácticum
	Grupos de Discusión	Representantes Agentes Prácticum	Local Nacional	Actuaciones de las Universidades
	Documentos Técnicos en el Prácticum	Agentes implicados	Local Nacional	Criterios de Calidad para el Prácticum Estudio Comparado
	Grabaciones	Representantes Agentes Prácticum	Local Nacional	Reflexiones Mejora Prácticum

En una segunda fase, la metodología se apoya principalmente en la realización de un «Seminario de Investigación» que promueve una «Sesión de Trabajo Conjunto» y diferentes «Grupos de Discusión» configurados por los agentes implicados en la labor

formativa que representa el prácticum: estudiantes egresados; profesionales en ejercicio que, a su vez, hayan sido tutores de centros de prácticas; profesores supervisores de Prácticum en la facultad, y gestores.

Tales fórmulas constituyen un procedimiento por excelencia para la recogida de datos. Por medio de ellas y, apoyándose en los denominados «Documentos Técnicos», se analizan y valoran actuaciones, se debaten temas, se presentan sugerencias, etc. Mediante la reflexión conjunta, llegando a adoptar acuerdos comunes y a derivar conclusiones.

Las «Grabaciones» recogen la dinámica reflexiva en vivo, generada en los grupos de discusión: relaciones humanas, interacción entre componentes, nivel de participación, etc.

## Documentos institucionales

Vienen representados por los programas oficiales de Prácticum que las universidades elaboran y aplican. Constituyen el material previo que proporciona la información precisa y básica para abordar las restantes actuaciones.

Paralelamente al proceso de recogida de información proporcionada por los documentos mencionados, se elaboró un esquema que serviría de guía para realizar el «vaciado» de la información. Constituye una relación de dimensiones consideradas esenciales en el desarrollo del Prácticum que se han derivado de tres fuentes: de la revisión teórica efectuada, de la experiencia adquirida por los investigadores en supervisión y coordinación de Prácticum y, finalmente, de la aportación recibida de las universidades a través de sus programas.

## Dimensiones del prácticum

- Bases, fundamentos de partida
- Estructura académica y temporal
- Objetivos
- Gestión
- Coordinación
- Agentes formadores
- Estudiantes
- Actividades
- Recursos
- Evaluación



El fruto del análisis de los documentos originales (Programas de Prácticum) se concretó en lo que denominamos «Esquema-Resumen del Prácticum de Pedagogía de la Universidad de...». Se elaboraron tantos como universidades colaboradoras (recogidos en Molina y otros, 2003). Constituyen resúmenes que pretenden ser exhaustivos recogiendo la esencia de cada prácticum.

La labor ha sido compleja, pues, cada programa de Prácticum trataba los temas de forma diferente y con denominaciones distintas. En la tarea de «vaciar» la información obtenida, se nos plantearon numerosas dudas haciendo necesario tomar decisiones constantemente, reformular lo formulado, reubicar, etc. Intuyendo que hallaríamos tales problemas, entendimos conveniente que la abordara una sola persona para lograr un tratamiento uniforme de los datos.

## **Seminario de investigación**

El «Seminario de Investigación» se organizó con la finalidad de crear espacios y tiempos que hicieran posible el desarrollo de los grupos de discusión. Éstos constituyen la fuente fundamental para la recogida de información aportada por los diferentes agentes que intervienen en el Prácticum, entendiendo que, sólo a partir de sus reflexiones, llegaríamos a conocer la dirección adecuada para emprender actuaciones de mejora.

Se pretendía facilitar la reflexión sobre «indicadores de calidad del Prácticum» y «experiencias de Prácticum en otras universidades» previamente extraídas de la comparación realizada. Interesaba conocer la visión de los distintos agentes para, más tarde, cruzarlas, compararlas y derivar líneas de actuación y mejora del Prácticum que gozaran de amplia aceptación.

En una primera «Sesión de Trabajo Conjunto» intervienen los expertos exponiendo líneas generales, directrices, principios e indicadores de calidad del Prácticum. Apoyándose en tales aportaciones surge y se establece la discusión en la que participan los agentes vinculados al Prácticum.

En la sesión de la tarde se desarrollan tantos «Grupos de Discusión Específicos» como agentes intervienen en la tarea formadora del Prácticum. La tarea metodológica de comparación entre las aportaciones de los diferentes agentes la realizarían los investigadores.

El segundo día, la sesión de la mañana, se dedica a los dos grupos con mayor capacidad de acción en la mejora del Prácticum: gestores y profesores supervisores. Partiendo de la información generada el día anterior, los gestores reflexionan sobre

estructuras, recursos, etc. y los profesores supervisores sobre las sugerencias aportadas, procediendo a su valoración y priorización siendo, finalmente, propuestas para su integración en el Programa de Prácticum propio.

El Seminario ha sido muy productivo. No sólo porque dio lugar al debate e intercambio de opiniones generando así una valiosa información, sino porque los distintos agentes se sintieron protagonistas de los cambios que puedan producirse. Consideramos que ha potenciado la participación, ha abierto nuevos cauces para la coordinación de actuaciones y, sobre todo, ha favorecido la implicación de todos los agentes haciéndolos sentir igualmente responsables del éxito de la formación práctica.

## Grupos de discusión

Los grupos de discusión, forman parte de una de las técnicas/estrategias de investigación cualitativa por excelencia (Krueger, 1991; Morgan, 1996; Callejo, 2001; Suárez, 2005).

Una buena definición inicial, por su carácter abierto y neutro, es la que ofrece Krueger (1991, p. 24): «Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planificada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo». Caracteres definitorios, pues, son: (a) personas que (b) poseen ciertas características (c) ofrecen datos (d) de naturaleza cualitativa (e) en una conversación guiada. Así, se emplea siempre que se quiere lograr una más profunda comprensión de cómo los usuarios, consumidores o los implicados en una situación la perciben, las alternativas o deseos que tienen ante ella. A diferencia de una conversación coloquial, aquí se centra en temáticas previamente planteadas por el investigador, buscando «a través de la confrontación discursiva de sus miembros» las *representaciones sociales* que tienen sobre el tema objeto de discusión.

En cuanto a los sujetos «muestra» elegidos, como en cualquier diseño cualitativo, no responde a criterios estadísticos (representativos de la población). Lo que nos importa es, de acuerdo con criterios justificados por los objetivos del estudio, elegir las voces que queremos someter a la escucha como variables discursivas.

En nuestro caso, los grupos de discusión estaban configurados por «gestores» (vice-decanos...) «supervisores» (profesores de la Facultad), «profesionales en ejercicio» (tutores en centros de prácticas) y «estudiantes». Así, los criterios de selección de los grupos que intervienen (definidos en términos de su perfil, composición y número) se sustentan en su pertinencia para incluir todos los componentes que reproduzcan, mediante su discurso, relaciones relevantes sobre el tema objeto de investigación.

En cuanto a la propia dinámica de funcionamiento del grupo, las sesiones han de ser relajadas, en un lugar confortable, en torno a una mesa redonda, donde se pueda conversar libremente sobre el tema. El Grupo de Discusión debe basarse en cuatro criterios entrelazados: debía cubrir un *rango* máximo de tópicos pertinentes. Además, debería proporcionar información lo más *específica* posible, estimular una interacción que explore *profundamente* los sentimientos de los participantes, y, finalmente, tomar en consideración el contexto *personal* que utilizan los participantes al responder el tema.

La debilidad o fuerza que pueda tener un grupo de discusión dependerá también del papel que tenga el moderador en la generación de datos y de su impacto en el propio grupo. Debe crear un ambiente de comunicación entre los participantes que les permita hablar de modo abierto entre sí, expresar sus dudas y opiniones, hacer preguntas, etc. Por eso, no puede ser cualquiera. Si queremos asegurar la calidad del discurso producido, debe tener experiencia en el tema del que se va a tratar y también para dirigir un grupo de discusión (sabe mantener el control, guiar la conversación, escuchar y comunicar de forma clara y precisa, etc.). Debe mantener una posición activa, estando alerta y perceptivo a lo que vaya sucediendo en su transcurso. La dinámica del grupo promoverá la propia discusión y diálogo entre participantes, sin que se convierta en una entrevista múltiple a diversas cuestiones planteadas por el moderador. Precisamente para inducir y alimentar la discusión, las preguntas deben ser abiertas. Más bien, a partir de las cuestiones, se debe dejar juego libre entre los participantes, hasta el momento en que haya que «reconducir» el diálogo. Como señala Krueger (1991, pp. 31 y 76):

La entrevista grupal se realiza para conseguir un objetivo específico mediante un proceso definido. El propósito es obtener información de naturaleza cualitativa de un número predeterminado y limitado de personas. El grupo de discusión ofrece un entorno en el cual se induce y alimenta la discusión, pero corresponde al entrevistador sacar a la luz dichas revelaciones a través de preguntas abiertas en el seno de un ambiente permisivo. [...] El grupo de discusión no es simplemente el sumatorio de varias entrevistas individuales simultáneas, sino más bien una discusión grupal en la que el discurso nace y se desarrolla gracias a la labor partera del moderador.

Los documentos que sirvieron de guía a las sesiones cumplen sobradamente los criterios de «cubrir un rango máximo de tópicos pertinentes» y «proporcionar información específica». Por supuesto, en las sesiones se estimula la interacción y se exploran con

detenimiento los sentimientos de los componentes hacia el prácticum, labor que procuraron los moderadores de los diferentes grupos, representados por diferentes miembros del equipo de investigación. También contamos con la colaboración de los expertos que hicieron de moderadores en los grupos de discusión finales.

En cuanto a la *validez*, con los problemas que suele conllevar su aplicación a los estudios cualitativos, Krueger (1991, p. 46) señala: «los grupos de discusión son válidos si se utilizan cuidadosamente para estudiar un problema en el que sea apropiado utilizar dicha técnica». Por otro lado, alude (*Íb.*, p. 46) además a lo siguiente: «los grupos de discusión son respecto al tema de la validez muy similares a otras técnicas de investigaciones de ciencias sociales, en los que la validez depende no sólo de los procedimientos usados, sino también del contexto»; en este caso se debe tomar en cuenta, el lugar, el tipo de conversación, las reflexiones. En definitiva, «la validez es el grado en el que un procedimiento mide realmente lo que se propone medir» (Krueger 1991, p. 46). A este respecto, podríamos decir que si la entrevista tiene, en principio, mayor fiabilidad, el grupo de discusión goza de mayor validez (discurso consensuado o cruzado de varios).

## Documentos técnicos

Se trata de documentos diseñados por los investigadores. Su finalidad es impulsar y orientar la reflexión que pretendemos generar en los grupos de discusión. Dos son los principales documentos elaborados (recogidos en Molina y otros, 2003):

### Guía para la reflexión. «Criterios de Calidad en el Prácticum»

Esta guía pretende orientar la reflexión sobre la calidad del Prácticum a través de los elementos y condiciones que la hacen posible. Su construcción se ha apoyado en las aportaciones de los expertos participantes como ponentes en el Seminario de Investigación, quienes propusieron los diez siguientes «Criterios de Calidad para el Prácticum» (Molina y otros, 2003):

- Poseer fuerte base doctrinal como punto de referencia para orientar la actividad de aprendizaje.
- Estar bien integrado en el Plan de Estudios atribuyéndole un papel específico en la formación.

- Buen nivel de formalización (identificar y consensuar contenidos, competencias, responsabilidades)
- Poseer una estructura interna aceptable con previsión de sus fases y del proceso a seguir.
- Contar en los centros de trabajo con personas preparadas encargadas de la formación.
- Estar vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo.
- Contar con estructuras de coordinación y sistemas de supervisión que funcionen efectivamente.
- Dirigir las actividades y elaborar productos materiales que reflejen el trabajo y/o aprendizaje logrado.
- Establecer mecanismos de reflexión y reconstrucción de las actuaciones (Diario, Debates, etc.).
- Crear estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del Prácticum en su conjunto.

A partir de ahí, los investigadores dieron forma al documento. En la Tabla II mostramos la estructura seguida. Su finalidad es hacer reflexionar a los participantes sobre los criterios de calidad propuestos y motivarles a presentar alternativas de mejora. Además, se pedía que valoraran los diferentes enunciados indicando si los consideran: 1) importantes, 2) aplicables a su contexto y 3) si se realizan o no en la actualidad. El documento concluye solicitando otras consideraciones que deseen realizar.

**TABLA II.** Guía para la reflexión. Criterios de calidad para el prácticum

El Prácticum funcionará mejor...	Importante		Aplicable		Se realiza	
	Si	No	Si	No	Si	No
I. Si posee una fuerte base doctrinal...						
CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS						
...						
OTRAS CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS QUE DESEES HACER:						

Se facilitó al iniciar la primera sesión de trabajo conjunto para facilitar a los asistentes ir tomando notas y reflejar sus consideraciones y sugerencias que, más tarde, darían vida al debate.

Se pretendía articular las diferentes voces de los agentes implicados en la formación práctica, interesando conocer si el participante interviene en calidad de: estudiante, profesional en ejercicio, profesor supervisor o gestor.

## **Guía para la reflexión. «Actuaciones en las universidades»**

Su finalidad es presentar a los diversos grupos de discusión otras realidades de actuación para que, a partir de ellas, valoren su importancia, adecuación, realismo y posible aplicación en contextos concretos.

Su construcción se apoya en los resultados del estudio comparado realizado a partir de los programas de Prácticum de las universidades. Las conclusiones derivadas de tal comparación constituyen los principios que se han de valorar.

Este documento se estructura en diez apartados referidos a las diez dimensiones estudiadas. Cada apartado dispone de espacio para reflejar consideraciones y sugerencias.

## **Grabaciones de audio**

Todas las actuaciones realizadas en el Seminario de Investigación fueron grabadas. No hubo problema de rechazo, puesto que los asistentes están muy familiarizados con la investigación.

El procedimiento seguido se apoya en la utilización de doble grabadora, incorporando micrófono a una de ellas. Éste tiene como finalidad concienciar a los participantes de que deben intervenir ordenadamente y evitar que hablen todos a la vez para garantizar la claridad de lo expuesto y no perder información.

Las grabaciones fueron transcritas por estudiantes previamente preparados y situados en el grupo de discusión en cuestión, garantizando así la clara identificación de los sujetos participantes y estar familiarizados con la información, ganando en rapidez y fidelidad en las transcripciones.

## **Muestra**

Distinguimos dos tipos, una, relativa al «estudio comparado» analizando la formación práctica en la realidad española, otra, relativa al «estudio de caso» concretado en la Universidad de Granada.

Para el primero, una vez conocido que las universidades españolas con titulación de Pedagogía eran dieciocho (Tabla III), decidimos hacer el estudio extensivo a todas ellas, dirigiéndonos, por tanto, a la población.

**TABLA III.** Universidades españolas con titulación de Pedagogía

Nº	SIGLAS	UNIVERSIDADES
1	UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
2	UB	Universidad de Barcelona
3	UBU	Universidad de Burgos
4	UCM	Universidad Complutense de Madrid
5	UDG	Universidad de Gerona
6	UGR	Universidad de Granada
7	UIB	Universidad de las Islas Baleares
8	ULL	Universidad de La Laguna
9	UM	Universidad de Murcia
10	UMA	Universidad de Málaga
11	UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
12	UNIOVI	Universidad de Oviedo
13	UPV	Universidad del País Vasco
14	U RV	Universidad de Tarragona
15	US	Universidad de Sevilla
16	USAL	Universidad de Salamanca
17	USC	Universidad de Santiago de Compostela
18	UV	Universidad de Valencia

En la selección de la muestra para abordar el estudio de caso están representados todos los agentes que intervienen en la formación práctica y se hace basada en criterios. Así, para el Grupo de Discusión formado por «Supervisores» los criterios fueron:

- Ser profesores de la Facultad con experiencia en supervisión de Prácticum.
- Ser supervisores en el momento en que se realiza la investigación.
- Incluir supervisores de Prácticum I y II a fin de conocerlo completo en sus dos tramos.
- Preferencia a los de mayor experiencia y que manifiesten deseo de continuidad.

Al comprobar que el número de profesores de la Facultad con experiencia en supervisión de Prácticum de Pedagogía no era muy elevado, decidimos hacer extensiva la invitación a todos ellos. De un total de diecisiete, accedieron a participar diez profesores (Tabla IV).

**TABLA IV.** Supervisores sujetos de la investigación

PRÁCTICUM I						
DEPARTAMENTO	SUPERV.	ÁMBITOS PROFESIONALES PEDAGOGO				
		Educativo		Socioeduc.	Comunitario	Empresarial
		Org.Inst.Educ.	Formación			
Pedagogía	2	X		X		
Sociología	1					X
MIDE	1				X	
Psicología Experimental	1	X				
Total PI	5	2		1	1	1
PRÁCTICUM II						
Pedagogía	2			X		
MIDE	1			X		
DOE	2		X			
Total PII	5		2	3		
Total	10	2	2	4	1	1

La primera columna a la izquierda, ofrece información sobre los departamentos a los que pertenecen los profesores supervisores. Están representados la mayoría (menos Psicología Evolutiva y Antropología) de los que tienen asignados créditos para supervisión de Prácticum.

La segunda, indica el número de profesores de cada departamento que formaron parte de la muestra, hallándose repartidos equitativamente entre los dos tramos en que se divide el Prácticum. En general, es el Departamento de Pedagogía el mayor representado con un total de cuatro profesores.

Las restantes columnas están referidas a diferentes ámbitos profesionales del pedagogo: El Educativo, relacionado con «organización y gestión» de instituciones, funciones orientadoras y de coordinación, etc.; en relación también a «formación» referente a asesoramiento educativo, formación de formadores, etc.; el Social, con actividades de intervención social en múltiples modalidades (atención a menores, drogodependencias, etc.); el Comunitario, con actividades de ocio y culturales, tales como, organización de ludotecas, museos, programas de ocio nocturno, etc. y, por último, el Empresarial, que atiende los problemas relativos a la gestión-formación de recursos humanos.

Respecto a características de la muestra del Grupo de Discusión representado por «Profesionales en ejercicio», se establecieron los siguientes criterios:

- Ser licenciado en Pedagogía.
- Haber tutorizado prácticas.
- Que estén representados los diversos ámbitos o salidas profesionales.



Buscábamos profesionales en ejercicio que estuvieran ejerciendo como pedagogos y además contaran con experiencia en supervisión de Prácticum y, a ser posible, representaran varios ámbitos profesionales.

Procedimos a la selección de la muestra (Tabla V) apoyándonos en las bases de datos que poseemos de profesionales colaboradores con la Facultad.

**TABLA V.** Profesionales en ejercicio. Sujetos de la investigación

Ámbito Profesional	Profesionales	Modalidades
Organización Inst. Educ.	5	Orientador/a Instituto de Ed. Secundaria (2) Patronato Municipal de Educación Directora Gabinete de Logopedia Director de Aula 3 Granada. Sociedad Limitada
Formación	1	Centro Fondo Formación
Empresarial	1	Empresa de Inserción Sociolaboral OPRODE
I. Socioeduc.	3	Aldeas Infantiles SOS Atención a Menores (2)
Comunitario	2	Ludoteca Conciertos Familiares (Auditorio Manuel de Falla)

Compuesta por tres columnas, la de la izquierda indica el ámbito profesional donde desarrollan su actividad laboral los profesionales en ejercicio. Tales ámbitos constituyen una salida profesional para el pedagogo en los ámbitos Escolar, Empresarial, Social y Comunitario. La central, indica el número de profesionales que desarrollan su actividad laboral en ellos. Observamos el predominio de los que desempeñan tareas relativas a organización en instituciones educativas (tareas de dirección y gestión, orientación, coordinación, etc.). La de la derecha indica la modalidad concreta donde desarrollan su trabajo. En las vinculadas a tareas de organización en instituciones educativas, se hace referencia a públicas y privadas: Academias de enseñanza, Gabinetes de Logopedia, Patronato Municipal de Educación, Institutos de Enseñanza Secundaria, etc. Les siguen los ámbitos de Intervención Social y el Comunitario. En general, se puede afirmar que el panorama laboral del pedagogo estuvo bien representado.

Los criterios para seleccionar el Grupo de Discusión integrado por «Estudiantes», fueron los siguientes:

- Haber realizado las prácticas con anterioridad (llevar un año, mínimo, en el mundo del trabajo).
- Conocer Prácticum I y II.
- Compromiso con la evaluación y mejora del Prácticum.

Apoyándonos en las fichas de alumnos de años anteriores, se procedió a seleccionar a los estudiantes (Tabla VI) que hubieran mostrado actitud crítica y comprometida con la mejora de su propia formación, sobre todo, la derivada de su experiencia en Prácticum.

**TABLA VI.** Estudiantes sujetos de la investigación

Dedicación	Estudiantes	Modalidad
Opositor/a	4	Oposiciones varias (Orientador, Servicios Sociales, Formación-Empleo,...)
Profesor/a	2	Profesor de Instituto (Oposiciones Inspección) Maestra (Oposiciones Inspección)
Educador/a	2	Servicios Sociales (Diputación Provincial) Residencia de la Tercera Edad
Doctorado	2	Dpto. MIDE. Dpto. DOE.
Monitor/a	1	Talleres de Formación Ocupacional
Total	11	

Compuesta por tres columnas, la de la izquierda indica la actividad laboral en unos casos, preprofesional en otros, de los integrantes. Observamos que prácticamente la mitad (5) están ya empleados y continúan realizando actividades formativas dirigidas a promocionar y enriquecerse profesionalmente. La otra mitad responde a estudiantes que aún no han llegado al mundo laboral pero se encuentran en camino a través, principalmente, de la vía de la oposición. Si nos detenemos en los primeros, observamos que son los ámbitos educativo y social los que predominan, estando también representadas las tareas de formación y asesoramiento a centros. En general, atendiendo a su actividad laboral y formativa, así como a los varios campos profesionales que cubren, se puede decir que es un grupo bastante bien representado.

El Grupo de Discusión compuesto por «Gestores» (Tabla VII) se abrió a los representantes de Prácticum de las universidades españolas. Su presencia, además de aportar ricas consideraciones y sugerencias, tiene por finalidad servir de agentes externos que validaran la aplicabilidad del procedimiento y de los instrumentos utilizados a otros contextos.

**TABLA VII.** Gestores. Sujetos de la investigación

Universidades	Gestores	Cargo
Barcelona	1	Coordinador de Prácticum. Representante Vicedec.
Granada	2	Vicedecano de Prácticum. Responsable Unidad de Gestión de Prácticas y Empleo.
Málaga	1	Vicedecana de Prácticum.
Sevilla	1	Vicedecano de Prácticum.
Tarragona	2	Equipo Coordinación del Prácticum. Representa Vicedec. Miembro del Equipo de Coordinación del Prácticum.

Configurada por tres columnas, la de la izquierda indica las universidades representadas en la muestra, la central indica el número procedente de cada universidad, y la de la derecha el cargo ocupado en la organización del Prácticum en sus universidades.

Las universidades andaluzas con titulación de Pedagogía están representadas al completo. También se dio una buena representación de las universidades catalanas.

## Análisis de datos

### Análisis comparado de la formación práctica en las universidades españolas

Se realizaron dos tipos de análisis. Uno permite obtener una visión general de la situación del Prácticum en las universidades estudiadas. El instrumento utilizado para mostrar la información viene representado por un modelo de Tabla (VIII) que permite mostrar la visión panorámica aludida.

TABLA VIII. Modelo de tabla presentando visión general

DIMENSIÓN: ...																		
ASPECTOS	UNIVERSIDADES																	
	UAB	UB	UBU	UCM	UG	UGR	UIB	ULL	UM	UMA	UND	OVI	UPV	URV	US	SAL	USC	UV

El título de la cabecera representa a una de las diez dimensiones estudiadas. Las características propias de tal dimensión se relacionarán en la columna de la izquierda, representando el resto a todas las universidades objeto de estudio, mediante sus siglas. En las columnas de la universidad en cuestión, sólo podrá indicarse (marcando X) si posee la cualidad referida. En caso negativo, la casilla se deja vacía.

La tabla permite obtener con un sólo golpe de vista un conocimiento amplio y general del tema estudiado, pero se pierde en profundidad. Por ello, se creyó conveniente utilizar otro modelo que permitiera presentar la información de forma más detallada (Tabla IX).

**TABLA IX.** Modelo de tabla presentando información detallada

DIMENSIÓN:ACTIVIDADES				
UNIV.	MODALIDAD DE PRÁCTICUM	TAREAS	COMPETENCIAS PROFESIONALES	RELACIÓN ALUMNO, TUTOR UNIVERSIDAD Y TUTOR EXTERNO
...				
UDG	4 <sup>o</sup> curso	* Diario de campo * Diseño Preproyecto Educativo	* Reflexión sobre Prácticum * Análisis crítico contenidos Licenciatura	* Entregar diario a profesor tutor * Elaborar de acuerdo con profesor-tutor y tutor profesional
UGR	P.I. 2 <sup>o</sup> curso  P.II 4 <sup>o</sup> curso	* Diseñar un proyecto * Informe de visitas realizadas * Resumen conferencias * Elaborar-aplicar proyecto de intervención	* Colaborar activamente * Hacer informes * Reflexión en la acción	* Supervisor orienta realización del proyecto en tema demandado por el centro
...				

Al contrario que en la anterior tabla, en la columna de la izquierda aparecen las universidades. Las restantes aluden a aspectos específicos o características que el investigador considera relevantes de la dimensión estudiada.

Aunque la información nunca podrá ser completa por razones de espacio, sí se pueden ofrecer detalles que en la otra resulta imposible. Entendemos que los dos tipos de información son igualmente necesarias y que ambas se complementan.

### **Análisis e interpretación de la información generada por los grupos de discusión**

Una vez transcritos los discursos de los Grupos, hemos sometido el texto resultante a un análisis de contenido convencional, facilitado por el empleo de un Programa de Base de Datos (File Maker, Pro 5), adaptado a propósito para lo que pretendíamos. El texto de las sesiones clasificado por Grupo era «partido» por intervenciones y –cuando éstas eran extensas– por *unidades de significado* que tengan un sentido completo, según que planteen la misma cuestión u otra o matices diferentes dentro de ella. Los textos eran –así– fragmentados en unidades temáticas de significación completa, componiendo cada uno un registro. Esto permite que el texto se «parta» en cada ficha de registro por unidades naturales de intervención, sin introducir artificialidad.

El instrumento utilizado para mostrar la información viene representado por la Tabla X, que, de nuevo, insiste en el carácter comparado. Se trata de ver las aportaciones ofrecidas por los diferentes agentes en cada una de las dimensiones estudiadas, lo que permite averiguar el grado de coincidencia entre ellos.

**TABLA X.** Modelo de tabla articulando las diferentes voces

DIMENSIÓN: ...					
APORTACIONES	AGENTES				
	Estud.	T C	Superv.	Gestor	Experto

La columna de la izquierda alude a las aportaciones que los diferentes agentes plantean como fruto de las reflexiones realizadas en los grupos de discusión. La de la derecha, subdividida en otras cinco, representa a los agentes participantes en el análisis del Prácticum: estudiantes (Estud.), profesionales en ejercicio o tutores de centros de prácticas (TC), profesores supervisores (Superv.), cargos gestores del Prácticum, y, finalmente, una que contempla las aportaciones de los expertos.

## Resultados. Validación del procedimiento e instrumentos orientadores de la reflexión

Se presentaron resultados derivados del estudio comparado y del estudio de caso vinculados a los varios objetivos de la investigación. Con relación al primer objetivo se mostró la situación del Prácticum en la universidad española. Los tres restantes vienen representados por «Reflexiones de los varios agentes sobre el Prácticum», «Propuesta de mejora como contribución conjunta» y «Valoración de procedimientos e instrumentos aplicados».

Por razones de espacio y por ser ésta una aportación más metodológica, nos detenemos en los resultados derivados del último. La validación que de instrumentos y procedimiento se describe (Tabla XI) se derivó de las aportaciones generadas en los grupos de discusión.

Se articula en dos secciones, una muestra los «aspectos positivos», otra los aspectos susceptibles de mejora («sugerencias de mejora»). Se valoran, como queda dicho, el «procedimiento» utilizado y los «instrumentos» confeccionados.

TABLA XI. Valoración de procedimiento e instrumentos para la mejora del prácticum

ASPECTOS POSITIVOS PROCEDIMIENTO	AGENTES				
	Estad.	TC	Superv.	Gestor	Experto
Partir de una base de fundamentación teórica		X	X	X	X
Interés por recoger las voces de todos los implicados	X	X	X	X	X
Compartir información de Prácticum por diferentes sectores		X		X	X
Apoyado en análisis de experiencias de otras universidades	X	X	X	X	X
Utilizar grupos de discusión	X	X	X	X	X
Favorece el flujo de información				X	X
Sirve de plataforma de mejora y coordinación				X	X
Permite intercambiar opiniones-instrumentos-modelos trabajo				X	X
Permite exportar-importar modelos de Prácticum				X	X
Generalizable a otras universidades			X	X	X
Generalizable a otras titulaciones			X	X	X
INSTRUMENTOS					
Ofrecen claras referencias que orientan la reflexión	X	X	X	X	X
Completos y exhaustivos			X		
Permiten gestionar un volumen importante de información				X	X
Facilita la tarea de revisión que implica la gestión				X	
Ofrecen pautas para la evaluación				X	X
Útil como instrumento de seguimiento y valoración				X	X
Generalizable a otras universidades			X	X	X
Generalizable a otras titulaciones			X	X	X
SUGERENCIAS DE MEJORA					
PROCEDIMIENTO	AGENTES				
	Estad.	TC	Superv.	Gestor	Experto
Los agentes: representantes elegidos por cada sector			X	X	
INSTRUMENTOS					
Extender el estudio a otras universidades (cuestionario)	X				
Ampliar escala de valoración			X	X	
Entregarlos con anticipación		X			

Predominan los aspectos positivos. Los agentes implicados en el Prácticum, enumeran una serie de aspectos que, a su juicio, han caracterizado el procedimiento y los instrumentos manejados en este proceso de reflexión.

Respecto al procedimiento, prácticamente todos los agentes coinciden en mencionar la importancia de haber apoyado la reflexión sobre una base teórica o principios doctrinales, en este caso, presentados por los expertos.

Se valora muy positivamente el «interés por recoger las voces de todos los implicados», entre otras cosas porque ha permitido «Compartir información de Prácticum por diferentes sectores». Éramos conscientes de la complejidad que ello conlleva, pero también de la riqueza de matices que hallaríamos y, sobre todo, de la necesidad de que todos los agentes se sientan implicados en la mejora de algo común. Así lo han sabido ver los participantes que suelen afirmar: «El hecho de que

estemos representados todos los agentes y, sobre todo, los que tienen capacidad de decisión, es importantísimo» (Estudiantes); «...está muy bien que nos dejéis hablar y decirnos...» (Tutores de centros de prácticas). «...si no hacemos investigación de este tipo y evaluación de procesos,...no vamos a articular decisiones importantes... esta confrontación a múltiples bandas ofrece elementos de juicio para racionalizar las propuestas» (Expertos).

Se valora positivamente que el debate estuviese apoyado en el análisis de experiencias de otras universidades. Valoran el esfuerzo y la importancia que tiene ofrecer la posibilidad de conocer y comparar los programas de Prácticum de las universidades españolas, abriendo un panorama muy amplio y enriquecedor.

Utilizar los «Grupos de Discusión» como metodología de trabajo para impulsar la reflexión ha producido verdadera aceptación porque «favorece el flujo de la información» y «sirve de plataforma de mejora y coordinación». Los estudiantes opinan que iniciativas de este tipo son productivas, ya que al aportar cada uno de los sectores un punto de vista distinto y complementario nos enriquecemos. A juicio de los expertos, «los grupos de discusión aportan visiones complementarias y suficientemente diversificadas como para tener en sí un valor intrínseco al tiempo que ofrecen una posibilidad de evaluación del propio proceso seguido como medio para sistematizar y argumentar decisiones».

Gestores y expertos indican que mediante los contactos y el propio proceso generado «se han compartido e intercambiado opiniones, instrumentos y modelos de trabajo». También «ha hecho posible exportar e importar modelos de funcionamiento y protocolos».

Todos los agentes coinciden en afirmar que los documentos-guías utilizados ofrecen claras referencias que orientan la reflexión. Los supervisores los califican de «completos y exhaustivos» y en este mismo sentido se pronuncian los gestores y los expertos al indicar que «permiten gestionar un volumen importante de información: en estos instrumentos y protocolos hay suficiente información para que todos los colectivos implicados, puedan tener unas referencias en la guía. Y esto requiere definir cosas de manera adecuada y protocolizar».

Los gestores insisten en que «facilita la tarea de revisión que implica la Gestión: desde el punto de vista de la gestión da mucho de sí, pues nos allana mucho la tarea». Tanto gestores como expertos indican que «ofrecen pautas para la evaluación», por lo que los consideran como un «instrumento útil de seguimiento y valoración».

Refiriéndose tanto al «procedimiento» como a los «instrumentos», supervisores, gestores y expertos coinciden en manifestar una opinión positiva sobre la posibilidad

de generalizarlos empleándolos en sus universidades respectivas. Insisten, además, en que ambos son generalizables no sólo a otras universidades, sino también a otras carreras. Coinciden en que la mayor parte de lo que allí se debatía podía responder al Prácticum de cualquier otra carrera: «Entendemos que es necesario el flujo de información, entre vosotros y nosotros... no solamente a nivel sectorial desde vuestra titulación sino con responsables de otras titulaciones...» (Gestores).

De todo ello se puede extraer que compartir información de Prácticum por diferentes personas, colectivos, universidades y titulaciones es importante, ya que sirve como plataforma de mejora y coordinación y como instrumento de seguimiento y valoración.

Es también indispensable hacer alusión a las sugerencias que supervisores y gestores presentaron, dirigidas a mejorar el procedimiento y los instrumentos utilizados. Con relación a éstos últimos, los participantes apreciaron la dificultad de condensar la opinión relativa a la calidad de diversas actuaciones emitiendo su valoración en términos de sí/no: «Ha resultado difícil cumplimentarlo, pues en el Prácticum de mi facultad hay casi 200 supervisores, 20 departamentos y poner sí o no (...) es más complicado que eso y ciertamente lo que he rellenado no refleja la realidad de mi centro». En definitiva y, a pesar de que a la respuesta limitada a sí/no, se ofrecía la posibilidad de explicar, completar..., mediante el apartado «Consideraciones y Sugerencias», si atendemos a estas aportaciones, aparece clara la necesidad de mejorar el instrumento modificando la escala de valoración.

Los estudiantes, por su parte, sugieren la posibilidad de plasmar la rica información del documento en un formato de cuestionario para poderlo hacer extensivo a mayor número de personas. A pesar de no ser esa la finalidad de nuestro estudio, consideramos la sugerencia conveniente para otros en el futuro.

Relativas al proceso, varias son las aportaciones ofrecidas. De una parte, supervisores y gestores sugieren que para dotar al estudio de mayor validez, los integrantes de los grupos de estudiantes y de tutores de centros de prácticas, deberían ser representantes del resto, elegidos por el colectivo en cuestión. Otra sugerencia es la de contemplar como otro grupo de discusión al de «empresarios» del sector.

Los tutores de centros de prácticas apuntan que el procedimiento podría mejorarse «entregando el instrumento guía para la reflexión con suficiente antelación» dando oportunidad de que los participantes la estudiaran con tiempo, asegurando mayor riqueza en las aportaciones. Aunque tal posibilidad la barajamos, finalmente se descartó pensando que podría abrumar a los participantes e incidir en la aceptación a asistir y participar.



## Conclusiones

Por razones de espacio, ofrecemos las conclusiones derivadas de la información dirigida a averiguar la adecuación de materiales y procedimientos al contexto de otras universidades españolas y de otras titulaciones.

Prácticamente todos los agentes coinciden en mencionar la importancia que tiene el hecho de haber apoyado la reflexión sobre una base teórica o principios doctrinales. Valoran muy positivamente haber tenido en cuenta a todos los implicados en el problema del Prácticum.

Se valora también positivamente que el debate estuviese apoyado en el análisis de experiencias de otras universidades, permitiendo conocer y comparar los programas de Prácticum de las universidades españolas. Están de acuerdo en que la comparación es un procedimiento enriquecedor al presentar un panorama muy amplio de experiencias.

Haber utilizado los «Grupos de Discusión» como metodología de trabajo para impulsar la reflexión ha producido verdadera aceptación porque «favorece el flujo de la información» y «sirve de plataforma de mejora y coordinación».

Todos los agentes coinciden en afirmar que los documentos-guía utilizados ofrecen claras referencias que orientan la reflexión y los califican de completos y exhaustivos. Tanto gestores como expertos indican que «ofrecen pautas para la evaluación», por lo que los consideran como «instrumento útil de seguimiento y valoración».

Los agentes representantes de los diversos sectores han valorado positivamente los procedimientos e instrumentos manejados en el proceso de reflexión para la mejora del Prácticum.

Refiriéndose tanto al «procedimiento» como a los «instrumentos», supervisores, gestores y expertos coinciden en manifestar una opinión positiva sobre la posibilidad de generalizarlos empleándolos en sus universidades respectivas. Les parecen oportunos y extrapolables a las restantes universidades y titulaciones, y opinan que es fundamental el flujo de información. Insisten, además, en que ambos son generalizables no sólo a otras universidades, sino también a otras titulaciones o carreras.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Título de grado en Pedagogía y Educación Social: Libro Blanco.V.1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CANNON, P. (2002). *A Handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- CHRISTENSEN, C. R. (2001). *Teaching and the case method*. Boston: Harvard Business School.
- HATIVA, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.
- KRUEGER, R.A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- MAYOR, C. (ED.) (2001): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- MICHAVILLA, F. Y MARTÍNEZ, J. (EDS.) (2002). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid.
- MOLINA, E. (DIR.) Y OTROS (2003). *Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora. Memoria de Investigación*. Convocatoria de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia. Programa Estudios y Análisis.
- MORGAN, D. L. (1996). Focus groups. EN J. HAGAN Y K. S. COOK (EDS.). *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- RYAN, G., TOOHEHEY, S. Y HUGHER, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

## Fuentes electrónicas

MOLINA, E. DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, M. Y LEÓN, M. J. (2004). Formación Práctica de los Estudiantes de Pedagogía en las Universidades Españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8 (2). Monográfico: Prácticum. Referencia Web: [www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html](http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html)

MOLINA, E., GALLEGO, M. J. Y PÉREZ, P. (2004). La Mejora del Practicum, Esfuerzo de Colaboración, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8 (2). Monográfico: Prácticum. Referencia Web: [www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html](http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html)

**Dirección de contacto:** Enriqueta Molina Ruiz. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, s/n; 18071 Granada, España. E-mail: [emolina@ugr.es](mailto:emolina@ugr.es)



# La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue<sup>1</sup>

## University students mobility in Spain: a research based on the participation in Erasmus and Sicue programs

Pilar Pineda Herrero, María Victoria Moreno Andrés y Esther Belvis Pons

*Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. GAPEF-GIPE<sup>2</sup>. Cerdanyola del Vallès, Barcelona, España*

### Resumen

El «Proceso de Bolonia» ha cobrado un innegable protagonismo en el desarrollo del propio Espacio Europeo de Educación, al poner en marcha de manera primigenia la creación efectiva de un marco compartido en la enseñanza superior. Dentro de este nuevo marco se busca y se promueve de manera esencial la movilidad de los estudiantes y profesores, así, la Unión Europea siempre ha enfatizado la movilidad como una de las líneas fundamentales de actuación en el amplio marco de la política educativa.

El presente estudio versa sobre la movilidad de los estudiantes Erasmus y Sicue en el ámbito de la Unión Europea y en el contexto universitario español y, concretamente, en las facultades de Educación de cinco universidades españolas representativas. La investigación pretende conocer y explicar el fenómeno de la movilidad a partir de tres ejes fundamentales de trabajo: el análisis documental, la aplicación del índice de elegibilidad y el estudio de campo, utilizando metodología cualitativa y cuantitativa.

---

<sup>(1)</sup> Este texto está basado en la investigación llevada a cabo por Ferrán Ferrer (dir), Pilar Pineda, Joan Senent, Javier M. Valle, Luis M. Naya, y Vicente Llorent con el soporte de Victoria Moreno y Esther Belvis personal investigador del grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona bajo el título «Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas de mejora» financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno español en su programa EA-2005, n° de proyecto 122448. El informe completo de la investigación puede consultarse en la web del MEC.

<sup>(2)</sup> GAPEF: Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación. GIPE: Grupo Interuniversitario de Investigación sobre Políticas Educativas.

Los resultados obtenidos indican que la participación en un programa de movilidad no es una decisión aislada que dependa sólo de características personales, sino que abarca una serie de factores que la facilitan o la inhiben y se vinculan al propio contexto familiar y relacional, a las características de los programas y a la promoción y difusión de los mismos en los propios entornos universitarios.

Las propuestas emitidas se orientan a dar un mayor alcance a la movilidad, a aumentar la igualdad de oportunidades en el acceso a la misma y a optimizar la consecución de sus objetivos. Estas propuestas van dirigidas a las universidades, a la administración pública y a la propia Unión Europea.

*Palabras clave:* Educación comparada, Espacio Europeo de Educación Superior, movilidad, universidad, flujos, Proceso de Bolonia, índice elegibilidad.

### **Abstract**

The Bologna process has taken an undeniable role in the development of the European Higher Education Area by putting in motion for the first time the creation of a shared framework at the higher education level. In this new framework, teachers' and students' mobility is sought and encouraged. The European Union has always placed a major emphasis on mobility as one of the key lines of action within the wide field of education policy.

This study is about the mobility of Erasmus and Sicue students in the European Union and the Spanish university context. It's specifically referred to five representative faculties of education. The study tries to explain mobility through three basic lines of research that include: documentary analysis, application of eligibility index and work field, using qualitative and quantitative methods.

The results found in the research process show that the participation in a programme of mobility is not only connected with a particular personal profile but also with other factors that can promote or inhibit this decision. The most important factors are related to the family and relationship context, the features of programmes and the promotion that takes place within the actual university environments.

The proposals to increase the mobility impact, to provide equal opportunities for access to it and to improve the achievement of goals are addressed to universities, to administration and also to the European Union.

*Key Words:* Comparative education, European Higher Education Area, the Bologna Process, mobility, flows, University, eligibility index.

## Introducción

Desde que el Consejo Europeo de Lisboa del 2000 marcó como prioridad para la Unión Europea convertirse para el año 2010 en la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es uno de los principales objetivos estratégicos compartidos por las diferentes universidades europeas.

Las universidades españolas están participando de forma activa en el Proceso de Bolonia mediante la implantación de diferentes innovaciones que se derivan del mismo y están afrontando los retos que les supone un cambio importante tanto a nivel didáctico como filosófico del planteamiento de la Enseñanza Superior.

Dentro de este particular contexto caracterizado por la imperiosa necesidad de crear un tejido universitario europeo, los Programas de Movilidad son una línea fundamental de actuación para facilitar el intercambio de contenidos, metodologías y recursos, y para potenciar la generación y transmisión de conocimiento. Se han dedicado muchos recursos a estos programas, pero hay pocas evidencias sobre los resultados y eficacia de los mismos.

Asimismo, hasta la aparición reciente de la tesis doctoral de Javier M. Valle (2005) las mediciones de los flujos de movilidad de estudiantes estaban basadas, principalmente, en datos parciales, sobre todo porcentajes, referidos a flujos bilaterales (de país a país)<sup>3</sup>.

El programa Erasmus<sup>4</sup> ha sido el impulsor de la movilidad académica europea en el nivel de la enseñanza superior durante los últimos 25 años; el programa busca fomentar la movilidad como un elemento generador de la integración europea a partir de las vivencias de sus ciudadanos, fundamentalmente jóvenes, y de desarrollar la cooperación científica entre universidades. El éxito del programa Erasmus ha propiciado la creación de otras experiencias y redes de movilidad nacionales como el programa SICUE, que potencia la movilidad entre universidades españolas desde el año 2000.

---

<sup>3</sup> En este sentido son ya clásicos los análisis de flujos empleados en los siguientes estudios:  
JALLADE, J. P. & GORDON, G. (1996). *Student Mobility Within the European Union: A Statistical Analysis* (Comisión Europea, mayo de 1996 -documento inédito).  
MAIWORM, E., STEUBE, W. y TEICHLER, U. (1991). *Learning in Europe. The Erasmus Experience. A survey of the 1988-89 ERASMUS Students* (London, Jessica Kingsley).  
TEICHLER, U. (2002). *ERASMUS in the SOCRATES programme. Findings of an Evaluation Study* (Bonn, Lemmens -Verñag).  
<sup>4</sup> El Programa de Acción Comunitario en Materia de Movilidad de los Estudiantes (Erasmus) se aprueba por la Decisión 87/327/CEE del Consejo, de 15 de junio de 1987. Para más información sobre los contenidos del programa, consúltese la web <http://europa.eu.int/eur-lex/es/>.

La movilidad ha aumentado considerablemente en la UE desde la existencia de estos programas. Como muestran los datos de la Comisión Europea<sup>5</sup>, el número de estudiantes Erasmus se ha multiplicado de forma espectacular, pasando de 3.244 en 1988 a 62.362 en 1994, y a 135.586 en el 2004. Sin embargo, la movilidad europea es muy reducida, ya que sólo participa en ella el 10% de los estudiantes universitarios –en España el 12,5%-. Esta realidad generó en los años noventa un proceso de reflexión sobre la educación superior en la UE. Entre los documentos que dan fe de este movimiento reflexivo, el más significativo es el *Memorándum sobre la Enseñanza Superior*, que generó un rico debate en el seno de la UE. El fruto de este debate fue la publicación de varios informes entre los que destaca el *Informe Síntesis*, editado bajo el título *¿Qué futuro para la educación superior en la Comunidad Europea? Reacciones al Memorándum* (1993), cuyas conclusiones sentaron las bases de la creación del EEES.

Situados ahora en plena implementación del EEES, es necesario analizar la situación de los programas de movilidad y su contribución a alcanzar los objetivos de Bolonia. En este marco se realiza el «Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España»; dicho estudio pretende contribuir con su aportación al conocimiento y la explicación del fenómeno de la movilidad de los estudiantes Erasmus y Sicue, en el ámbito de la Unión Europea y en el contexto universitario español, con la intención de poder plantear propuestas de mejora. Los objetivos que persigue el estudio son:

- Conocer el alcance de la movilidad de los estudiantes Erasmus en la UE y en España.
- Conocer el alcance de la movilidad de los estudiantes Sicue en el contexto español.
- Aplicar «Índice de Elegibilidad», de análisis de flujos de movilidad, en el contexto español universitario.
- Identificar los factores que determinan la movilidad de los estudiantes Erasmus y Sicue en cinco universidades españolas representativas

Este artículo presenta los principales resultados del estudio.

---

<sup>5)</sup> Comisión Europea: Erasmus en Cifras y estadísticas:  
[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/million/facts\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/million/facts_es.html)



## Metodología

### El enfoque metodológico

La investigación se organizó en tres ejes fundamentales:

- *El análisis documental.* Orientado a revisar los principales estudios, bibliografía y legislación sobre los programas de movilidad Erasmus y Sicue.
- *La aplicación del índice de elegibilidad.* El índice de elegibilidad es una herramienta que permite descubrir la dirección que siguen los flujos de movilidad de los estudiantes, cuantificando sus preferencias de destino.
- *El estudio de campo.* Pretende explicar los principales factores que influyen en la decisión de participación en un programa de movilidad y en la elección de destino.

Dicho estudio de campo contó con una metodología de tipo cuantitativo y cualitativo, basadas, respectivamente, en cuestionarios y foros de discusión. Los resultados del trabajo de campo se estructuraron en *seis bloques* de contenido: 1) Características personales; 2) Motivos de movilidad; 3) Motivos de elección de destino; 4) Influencias; 5) Características programa; 6) Valoración de la estancia<sup>6</sup>.

### Recogida y análisis de la información

El proceso de recogida y análisis de información del cuestionario se estructuró en estas fases:

- La *elaboración* del cuestionario.
- La definición de la *muestra* para repartir el cuestionario en cada universidad.
- La *validación* del cuestionario y la selección de la muestra.
- La *entrega* del cuestionario.
- La *explotación estadística* de los datos a partir del análisis descriptivo y relacional.
- La *interpretación* de resultados.

---

<sup>6)</sup> En este artículo no se presentan los resultados referentes al bloque 6 de «Valoración de la Estancia» ya que se trata de un apartado de información complementaria que no estaba directamente vinculada al objetivo de la investigación.

La explotación de los datos cuantitativos se realizó a partir del listado de variables que conforman el cuestionario, de las cuales se cuenta con la respuesta de cada sujeto de la muestra y ha sido codificada en forma de valor. El proceso de explotación sigue la estructura siguiente:

■ El diseño *de la explotación*:

- La explotación de los datos se traduce en el análisis estadístico descriptivo y relacional. Dicha explotación se realiza teniendo en cuenta las variables del bloque de «las características personales» con respecto a una selección de las principales variables del resto de bloques.
- Se procede a la construcción de índices para el posterior proceso de relación. Estos índices responden a la agrupación de variables distintivas de un mismo bloque. El valor del índice se construye a partir de las puntuaciones medias en la escala de cada variable contemplada; el valor de la escala diseñada se distribuye del valor 0 al 5 en todos los casos. La relación de índices construidos a partir de los bloques del propio cuestionario se muestran en el anexo.

■ *El análisis de diferencias entre programas de movilidad*:

- Se realiza el análisis de las diferencias entre los resultados de los programas Erasmus y Sicue<sup>7</sup>, para iniciar el proceso de explotación de manera general o seleccionando los casos de los dos programas de manera independiente.
- Se consideran aquellas variables que muestran diferencias significativas entre los programas para la explotación de las mismas. Esta explotación se realiza tanto en general, como de manera específica para cada uno de los programas de movilidad.
- Los datos que se explotan de forma independiente por programas se rigen por la prioridad dada a las variables en la muestra global, principalmente -y de igual manera a la explotación general-, a través de los índices construidos para una mejor lectura de los resultados.

Los pasos para la recogida y análisis cualitativa a partir de los *foros de discusión* fueron:

- El *diseño* de guiones para los foros de discusión.
- La definición de la *muestra* de los participantes de los foros de discusión.

<sup>7</sup> Este análisis se realiza a partir del análisis descriptivo y la comparación de medias con la prueba T o Anova de un factor en el caso de las variables de tipo escala y mediante las tablas de contingencia en el caso de las variables nominales.

- La *validación* de la estructura del guión para los foros y la selección de la muestra.
- La *realización* de los foros de discusión.
- La transcripción y *organización* de la información.
- La *interpretación* de resultados.

Para analizar los resultados cualitativos, recogidos en los foros de discusión, se crea un *mapa conceptual* que represente las relaciones entre las diversas variables.

- Se trata de redactar los resultados cualitativos integrados siguiendo la misma estructura del análisis descriptivo y relacional que los cuantitativos.
- La información recogida en dicho mapa permiten enriquecer y complementar los resultados de tipo estadístico.

## La muestra

La población objeto de estudio consideraba los estudiantes de cinco Facultades de Educación destacadas: la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Valencia, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Sevilla. La muestra<sup>8</sup> de estudiantes que respondió *al cuestionario fue de 226 estudiantes* distribuidos entre las cinco universidades, de los cuales *72 participaron en foros de discusión* -en total se celebraron 13 foros. Los estudiantes de la muestra realizaron la movilidad en los cursos 2004-2005 y 2005-2006. Sus principales características son:

- La mayoría de estudiantes pertenecen al *programa Erasmus* (168 estudiantes).
- La mayoría son estudiantes *denominados OUT*, esto es, estudiantes de las universidades participantes en el estudio que han marchado a diferentes territorios y universidades para realizar su programa de movilidad (162 estudiantes).

---

<sup>8</sup> La muestra de estudiantes se organizó en los siguientes grupos diana:

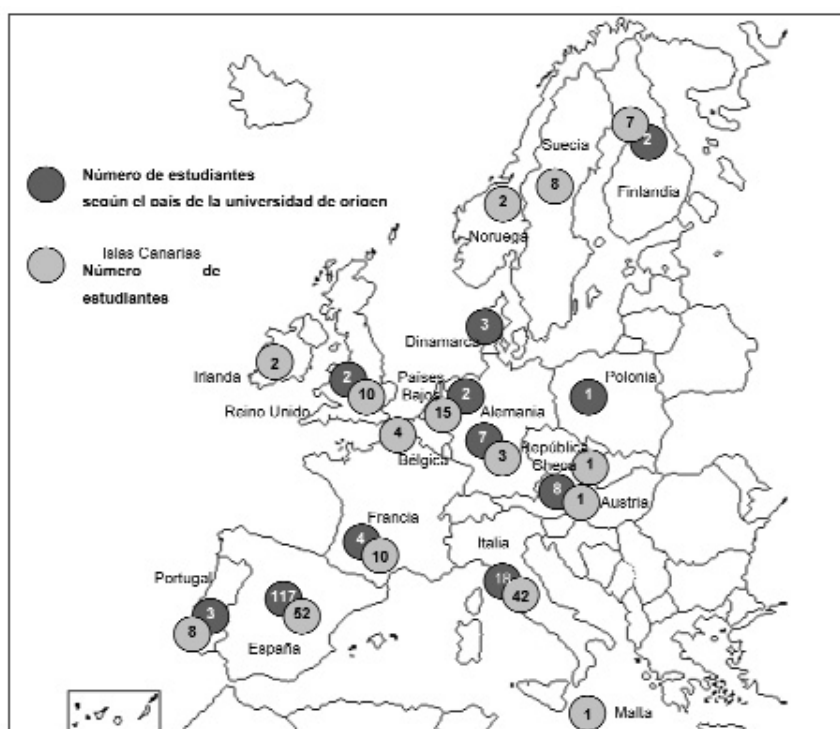
- ESTUDIANTADO ERASMUS
  - a. Estudiantes españoles de las universidades participantes en el estudio que marchaban o habían marchado a realizar un programa de movilidad en otras universidades europeas (OUT)
  - b. Estudiantes de otras universidades europeas que venían o habían venido a realizar un programa de movilidad a las universidades españolas participantes en el estudio (IN)
- ESTUDIANTADO SICUE
  - estudiantes de las universidades participantes en el estudio que marchaban o habían marchado a realizar un programa de movilidad a una universidad de fuera de la comunidad autónoma (OUT)
  - estudiantes de otras comunidades que venían o habían venido a realizar un programa de movilidad a las universidades participantes en el estudio (IN)

La Figura I *presenta* el detalle de la distribución de la muestra de estudiantes de cada universidad en función del tipo de programa y el origen del estudiante.

FIGURA I. Muestra por universidades según el programa, el curso y el origen del estudiante

Universidad		Programa movilidad				Origen estudiante <sup>9)</sup>			
		Erasmus		Sicue		OUT		IN	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Universidad	UAB	59	35,12	17	29,31	55	33,95	21	32,81
	UAM	43	25,60	0	0,00	28	17,28	15	23,44
	UAV	34	20,24	14	24,14	39	24,07	9	14,06
	US	15	8,93	9	15,52	13	8,02	11	17,19
	UPV	17	10,12	18	31,03	27	16,67	8	12,50
Total		168	100,00	58	100,00	162	100,00	64	100,64

FIGURA II. País donde se ubican las universidades de origen y destino los estudiantes Erasmus



<sup>9)</sup> Recordemos que los estudiantes de origen OUT son aquellos españoles que marchan a realizar programas de movilidad fuera del país y los estudiantes de origen IN son aquellos que vienen a estudiar a las universidades del estudio procedentes de otra universidad.

Las Figuras II y III presentan cómo se distribuye la muestra según el *lugar*<sup>10</sup> donde se encuentra la universidad de origen y de destino para los estudiantes Erasmus y Sicue.

FIGURA III. Comunidad Autónoma donde se ubican las universidades de origen y destino los estudiantes Sicue



### Limitaciones metodológicas

El trabajo de campo ha presentado ciertas limitaciones detectadas durante el desarrollo de la propia investigación que deben ser consideradas. Resaltamos las siguientes:

- *Respecto al instrumento:* El cuestionario no fue traducido a las diferentes lenguas nativas de los estudiantes encuestados, de manera que puede haber generado problemas de comprensión.
- *Respecto a la muestra:* La muestra está formada principalmente por estudiantes perteneciente al género femenino -el 81,9%- ya que en las facultades de Ciencias de la Educación la población suele ser mayoritariamente femenina.
- *Respecto a la creación de los índices:* El índice de «otros motivos de elección» está compuesto por variables de diversa tipología, aspecto que puede dar lugar a una cierta distorsión en la interpretación de los resultados.

<sup>10</sup> Se ha considerado presentar información descriptiva de los diferentes países donde se encuentran las universidades de destino y no directamente de las universidades en sí, debido a la gran dispersión de la muestra.

## Principales resultados

### Características personales de los estudiantes Erasmus y Sicue

El análisis de resultados cuantitativos obtenidos nos permite dibujar los rasgos comunes que caracterizan a los estudiantes inscritos en los programas de movilidad Erasmus y Sicue de las Facultades de Ciencias de la Educación (Figura IV).

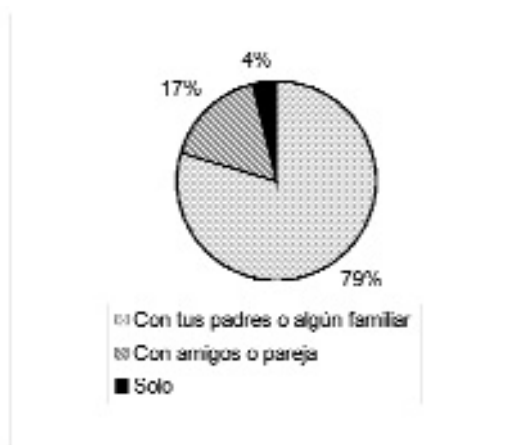
FIGURA IV. El perfil del estudiante que participa en programas de movilidad

FACTOR	TENDENCIA EN LA MUESTRA
Género	Femenino
Edad	Media edad: Erasmus 22,55 años y Sicue: 23,57 años
Estancias en el extranjero	Ha realizado estancias en el extranjero, mayoritariamente por motivo de estudio.
Contexto familiar	Nivel educativo de los padres: medio alto
	Nivel socio económico: medio-alto en Erasmus y bajo en Sicues
	Personas con quien vive: padres/familia. No tiene independencia económica.
Situación laboral	Trabajo en el origen: esporádico a tempo parcial.
Relaciones personales	Frecuenta siempre el mismo grupo de amigos.
	Tiene amigos de diferentes culturas. Tiene amigos de diferentes países.
Conocimiento cultura de inmersión	Conocimiento cultura de destino: bajo en Erasmus y alto en Sicues.

La realización previa de *estancias en el extranjero* influye de forma positiva en la movilidad, ya que genera interés y curiosidad por otros contextos y culturas. La mayoría de estudiantes ha tenido diversas experiencias de movilidad –un 72,12%–, sobre todo por motivo de estudios –un 90,86% de los estudiantes. Las estancias en el extranjero por motivos de turismo-ocio o por motivos laborales también aparecen como un factor de la movilidad.

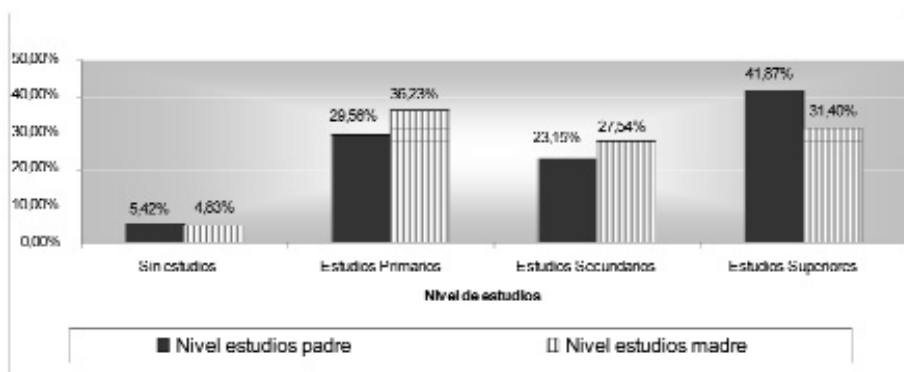
Nos encontramos, en general, ante una muestra de *estudiantes que no están emancipados* –en la Figura V se representa como tres cuartas partes de la muestra viven con sus padres o algún familiar–. Por otro lado, tan sólo la mitad de los estudiantes trabaja, aunque normalmente son trabajos esporádicos o a tiempo parcial –la media de horas de trabajo es de 17,34 horas–. En consecuencia, muchos de ellos no pueden costearse la participación en el programa de movilidad y necesitan ayuda económica.

FIGURAV. Porcentaje de estudiantes según las personas con quien convive



El *contexto familiar*, desde un punto de vista socioeconómico, es un factor que condiciona la movilidad. Los resultados confirman la percepción de que la mayoría de estudiantes de programas de movilidad pertenecen a familias de un estatus medio-alto, tanto por el nivel de estudios de los padres como por la actividad laboral que desempeñan estos. A partir de estos resultados podemos plantear la hipótesis de que a más nivel educativo de los padres y a profesión más cualificada más posibilidades de participar en movilidad por parte de sus hijos. La Figura VI muestra cómo la mayoría de progenitores tiene estudios superiores (41,87%).

FIGURA VI. Nivel de estudios del padre y de la madre



Sin embargo, las *características socioeconómicas familiares* no influyen del mismo modo en el caso de los Erasmus que en el caso de los Sicue, ya que los padres de los estudiantes Sicue tienen actividades laborales de menor categoría profesional. Una importante diferencia entre los dos programas es la financiación que reciben los estudiantes en cada uno de ellos, siendo en Sicue el triple que en Erasmus. Podemos así afirmar que las mayores ayudas económicas del programa Sicue contribuyen a compensar las desigualdades derivadas del contexto familiar, aumentando así su equidad.

Existe entre los estudiantes la tendencia a frecuentar el *mismo grupo de amigos*. Al mismo tiempo, tanto en el cuestionario como en los foros de discusión, los estudiantes manifiestan tener amigos de diferentes culturas y países. Aunque los estudiantes mantienen los mismos amigos, tienen también relaciones multiculturales que pueden influir y definen parte del perfil del estudiantado que participa en movilidad.

El *conocimiento de la cultura de destino* es un factor explicativo de la movilidad sólo en algunos casos. Existe la tendencia a que los estudiantes que tienen un mayor conocimiento cultural del destino o tienen allí sus amigos o pareja vinculen este hecho al propio motivo de elección del destino. Los Sicue conocen más esta cultura ya a que se trata de un programa que abarca el territorio español y, por lo tanto, las diferencias culturales entre los diversos destinos son menores; asimismo, la mayoría de Sicue manifiesta tener conocidos en la ciudad destino.

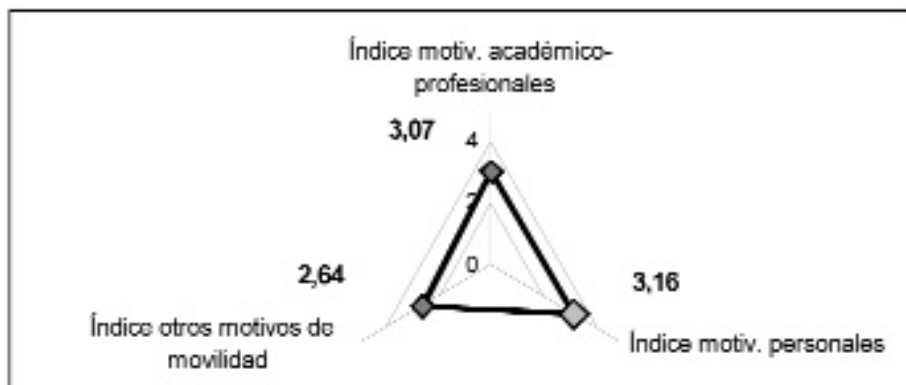
## Motivos prioritarios de movilidad

Por motivos de movilidad entendemos aquellos factores que impulsan al estudiante a participar en un programa de movilidad, independientemente del destino y de sus características.

Los motivos que tienen más peso son los *motivos de movilidad personales* (Figura VII), entre los que destaca el hecho de buscar nuevas experiencias con una media de 4,77. Esto pone en tela de juicio que se cumplan los objetivos de los programas de movilidad ya que se observa cómo, en general, los estudiantes están más motivados por aspectos lúdicos que por académico-profesionales.



FIGURA VII. Gráfico de Índices de los motivos de movilidad



Existen algunas diferencias entre *submuestras* en la priorización de motivos de movilidad. Para los Sicue es significativamente<sup>11</sup> más importante el atractivo lúdico-cultural del destino que para los Erasmus. Una posible explicación de este resultado es que para un Erasmus este factor no tiene tanto peso porque no tiene un conocimiento tan concreto del destino y apuesta más por la experiencia en sí de movilidad que por la atracción del lugar. Las cuestiones relacionadas con el conocimiento de personas en el destino o con tener amigos que también marchaban tienen peso para los Erasmus, probablemente debido a las dificultades que conlleva una estancia en el extranjero y el apoyo que supone tener conocidos cerca; para los Erasmus la movilidad es más incierta y estos factores les dan seguridad<sup>12</sup>.

Además de estos motivos personales, teniendo en cuenta el origen, en el caso de los estudiantes Erasmus OUT, es decir, los estudiantes que son de nuestro país y marchan al extranjero, también es un motivo relevante de movilidad el hecho de conseguir una mayor autonomía y desarrollo personal. Consideran que estos factores van unidos al hecho de desvincularse del propio entorno familiar y desarrollar una mayor independencia. Este motivo es de menor peso para los Erasmus IN, lo que hace pensar en influencias culturales diferentes, según países y costumbres<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Significación a nivel 0,04 (prueba T de Student).

<sup>12</sup> Tener conocidos en el destino es un motivo medianamente importante para los Erasmus, pero recordemos que dichos estudiantes no acostumbran a tenerlos; es una motivación más cercana a lo deseado que a lo resultante.

<sup>13</sup> Tal y como veremos posteriormente, en el análisis de los resultados de las influencias familiares se refleja como el peso de la familia juega también un papel desigual, siguiendo esta tendencia, entre el alumnado IN y OUT.

Existen diferencias entre programas en cuanto a los otros dos grupos de motivos de movilidad. Los estudiantes Erasmus, tras los motivos personales, tienen motivos *académico-profesionales* para la movilidad, sobre todo vinculados al hecho de aprender o mejorar el idioma (4,55), y aumentar las posibilidades de inserción laboral (3,67). A no ser que el estudiante Erasmus tenga un conocimiento previo de los planes de estudio o especialidades de la universidad de destino, los aspectos académicos no pueden ser un factor que influya en la movilidad, porque se suele tener información escasa acerca de la oferta de estudios en las distintas universidades de destino; la información extraída de los foros de discusión confirma este resultado. Para los Erasmus, entre otros motivos de movilidad relacionados sobre todo con aspectos geográficos y de financiación, el deseo de viajar (4,32) es el único que tiene cierta consideración para la movilidad, siempre por detrás de los motivos personales y los profesionales.

En el caso de los Sicue, tras los motivos personales, tienen como prioridad *otros motivos de movilidad*. Destaca también el deseo de viajar (4,05) seguido de factores como el hecho de tener referencias positivas (3,60) o la ayuda económica prevista (3,16). Los programas de movilidad son vistos por los Sicue como la posibilidad de viajar, de enriquecimiento lúdico-cultural y de crecimiento personal. La ayuda económica prevista también actúa como motivación para la movilidad en el caso de los Erasmus IN, quienes, al igual que los Sicue, también cuentan con mayor apoyo económico público -cosa que, como hemos visto, no sucedía en el caso de los Erasmus OUT-. Los motivos de tipo académico-profesionales ocupan el tercer lugar en motivación para la movilidad de los Sicue. En este caso, al contrario que sucede en los Erasmus con motivaciones de tipo académicas y no tanto profesionales o de inserción laboral, los Sicue consideran el interés por cursar ciertas asignaturas o especialidades que no se ofertan en la propia universidad de origen, así como elementos vinculados al prestigio de la universidad de destino o a las metodologías utilizadas.

Existe una cuestión de *género* en los motivos de movilidad en cuanto que el estudiantado femenino<sup>14</sup> tiene más presente los motivos personales para la movilidad. Este resultado apunta una tendencia de las chicas hacia la toma de decisiones con más peso afectivo y una tendencia de los chicos hacia la toma de decisiones con más peso racional.

Respecto al *contexto familiar*, los individuos que viven con sus padres o algún familiar valoran más los factores de movilidad personales y los académico-profesio-

<sup>14</sup> Significación a nivel 0.001. Se observa a partir de las medias obtenidas, 2.82 de los hombres frente a 3.23 de las Mujeres (prueba T de Student).

nales<sup>15</sup> que aquellos que viven con amigos o pareja y, además, realizan una valoración más positiva. Este factor puede explicarse porque se trata de un perfil de estudiante no emancipado, que ha tenido menos experiencias y responsabilidades y que busca en la experiencia de movilidad, una oportunidad de independencia y de autonomía. Los individuos que, de forma explícita, señalan no ser económicamente independientes tienen más en cuenta motivos de movilidad relacionados con la ayuda económica prevista, que puede solventar la situación de dependencia económica del estudiante para la financiación de su movilidad.

## Motivos prioritarios de elección de destino

Una vez comentadas algunas conclusiones acerca de los motivos de movilidad, presentaremos los resultados más relevantes acerca de las motivaciones de los estudiantes en la elección de destino.

El 76% de los estudiantes realiza programas de movilidad en el destino solicitado en primera opción de prioridad, lo que significa que realizan la movilidad hacia el destino que más les motiva. Aún así, los estudiantes valoran con poco peso todos los motivos de elección<sup>16</sup> (Figura VIII) –la mayoría tienen grandes motivaciones de movilidad pero una cierta indiferencia en cuanto al destino–, sobre todo en el caso de los Erasmus.

El estudiantado Erasmus muestra puntuaciones bajas respecto a los motivos de elección, no obstante, entre todos los factores mencionados destaca especialmente uno: *el idioma*. Este factor destaca substancialmente dentro de los motivos geográficos y requiere una consideración específica, ya que obtiene una media de 4,13. Podemos afirmar que es la variable que influye, casi de forma exclusiva, en la elección del destino.

Como acabamos de mencionar, el *motivo de elección geográfico* de más valor para el estudiantado es *el idioma*, aunque este factor no tiene demasiada relevancia para la submuestra Sicue<sup>17</sup>. El resto de factores geográficos no explican la elección de destino, pero destaca la tendencia general a preferir ciudades de tamaño medio-grande que tienen una ubicación geográfica de interés para el estudiante<sup>18</sup>.

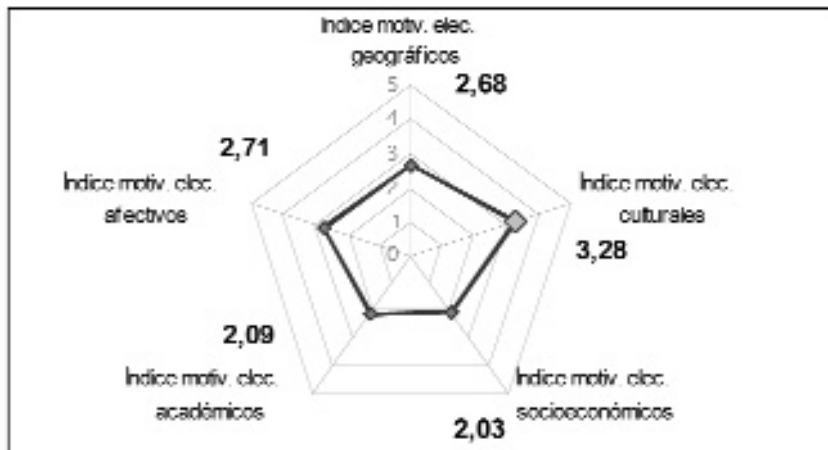
<sup>15</sup> Diferencias significativas a nivel 0,000 y 0,035 respectivamente, ambas halladas a partir de la prueba Anova de un factor.

<sup>16</sup> Aquí se incluyen todas las tipologías de motivos de elección (geográficos, culturales, socioeconómicos, académicos, laborales y afectivos) y sus correspondientes factores.

<sup>17</sup> Estadísticamente, la puntuación media del factor idioma es la más elevada, aunque no sea relevante para los estudiantes Sicue debido a la mayor proporción muestral de los Erasmus y a la alta valoración que recibe por la mayoría de estos estudiantes.

<sup>18</sup> La interpretación de la influencia del factor ubicación geográfica está muy vinculada a los motivos de movilidad de los estudiantes, es decir, los estudiantes eligen un lugar de destino cuya ubicación facilite cumplir sus objetivos de movilidad.

FIGURA VIII. Gráfico de los índices de los motivos de elección



Los motivos de elección de mayor peso son los culturales (3,28) y los de menor peso son los socio-económicos (2,03) y académicos (2,09).

En general todos los *motivos de elección culturales* -modo de vida, ciudad cosmopolita, posibilidades de ocio, entre otros- son importantes en la valoración de la elección; de hecho, el motivo de más relevancia es el interés cultural del destino (3,58) en sí -factor cuyo significado resume este tipo de motivos de elección-, ya sea por similitud o por contraste con la cultura de origen. Es decir, mientras algunos estudiantes manifiestan un especial interés por conocer una cultura completamente diferente, otros buscan la cercanía cultural. Las posibilidades de ocio son valoradas sobretodo por la submuestra Erasmus.

Después de los culturales, los *motivos de elección afectivos* son los más valorados, entre los cuales destaca el motivo de ampliar el círculo de relaciones (3,82). Este factor tiene un peso mucho más significativo que el resto, porque, tal y cómo se insiste en los foros de discusión, la mayoría de los participantes esperan ampliar su círculo de relaciones y pretende establecer vinculaciones afectivas con el destino durante el programa de movilidad; debemos observar cómo se trata de un factor que, aparte de ser un motivo de elección, está totalmente vinculado a la movilidad y apunta a la hipótesis de que los estudiantes se mueven para conocer gente y relacionarse. Los estudiantes Sicue valoran más que los Erasmus la elección de destino por tener allí conocidos, amigos o familiares; así, los lazos afectivos afectan más a la movilidad nacional. Como es más probable que los estudiantes Sicue tengan lazos afectivos en el destino, éstos van a mantener o desarrollar relaciones previas a la movilidad, mientras que el estudiante Erasmus pretende hacer relaciones nuevas.

Los *motivos de elección socioeconómicos* no son motivos de peso en la elección. El factor que más se tiene en cuenta es el nivel socioeconómico del lugar de destino (2,3), pero resulta relevante en la elección después de considerar otro tipo de factores. El estudiantado Sicue da más importancia a las facilidades de alojamiento y, sobre todo, a las ayudas económicas complementarias.

La idea de que los *motivos de elección académicos* se priorizan muy poco es coherente con el punto anteriormente comentado sobre motivos de movilidad, es decir, son motivaciones secundarias. Las motivaciones académicas de los Erasmus son el aprendizaje o mejora del idioma de destino (3,21), que respondería al objetivo de aprender otro idioma. Los Sicue se sienten sobretodo motivados por los programas de estudio (2,12). Así, para los Sicue las asignaturas de los destinos sí suponen un factor clave en la elección. «En Galicia hay mucha tradición musical, así que si estudias magisterio musical tienes posibilidades de conocer otra música completamente diferente a la nuestra y ampliar conocimientos», afirma un estudiante del programa Sicue. Este fenómeno puede estar relacionado con la información académica de la que disponen los estudiantes, y también en algunos casos con la falta de dominio del idioma de destino, que puede influir en la comprensión de la información obtenida. El factor programas docentes exclusivos para estudiantes de programas de movilidad Erasmus (2,03) tiene un peso muy bajo en la elección del destino, de manera que es necesario reflexionar sobre si tiene sentido organizarlos o si cumplen su objetivo.

Los *motivos de elección laborales* tienen un peso ínfimo en la elección del destino<sup>19</sup>. Éstos sólo son valorados por aquella parte del estudiantado que considera la posibilidad de permanecer en el destino después de la movilidad.

El estudiantado de *género* femenino valora más todos los motivos de elección, de manera que se plantea la hipótesis de que las chicas tienen más definidas que los chicos las características del destino que explican su elección. Para ellas, su prioridad también son los motivos de elección culturales (3,35), pero tienen más en cuenta las motivaciones laborales vinculadas a las posibilidades de inserción que los chicos<sup>20</sup>.

Existen diferencias en cuanto al *origen* del estudiante Erasmus con respecto a los motivos de elección geográficos, culturales y académicos. Mientras el estudiantado Erasmus IN, que viene a realizar la movilidad a nuestro país, tiene más en cuenta las características climáticas unidas a las de cultura y ocio –«¡Sol y playa, Barcelona tiene mucha marcha!», afirma un

<sup>19)</sup> Para la interpretación de este resultado hay que tener en cuenta que existen factores, como por ejemplo el idioma o los programas de estudio, cuyo significado tiene que ver también con motivaciones de tipo laboral (aunque sea de repercusión en el futuro) y no se han contemplado como aspectos pertenecientes a este tipo de factores. Así pues, estadísticamente el resultado de la valoración de los motivos laborales podría estar un tanto desvirtuado al no incluir estos factores que ya han sido incluidos en otras tipologías de factores de elección.

<sup>20)</sup> Se detectan diferencias significativas a nivel 0,031 entre chicos y chicas.

estudiante Erasmus IN en un foro de discusión-, los Erasmus OUT consideran las posibilidades de ocio de una forma secundaria, ya que creen que van a divertirse en cualquier destino. Este punto puede estar vinculado a que las universidades españolas parecen ser valoradas de forma inferior en cuestiones académicas que otras universidades europeas.

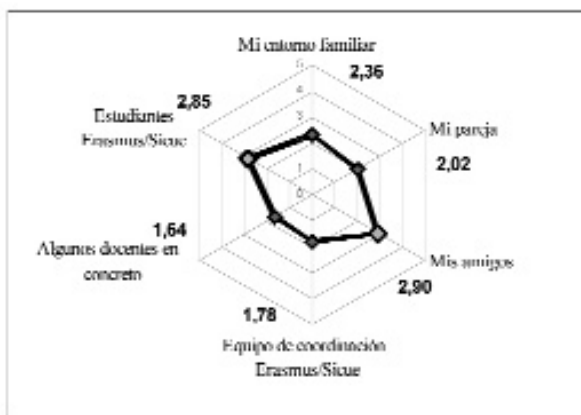
Algunos participantes manifiestan que la elección del destino estuvo claramente marcada por el hecho de tener familiares, amigos o pareja en el destino; por eso puntúan más alto todos los motivos de elección. En estos casos, los participantes suelen *conocer la cultura de destino* y su elección se relaciona con el anhelo de estar con sus amigos o su pareja. Otros estudiantes que tienen conocidos en el destino esperan que la adaptación sea más fácil y rápida que si fueran a un lugar donde no conocen a nadie.

Existe una vinculación entre el estudiantado que tiene previsto *trabajar en el destino* y la mayor motivación por aspectos laborales, ya que este tipo de estudiantes tienen más preocupación por las posibilidades de inserción laboral que les ofrece el destino<sup>21</sup>. Este resultado es curioso porque no preocupa a todos los estudiantes, cuando la movilidad puede mejorar mucho sus posibilidades de inserción.

## Influencias personales que inciden en la movilidad

Presentamos los principales factores que conforman las influencias personales valorados por los estudiantes respecto a la participación en los programas de movilidad (Figura IX).

FIGURA IX. Gráfico de influencias personales



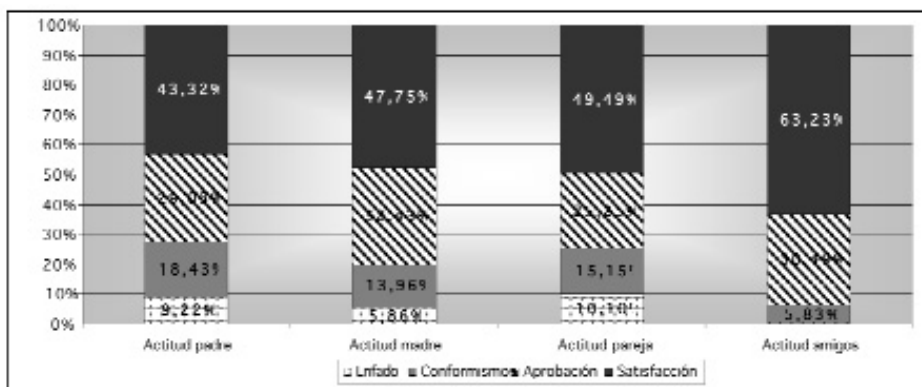
<sup>21)</sup> Diferencias significativas a nivel 0,023 entre el estudiantado que trabaja en el destino y el que no respecto a los motivación por aspectos laborales (prueba T de Student).

Las principales *influencias personales* son la que ejercen los amigos (2,9), así como la que ejercen otros estudiantes Erasmus/Sicue (2,85). Podemos determinar que el grupo de amigos, así como los compañeros de universidad son los que informan y tienen un peso mayor en la adhesión a los programas. La influencia de la familia también es importante, ya que promueve o inhibe la participación en los propios programas, aunque no es determinante en la decisión. El profesorado o del grupo de coordinación Erasmus/Sicue, según el estudiantado, ejerce una influencia mínima respecto a la movilidad (1,78). Este factor puede estar relacionado con la necesidad de mejorar las campañas de promoción o de una mejor valoración de los mismos por los profesores.

En general, se detecta que las influencias personales tienen más peso entre, principalmente, aquellos participantes que viven con los padres o algún familiar y no son económicamente independientes, ya que están más condicionados por el entorno afectivo<sup>22</sup>. Esta influencia también se da entre el estudiantado de género femenino, posiblemente, porque los aspectos emotivos pesan más en las mujeres.

En la Figura X vemos como en general las diferentes actitudes de las personas más cercanas -padre, madre, pareja y amigos- tienden a ser positivas.

FIGURA X. Gráfico de actitud de la familia y amigos frente al programa de movilidad



La *influencia de la familia* suele ser positiva: la mayoría de padres y madres muestran una actitud de satisfacción hacia la participación en los programas de movilidad. Según afirman los estudiantes en los foros de discusión, la movilidad va acompañada

<sup>22)</sup> Se detectan diferencias significativas a nivel 0,015 (personas con quien vives) y a nivel 0,001 (independencia económica) respecto a las influencias personales, halladas con la prueba Anova de un factor y T de Student respectivamente.

por la aprobación del entorno familiar. En el caso de la madre, además, se observa que la actitud de satisfacción suele ser mayor respecto a las chicas que a los chicos; este resultado muestra la tendencia de las madres a desear mejores posibilidades para sus hijas como mujeres del siglo XXI.

Aún así, la actitud está condicionada, tanto en el caso de los padres como de las madres, por el nivel cultural y social. Los resultados muestran que, a más nivel de estudios, mayor satisfacción de los padres y las madres. Destaca que en ambos casos la actitud de enfado se da, solamente, cuando los padres y las madres no tienen estudios. Si nos referimos a la actividad laboral, observamos que la mayoría de los padres de los participantes realizan actividades laborales como técnicos, científicos e intelectuales y son, además, los que muestran mayor satisfacción. En el caso de las madres, la mayoría tiene estudios primarios o superiores, y como en el caso de los padres, aquellas que realizan una actividad laboral como técnicas, científicas o intelectuales son las que muestran mayores niveles de satisfacción.

La mayoría de padres y madres del alumnado de la muestra, tal y como hemos comentado con anterioridad, se caracterizan por un nivel socioeconómico y educativo medio-alto. Este colectivo de padres y madres muestra mayores niveles de satisfacción, ya que tiene un mayor conocimiento del entorno universitario y sus posibilidades, es decir, pueden valorar mejor las implicaciones derivadas de la propia participación en los programas de movilidad –debido a su propia experiencia universitaria– y pueden dar más apoyo económico. Así, aquellos estudiantes que provienen de entornos familiares menos favorecidos, tienen menos apoyo familiar. Este hecho tiene una clara implicación respecto a la igualdad de oportunidades en la participación en los programas; las dificultades son mayores para los estudiantes de entornos familiares con menos recursos ya que, aparte del soporte económico, no tienen apoyo familiar.

A este hecho se une que los estudiantes Erasmus OUT, los de nuestro país, reciben menos ayuda que los estudiantes de otros países. El nivel socioeconómico influye en la movilidad y condiciona la participación en los programas; los estudiantes Erasmus IN, al recibir más ayuda tienen más autonomía al tomar la decisión de participar.

La *influencia* que ejercen los *amigos* es el principal factor de influencia personal respecto a los programas de movilidad y supone la principal fuente de información y promoción de los mismos. Los resultados indican que hay dos perfiles de participante; la mayoría prefiere realizar el programa solo, es decir, valora la autonomía y la independencia. El resto, en cambio, más dependiente (convive con los padres), prefiere realizar el programa con amigos. Los amigos muestran una actitud de satisfacción frente a la movilidad.



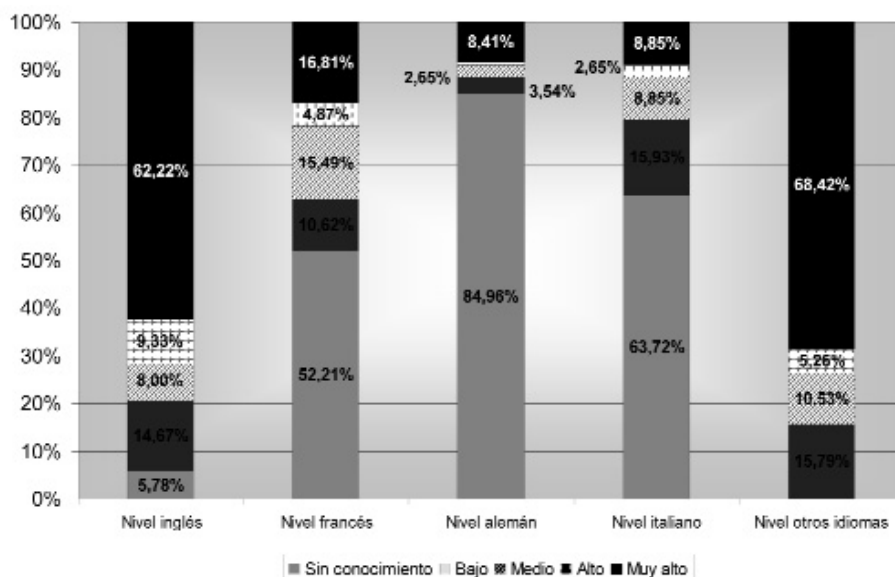
Finalmente, la *influencia de la pareja* no resulta un factor de peso frente a la familia y los amigos. La actitud de la misma suele ser de satisfacción, en general, se viva con los padres, los amigos o la pareja, o bien solo.

## Influencias de las características del programa de movilidad

Se presentan a continuación los principales factores relacionados con la movilidad y cómo se relacionan éstos con las características personales de los alumnos. Estos factores son los idiomas, los requisitos, los compañeros de origen y la financiación.

En el estudio se ha contemplado el conocimiento de diversos *idiomas* -inglés, francés, alemán e italiano- por parte del estudiantado (Figura XI). El inglés es el idioma que presenta un mayor dominio por parte de los estudiantes -62,22%. En el caso del resto de idiomas, la mayoría del estudiantado manifiesta no tener conocimiento de los mismos. Como queda referenciado posteriormente, el idioma es una de las principales dificultades y puede suponer un inhibidor de la movilidad.

FIGURA XI. Gráfico de nivel de idiomas



Si tenemos en cuenta las características de los alumnos, observamos, principalmente, que existe relación entre el nivel de estudios del padre y la madre respecto al dominio de la lengua inglesa, que es la lengua por extensión del mundo laboral y científico, aparte de ser el idioma extranjero que se estudia en la enseñanza obligatoria. Así, aquellos estudiantes cuyos padres y madres no tienen estudios manifiestan no tener conocimiento del idioma o tener un conocimiento bajo. En cambio, para el resto del estudiantado –cuyos padres y madres tienen estudios primarios, secundarios o superiores– el nivel de inglés es medio/alto. El nivel cultural del entorno familiar puede tener implicaciones en la movilidad del estudiantado, ya que a menos estudios de los padres menos conocimiento de la lengua.

Otro factor que favorece el dominio de idiomas es tener amigos extranjeros o haber participado en otro programa de movilidad. Ambos factores se vinculan con estancias en el extranjero, que promueven el conocimiento de otras lenguas, y por tanto, incentivan la movilidad.

Los *requisitos* para la participación en los programas son de índole diversa según el programa. Si para el estudiantado Erasmus el principal requisito es el conocimiento mínimo de la lengua –cosa que no se cumple en bastantes casos–, para los Sicue el principal requisito es el expediente académico. Aún así, se ha detectado que respecto a la consideración del expediente en los participantes Erasmus, los de origen OUT manifiestan que se les ha tenido más en cuenta que los IN. Es decir, para el estudiantado de nuestro país este factor tiene más peso que para los extranjeros.

Existe variedad entre el número de *compañeros de la universidad de origen* con quienes se realiza la movilidad. Mientras una parte de la muestra realiza el período de movilidad solo, otra parte la realiza con más de un amigo. Los estudiantes Sicue tienen más tendencia a marchar solos y los Erasmus con amigos. En general, se puede afirmar que el hecho de realizar la movilidad acompañado por otros estudiantes no está asociado a las características personales del estudiantado.

La *financiación* de la movilidad presenta diferencias entre programas. Mientras la mayoría de estudiantes Erasmus financia la movilidad principalmente a partir de las ayudas familiares, los estudiantes Sicue lo financian mayoritariamente con ayudas del propio programa. La aportación económica de los estudiantes (a partir de los ahorros personales) para la financiación de la movilidad es baja en la mayoría de la muestra. Sólo aquellos estudiantes que trabajan en el origen y son independientes económicamente autofinancian la mayor parte de la movilidad. Los estudiantes que viven solos no suelen recibir ayuda de su familia.

## Conclusiones y propuestas

Teniendo en cuenta los aspectos señalados podemos afirmar, a modo de conclusión, que la movilidad está condicionada por un perfil de estudiante que busca la madurez personal, la experiencia de turismo y ocio y la adquisición de un perfil profesional. Pese a que los programas responden a ellos, se observa que no hay igualdad de oportunidades en la participación debido al origen socioeconómico y cultural de los participantes. Asimismo, las facultades y escuelas universitarias no inciden, como sería de esperar, en la promoción y difusión de los propios programas. Pese a que todo el estudiantado participante repetiría la experiencia, sería deseable ampliar las oportunidades y ajustar la realidad a ciertos objetivos que persiguen los programas, en referencia a motivos académicos y de identidad europea (en el caso de los Erasmus).

Atendiendo a estas conclusiones principales, presentamos a continuación una serie de propuestas que pretenden mejorar la movilidad y estimularla. Destacamos, ya de entrada, cómo muchas de las cuestiones que se tratarán ya están resueltas para el programa Sicue.

### Propuestas para las universidades

#### Para las facultades de Ciencias de la Educación

- *Potenciar la figura del coordinador de programas de movilidad.* Por un lado, es necesario que el profesional que se ocupa de coordinar los programas de movilidad tenga definido un perfil y unas determinadas funciones. Del mismo modo, sería necesario para el coordinador tener acceso algún tipo de formación continua tanto a nivel pedagógico como de gestión. Por otro lado, una propuesta vital para potenciar esta figura sería el reconocimiento tanto académico como económico, sea con una reducción de créditos de docencia, con una dotación económica similar a la que se otorga por otros cargos de gestión, etc.
- *Apoyar actividades europeístas.* Una manera clara de cumplir el objetivo del programa Erasmus de crear una conciencia europea es a través de los créditos de «prácticas» en organizaciones, centros o entidades vinculadas a los diversos ámbitos de estudio de la facultad; de esta manera, los alumnos romperían la barrera estrictamente académica y podrían participar de la sociedad y cultura de destino.

- *Promover contenidos europeos en los planes de estudio de las titulaciones de Ciencias de la Educación.* El profesorado puede introducir en las clases experiencias realizadas en otros contextos, invitar a profesores de otras universidades, sugerir bibliografía elaborada en otros territorios, etc. En este caso, esta propuesta tiene sentido tanto en referencia al programa Erasmus como al Sicue, ya que supone pasar de una perspectiva local a una comunitaria –más global–, de una visión «monocultural» a una visión «multicultural», tanto de España como de Europa. En este sentido, consideramos imprescindible evitar los programas específicos para estudiantes Erasmus o Sicue ya que pueden convertirse en guetos.
- *Velar mejor por el contenido académico de la experiencia de movilidad.* Una propuesta que debe tenerse en cuenta iría en la línea de aumentar el nivel de exigencia y calidad de los programas que cursan los alumnos de movilidad por parte de las universidades de destino.
- *Hacer más presentes los estudiantes de movilidad y sus experiencias.* Es adecuado celebrar eventos –ferias de movilidad, exposiciones, charlas, debates, etc.– donde el estudiantado que ha participado o participa en ese momento en un programa Erasmus o Sicue pueda aportar su experiencia a los demás compañeros y profesores.

### **Órganos de gestión institucional**

- *Mejorar la gestión del programa Erasmus en las facultades y universidades.* Las mejoras en concreto que se proponen son las siguientes:
  - La información académica debe ser detallada y explícita, y en inglés (por ejemplo en las páginas web de las universidades).
  - Es adecuado tener en cuenta un trato especial y más flexible en los plazos, tanto en la gestión o administración (tramitación de convenios, matriculación, etc.), como en el plano académico (incorporación de los estudiantes a las clases, evaluaciones, etc.).
  - Mayor coordinación entre universidades e intercambio de información.
  - Es necesario sistematizar el proceso de realización de equivalencias-equivalencias, y salvaguardar el derecho del alumno de movilidad a marchar a su lugar de destino con el contrato de estudios hecho.
  - Aumentar el apoyo en las universidades de destino (mejorar la acogida, el apoyo o asesoramiento, etc.).

## Propuestas para la Administración pública<sup>23</sup>

- *Reconocer la función y trabajo de los coordinadores de programas de movilidad* en los diferentes sistemas de reconocimiento de méritos docentes y de gestión; complementos autonómicos, tramos de investigación, etc.
- *Potenciar el reconocimiento de las Administraciones Públicas hacia las universidades que potencian la movilidad.* Se plantea la necesidad de aumentar el peso del indicador «movilidad» en la financiación de las universidades.
- *Mejorar la financiación de la beca Erasmus.* Se debe mejorar dicha financiación del programa Erasmus teniendo en cuenta que:
  - En la asignación de la cuantía de las bolsas de ayuda económica influya tanto la renta por cápita del país de origen como el de llegada, así como el nivel socioeconómico del estudiante. Esto no debe ser incompatible con las diferentes becas del MEC.
  - El MEC se debe involucrar e implicar en los complementos de financiación estatales que se dan a partir de las comunidades autónomas y de las universidades. En estos complementos se debe tener en cuenta la duración de la estancia y no asignar una ayuda generalizada.

## Propuestas para la UE

- *Revisión de la asignación de recursos y medidas a programas de movilidad.* En concreto, la asignación de recursos y medidas de la UE se podría canalizar por las siguientes vías:
  - Promover experiencias vitales previas al Erasmus.
  - Potenciar la movilidad del profesorado.
  - Mejorar la bilateralidad de flujos entre países, es decir, minimizar las diferencias entre alumnos IN y OUT.

En definitiva, estas propuestas y estrategias suponen un cambio de planteamiento que requiere empeño y esfuerzo desde el seno de nuestras universidades y administraciones educativas para la creación efectiva y mejora de un marco compartido dentro de la enseñanza superior.

<sup>23)</sup> Se entiende por Administración Pública el Ministerio de Educación y Ciencia en el caso del territorio MEC y aquellas Administraciones de las Comunidades Autónomas que tienen competencia en esta materia.

Como indicaba Robert Schuman: «L'Europe ne se fera pas en un jour ni sans heurts. Rien de durable ne s'accomplit dans la facilité. Pourtant déjà elle est en marche»<sup>24</sup>. Es necesario seguir trabajando en este sentido. Las principales líneas de investigación en las que conviene profundizar son: la movilidad del profesorado, la visión del profesorado sobre la movilidad, el funcionamiento de los programas de movilidad intercontinentales, entre otras. Esperamos que estos resultados animen a otros estudiosos a seguir investigando sobre los programas de movilidad. La senda está trazada...

---

<sup>24)</sup> «Europa no se hará en un día ni sin dificultades. Nada duradero se desarrolla con facilidad. Sin embargo, ya está en marcha» SCHUMAN, R (2005): *Pour l'Europe*. Paris: Editions Nagel S.A.

## Referencias bibliográficas

- BECHDOLF, U. & OTROS (1993). *Watching Europe: a media and cultural studies reader*. Tübingen: Amsterdam Cultural Studies Foundation.
- CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (1989). *¿Movilidad social o trayectorias de clase?: elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COMISIÓN EUROPEA (1991). *Memorándum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea*. COM(91) 349 final.
- COMISIÓN EUROPEA (1993). *¿Qué futuro para la educación superior en la Comunidad Europea? Reacciones al Memorándum*. COM(93)
- JALLADE, J.P. & GORDON, G. (1991). *Student Mobility Within the European Union: A Statistical Análisis*. Comisión Europea (documento inédito).
- MAIWORM, F., SSTEUBE, W. & TEICHLER, U. (1991). *Learning in Europe. The Erasmus Experience. A survey of the 1988-89 ERASMUS Students*. London: Jessica Kingsley.
- MECD (2003). *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco*. Madrid: MEC.
- PAPATISBA, V. (2002). *Des Étudiants Européens. «Erasmus» et l'aventure de l'alterité*. Berna: Peter Lang.
- CASTILLO PÉREZ, R. (2005). *Estudio sobre la trayectoria de los programas internacionales de movilidad e intercambio en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- SCHUMAN, R. (2005). *Pour l'Europe*. Paris: Editions Ángel S.A.
- TEICHLER, U. (2002). *ERASMUS in the SOCRATES programme. Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens -Verñag.
- VALLE LÓPEZ, J. M. (2005). *La Unión Europea y su política educativa*. 2 tomos. Madrid: MEC.

**Dirección de contacto:** Pilar Pineda Herrero. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Edificio G6, Campus de la UAB; 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, Barcelona. España. E-mail: pilar.pineda@uab.es

## Anexo I

### Relación de bloques con sus correspondientes índices y variables

Bloques	Índices	Variables
	Índice motivos académico profesionales	Lo requiere mis estudios
		Interés por la oferta estudios
		Mejorar el expediente académico
		Aumentar posibilidades inserción laboral
		Aprender o mejorar el idioma
	Índice motivos personales	Nuevas experiencias
		Atractivo lúdico-cultural del destino
		Búsqueda de autonomía
		Búsqueda de seguridad en uno mismo
		Mis amigos también marchaban
		Presión familiar
		Conocer gente
	Índice otros motivos	Contactos en el extranjero
		Romper con la rutina
		Proximidad geográfica
Ubicación geográfica		
Deseo de viajar		
Ayuda económica prevista		
	Índice motivos elección geográficos	Tener referencias positivas
		Perspectivas de permanencia
		Clima
		Proximidad geográfica
		Ubicación geográfica
	Índice motivos elección culturales	Red de comunicaciones
		Idioma
		Modo de vida
		Ciudad cosmopolita
	Índice motivos elección socioeconómicos	Interés cultural de la ciudad
		Posibilidades de ocio
		Facilidades de alojamiento
	Índice motivos elección académicos	Nivel socioeconómico del país
		Ayudas económicas complementarias
		Requisitos de acceso
		Idioma de instrucción
		Oferta de especialidades
	Índice motivos afectivos	Nivel de dificultad académica
Programas docentes exclusivos para Erasmus/Sicue		
Conocidos en el destino		
Amigos en el destino		
Pareja en el destino		
Familiares en el destino		
Ampliar mi círculo de relaciones		



	<b>Índice influencias personales</b>	Mi entorno familiar
		Mi pareja
		Mis amigos
		El equipo de coordinación Erasmus/Sicue
		Algunos docentes de la universidad
		Estudiantes Erasmus/Sicue
	<b>Índice dificultades</b>	Problemas con el idioma
		Hábitos y costumbres culturales del destino
		Problemas con la metodología docente
		Problemas con el sistema de evaluación de la universidad
		Reconocimiento de créditos
		Problemas con el alojamiento
		Problemas económicos
	<b>Índice aspectos positivos</b>	Enriquecimiento personal
		Adquisición de competencias profesionales
		Inmersión sociocultural
		Experiencia turística
		Descubrir otra cultura
		Aprendizaje de otra lengua
		Emancipación y autonomía
		Reforzar la conciencia europea
		Conocer otros Erasmus/Sicue
Conocer otro entorno universitario		

**CUESTIONARIO: LA MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA****▣ PERFIL PERSONAL****▣ Características personales**

1. Edad:
2. Género:
3. Origen:
- a. Lugar de nacimiento (localidad y país):
- b. Lugar de residencia (localidad y país):
4. Estudios
- a. Universidad de origen y país:
- b. Titulación que cursas en la universidad de origen:
- |   |                  |                      |
|---|------------------|----------------------|
| · | Magisterio       | <input type="text"/> |
| · | Pedagogía        | <input type="text"/> |
| · | Psicopedagogía   | <input type="text"/> |
| · | Educación Social | <input type="text"/> |
| · | Otras:           | <input type="text"/> |
- c. Universidad de destino (universidad/país):
- d. Curso:
- e. ¿Qué nota media tienes en el expediente hasta el momento?
5. Estancias en el extranjero anteriores al programa Erasmus
- a. ¿Has participado en algún otro programa de movilidad?.....
- Si la respuesta es afirmativa indica cuál:
- b. En conjunto, ¿cuánto tiempo has estado fuera por motivos de estudios?
- |   |             |                      |                |                      |                |                      |                |                      |
|---|-------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|
| · | Hasta 1 mes | <input type="text"/> | De 1 a 3 meses | <input type="text"/> | De 3 a 6 meses | <input type="text"/> | Más de 6 meses | <input type="text"/> |
|---|-------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|
- c. En conjunto, ¿cuánto tiempo has estado fuera por otros motivos diferentes (sólo con amigos)?
- |   |                |                      |                       |                      |                |                      |                |                      |
|---|----------------|----------------------|-----------------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|
| · | Hasta 1 mes    | <input type="text"/> | De 1 a 3 meses        | <input type="text"/> | De 3 a 6 meses | <input type="text"/> | Más de 6 meses | <input type="text"/> |
| · | Motivo laboral | <input type="text"/> | Motivo de turismoocio | <input type="text"/> | Otros motivos: | <input type="text"/> |                |                      |

**6. Contexto familiar**

**a. Nivel de estudios de tus padres:**

- Nivel de mi padre:
- Nivel de mi madre:

**b. ¿A qué actividad laboral se dedican tus padres?**

- Mi padre:
- Mi madre:

**c. Indica si en tu lugar de origen vives:**

·	Con tus padres o algún familiar	<input type="checkbox"/>
·	Con amigos o pareja	<input type="checkbox"/>
·	Sólo	<input type="checkbox"/>

**7. Relaciones personales**

- a. ¿Acostumbrabas a frecuentar siempre el mismo grupo de amigos en tu lugar de origen?.....  Sí  No
- b. ¿Tenías amigos procedentes de diferentes culturas antes de participar en el programa de movilidad?.....  Sí  No
- c. ¿Tenías amistades o allegados que residieran en diferentes países antes de participar en el programa de movilidad?.....  Sí  No

**8. Situación laboral**

- a. ¿Trabajabas habitualmente en tu lugar de origen?.....  Sí  No
- b. ¿Cuántas horas realizabas a la semana?
- c. ¿Estás trabajando o trabajaste en el lugar de destino?.....  Sí  No
- d. ¿Eres independiente económicamente?.....  Sí  No

**9. Conocimiento de la cultura de inmersión**

- a. ¿Conocías la cultura del lugar de destino antes de marchar?
 

·	Muy poco	<input type="checkbox"/>
·	Poco	<input type="checkbox"/>
·	Bastante	<input type="checkbox"/>
·	Mucho	<input type="checkbox"/>
- b. ¿Conocías a alguien que viviese en tu lugar destino de manera previa a realizar el Erasmus?.....  Sí  No

### 10. Motivos de movilidad

- a. Valora de 0 a 5, siendo 0 el valor mínimo y 5 el valor máximo, los motivos que te han llevado a participar en un programa de movilidad:

MOTIVOS ACADÉMICO PROFESIONALES	0	1	2	3	4	5
Lo requiere mis estudios						
Interés por la oferta de estudios y asignaturas						
Mejorar el expediente académico						
Mejorar el curriculum						
Aumentar mis posibilidades de inserción laboral						
Aprender o mejorar el idioma						

MOTIVOS PERSONALES	0	1	2	3	4	5
Nuevas experiencias						
Atractivo lúdico-cultural del destino						
Búsqueda de autonomía						
Búsqueda de seguridad en uno mismo						
Mis amigos también marchaban						
Presión familiar						
Conocer gente						
Contactos en el extranjero						
Romper con la rutina						

OTRAS RAZONES	0	1	2	3	4	5
Proximidad geográfica						
Ubicación geográfica						
Deseo de viajar						
Ayuda económica prevista						
Tener referencias positivas						
Perspectivas de permanencia						
Otros:						

### 11. Motivos de la elección

- a. Indica el orden de prioridad que ocupaba en tu solicitud el destino que conseguiste: 1<sup>o</sup>  2<sup>o</sup>  3<sup>o</sup>

- b. Valora de 0 a 5, siendo 0 el valor mínimo y 5 el valor máximo, los motivos de elección de la universidad de destino:

MOTIVOS GEOGRÁFICOS	0	1	2	3	4	5
Clima						
Proximidad geográfica						
Ubicación geográfica						
Red de comunicaciones						
Tamaño de la ciudad						

MOTIVOS CULTURALES	0	1	2	3	4	5
Idioma						
Modo de vida						
Ciudad cosmopolita						
Interés cultural de la ciudad						
Posibilidades de ocio						

MOTIVOS SOCIOECONÓMICOS	0	1	2	3	4	5
Facilidades de alojamiento						
Nivel socioeconómico del país						
Ayudas económicas complementarias						

MOTIVOS ACADÉMICOS	0	1	2	3	4	5
Requisitos de acceso						
Idioma de instrucción						
Oferta de especialidades						
Nivel de dificultad académica						
Programas docentes exclusivos para el grupo de estudiantes Erasmus (sólo si existen)						

MOTIVOS LABORALES	0	1	2	3	4	5
Posibilidades de inserción laboral						

MOTIVOS AFECTIVOS	0	1	2	3	4	5
Conocidos en el destino (sólo si se tienen)						
Amigos en el destino (sólo si se tienen)						
Pareja en el destino (sólo si se tiene)						
Familiares en el destino (sólo si se tienen)						
Ampliar mi círculo de relaciones						
Otros:						

- c. ¿Hubieses preferido ir a otra universidad? ¿Por qué?

**▣ Influencias del entorno**

**12. Influencias personales**

- a. Valora de 0 a 5, siendo 0 el valor mínimo y 5 el valor máximo, en qué grado las siguientes personas incidieron favorablemente en tu decisión de movilidad:

	0	1	2	3	4	5
Mi entorno familiar						
Mi pareja (sólo en caso de que la tuvieras)						
Mis amigos						
El equipo de coordinación de Erasmus/Sicue						
Algunos docentes en concreto de la universidad						
Estudiantes Erasmus/Sicue						

**13. Influencias de la familia**

- a. Señala la actitud de tus padres hacia tu decisión de movilidad:

	Enfado	Conformismo	Aprobación	Satisfacción
Padre				
Madre				

- b. ¿Algún familiar próximo (hermano/a, primo/a...) ha participado o está participando en algún tipo de experiencia de movilidad?.....  Sí  No

**14. Influencias de los amigos**

- a. Señala la actitud de tu pareja y amigos hacia tu decisión de movilidad:

	Enfado	Conformismo	Aprobación	Satisfacción
Pareja (si tienes)				
Amigos				

- b. ¿Tu pareja o alguno de tus amigos más allegados han participado o están participando en alguna experiencia de movilidad?.....  Sí  No

- c. ¿Realizas o realizaste el programa con amigos?.....  Sí  No

- d. En caso afirmativo, valora de 0 a 5, siendo 0 el valor mínimo y 5 el valor máximo, si este hecho influyó favorablemente en tu decisión de movilidad:

	0	1	2	3	4	5
Realizar el programa con amigos influye favorablemente en mi decisión de movilidad						

▣ **PERFIL DEL PROGRAMA**

**15. Idiomas**

a. Indica qué idiomas conocías de manera previa al Erasmus:

	Entiendo	Hablo	Leo	Escribo
Inglés				
Francés				
Alemán				
Italiano				
Otros:				

b. ¿Cuál era tu nivel de dominio de la lengua del país de destino antes de irte?

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Entender				
Hablar				
Escribir				
Leer				

**16. Requisitos**

- a. ¿Se te exigió un conocimiento mínimo de la lengua del país de destino en tu universidad?.....  Sí  No
- b. ¿Se tuvo en cuenta tu expediente académico al concederte plaza en el programa de movilidad?.....  Sí  No
- c. ¿Se te exigió algún otro requisito? ¿Cuál?

17. Duración del periodo en el extranjero:

18. ¿Cuántos compañeros de tu universidad de origen están la misma universidad de destino que tú?

**19. Financiación de la movilidad:**

a. Indica el porcentaje que supone cada fuente de financiación para tu movilidad:

FUENTE DE FINANCIACIÓN	%
Ahorros personales	
Ayuda de la familia	
Ayuda del propio programa y otras ayudas de administraciones públicas o de instituciones privadas	
<b>TOTAL:</b>	<b>100%</b>

▣ VALORACION DE LA ESTANCIA

20. Valora de 0 a 5, siendo 0 el valor mínimo y 5 el valor máximo, en qué grado las **dificultades** durante tu estancia están vinculadas a:

DIFICULTADES	0	1	2	3	4	5
Problemas con el idioma						
Hábitos y costumbres culturales del país destino						
Problemas con la metodología docente						
Problemas con el sistema de evaluación de la universidad						
Reconocimiento de créditos						
Problemas con el alojamiento						
Problemas económicos						
Otros:						

21. Valora de 0 a 5, siendo 0 el valor mínimo y 5 el valor máximo, los **aspectos más positivos** de la movilidad:

ASPCTOS POSITIVOS	0	1	2	3	4	5
Enriquecimiento personal						
Adquisición de competencias profesionales						
Inmersión sociocultural						
Experiencia turística						
Descubrir otra cultura						
El aprendizaje de otra lengua						
Emancipación y autonomía						
Reforzar la conciencia europea						
Conocer otros Erasmus/Sicue						
Conocer otro entorno universitario						
Otros:						

22. Señala, si existen, **aspectos negativos** de estancia:

23. Aspectos a destacar

a. ¿Recomendarías la experiencia?.....  Sí  No

b. ¿Participarías en otro proyecto de movilidad ya sea a nivel de grado o postgrado?

- Sí, porque...
- No, porque...





# Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil<sup>1</sup>

## Home Language and Knowledge of the School Language in Catalonia at the end of Nursery School

José Ignacio Vila Mendiburu

*Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología. Departamento de Psicología. Girona, España.*

### Resumen

La infancia extranjera se escolariza en Cataluña en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. Las investigaciones afirman que este alumnado tarda un mínimo de seis años en equiparar sus habilidades lingüístico-cognitivas con sus pares autóctonos, no así las habilidades conversacionales, las cuales se adquieren antes de los dos años de residencia. Sin embargo, no existen estudios sobre los efectos de la escolarización en el parvulario del alumnado alófono, así como de su lengua familiar, en relación con la adquisición de la lengua escolar. El artículo es un estudio comparativo de la adquisición del catalán de 567 autóctonos y 434 alófonos, al final del parvulario, en 50 escuelas de Cataluña que escolarizan a alumnado de origen extranjero. Las lenguas del alumnado autóctono son el catalán, el castellano y el bilingüismo catalán-castellano y las lenguas del alumnado alófono son el árabe, el soninké y el castellano. Los factores utilizados más relevantes han sido el nivel socioprofesional y educativo de las familias, el tiempo de residencia y el momento de escolarización del alumnado, el porcentaje de alumnado catalanohablante y de alumnado alófono en el aula y el contexto sociolingüístico del centro escolar. Los resultados muestran que el alumnado autóctono sabe más catalán que el alumnado alófono, pero las diferencias desaparecen respecto a algunos factores, de los cuales los más relevantes son los

---

<sup>01</sup> Esta investigación ha sido posible gracias a una beca de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia nº SEJ2005-08944-C-02-01/EDU.

relacionados con las características del alumnado de las aulas. La lengua familiar del alumnado alófono no incide en sus resultados.

*Palabras clave:* inmigración, lengua familiar, segunda lengua, bilingüismo, educación escolar.

### **Abstract**

Foreign students in Catalonia are being schooled in a programme of home to school language change. Different investigations show that these students spend a minimum of six years to rank equally with the linguistic and cognitive abilities of their autochthonous peers, even though their conversational abilities are acquired prior to two years of residence in the foreign country. However, there are no studies about the effects of schooling in nursery school for allophone students, or about their home language in relation with the acquisition of the school language.

This article presents a comparative study about the acquisition of Catalan of 567 autochthonous and 434 allophone students at the end of nursery school. The study was carried out in 50 different schools in Catalonia where foreign students were being schooled. The languages spoken by autochthonous students were Catalan, Spanish or bilingual (Catalan and Spanish). Allophone students spoke Arabic, Soninke or Spanish. The most relevant factors being used were the socio-professional and educational level of their families, the time of residence and the moment of students entering the school, the percentage of Catalan-speaking and allophone-speaking students in the classroom and the school sociolinguistic context. The results show that autochthonous students perform better in Catalan than allophone students but the differences disappear in relation to some of the factors of which the most relevant are the ones related to the characteristics of the students in the classroom. The home language of allophone students does not affect the results.

*Key Words:* immigration, home language, second language, bilingualism, school education.

## **Introducción**

La presencia de alumnado de origen extranjero en la educación infantil y la educación obligatoria del sistema educativo catalán ha crecido espectacularmente en los últimos tiempos. En diez años se ha pasado de algo más de un 1% a cerca de un 12% de alumnado de origen extranjero (Departament d'Educació, 2007). Esta situación comporta cambios notables en una organización escolar que estaba pensada para el

tratamiento educativo de las dos lenguas oficiales, catalán y castellano. Actualmente, el alumnado de origen extranjero se escolariza en catalán en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela cuyas condiciones psicoeducativas distan notablemente de los programas de inmersión lingüística diseñados tras la recuperación de la democracia en España (Vila, Siqués y Roig, 2006).

La Administración educativa mediante el programa *Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social* y una buena parte del profesorado han hecho un esfuerzo notable para adecuar la práctica educativa y la organización escolar a la nueva situación. No obstante, las investigaciones realizadas (Maruny y Molina, 2000; Serra y Vila, 2005; Vila y Siqués, 2006) muestran que la adquisición de la lengua de la escuela por parte del alumnado alófono es un proceso largo y complejo que lo aleja paulatinamente del dominio del alumnado autóctono de la lengua escolar. Estos resultados coinciden con numerosas investigaciones (Cummins, 1981a; Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas & Collier, 1997; Gandara, 1999; Hakuta, Butler & Witt, 2000; Navarro y Huguet, 2005) realizadas en otros contextos educativos de acogida de personas inmigrantes.

Cummins (1981a) realizó una investigación pionera sobre el tiempo que tardaba el alumnado de origen extranjero en equiparar su conocimiento de la lengua de la escuela al del alumnado autóctono. El estudio se realizó con 1.210 alumnos que habían llegado a Toronto (Canadá) a la edad de 6 años y se habían escolarizado en inglés. A partir de los tres años de estancia, las niñas y los niños tenían una gran fluidez conversacional en lengua inglesa, pero, en cambio, tenían 15 puntos menos de media que el alumnado nacional en las pruebas lingüísticas estandarizadas al final del grado correspondiente. Y, tras cinco años de estancia, la media había bajado únicamente a la mitad.

En los Estados Unidos hay que destacar los estudios de Ramírez (1992) y Hakuta et al. (2000). La primera investigación se realizó para comprobar la eficacia de diferentes modelos de aprendizaje del inglés como segunda lengua. Pero, además, el autor analizó el tiempo que tardaba el alumnado hispano en equiparar su conocimiento de inglés al de sus pares anglófonos y concluyó que la media era de seis años. Hakuta et al. (2000) afirman que, incluso, en las escuelas que tienen un alto prestigio por sus resultados en inglés con la población extranjera, este alumnado tarda cinco años en equiparar su dominio formal de la lengua oral con sus pares de lengua inglesa y entre cuatro y siete años para dominar el inglés académico.

El estudio más completo es la investigación de Thomas y Collier (1997). Los autores analizaron más de 700.000 expedientes de cinco sistemas escolares desde 1982 hasta 1996. Además, estudiaron en profundidad, 42.317 expedientes correspondientes al total del alumnado que había estado como mínimo cuatro años en las escuelas

que participaron en el proyecto. El estudio tenía dos objetivos: a) conocer el tiempo que el alumnado extranjero tardaba en adquirir competencia en la lengua de la escuela, así como los factores asociados y; b) al igual que el estudio de Ramírez (1992), estudiar los efectos de los diferentes programas en los que participaba el alumnado inmigrante sobre la adquisición del inglés.

Sus resultados coinciden con los de Cummins (1981a), pero añaden un nuevo aspecto. El alumnado que recibía o había recibido instrucción en su lengua inicial (L1) tardaba únicamente entre cuatro y siete años en dominar el inglés académico, mientras que los que no habían recibido instrucción en su L1 o lo habían hecho durante muy poco tiempo y, posteriormente, en los Estados Unidos, eran escolarizados directamente en inglés, tardaban entre siete y diez años en dominar el inglés académico. Esto significaba que el alumnado que llegaba a los 8 años con una buena escolarización en su L1 era el que menos tardaba en equiparar su conocimiento de inglés al de sus pares monolingües, mientras que el alumnado que llegaba después de los 12 años, independientemente de su nivel de escolarización en su L1, no tenía tiempo, a lo largo de lo que quedaba de la enseñanza obligatoria, de atrapar a sus pares nativos. Es decir, el factor más importante que explicaba estos resultados era la escolarización previa o, en los Estados Unidos en la L1 del alumnado. En dos distritos, de los cinco estudiados, se añadía también el nivel educativo de las familias.

Estos estudios se han realizado con alumnado de origen extranjero de nueva incorporación al sistema educativo en contextos sociolingüísticos en los que la lengua escolar y la lengua de uso social coinciden. Las investigaciones realizadas con alumnado extranjero nacido en el país de acogida se han centrado en su rendimiento académico, pero no han abordado directamente el tiempo que tarda este alumnado en adquirir la competencia lingüística escolar cuando la L1 y la lengua de la escuela no coinciden, aunque todos los estudios enfatizan la existencia de relaciones entre el fracaso escolar y el dominio de la lengua de la escuela (OECD, 2006).

En Cataluña existe además un factor añadido: una gran parte de la infancia de origen extranjero vive en contextos sociolingüísticos en los que la lengua escolar y la lengua de uso social son distintas, lo cual hace presumir que este alumnado tiene que desarrollar tanto las habilidades lingüísticas conversacionales como las cognitivo-académicas en lengua catalana, desde el contexto escolar y, por tanto, el proceso de adquisición de la lengua escolar se alarga probablemente aún más. En el caso de la infancia alófona, bien nacida en Cataluña, bien llegada antes de los 5 años, su escolarización se realiza en el segundo ciclo de la educación infantil lo cual significa un apoyo importante para el desarrollo de las habilidades lingüísticas que son necesarias a lo largo de la enseñanza

obligatoria (Vila, 2005). Su escolarización en el parvulario comporta que una buena parte de la comunidad educativa piense que las cuestiones lingüísticas, cuando este alumnado pasa a la educación primaria, dejan de ser importantes y que, de hecho, su dominio de la lengua de la escuela es suficiente para su implicación activa en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en dicha percepción puede darse una confusión entre el uso de la lengua para regular y controlar intercambios sociales en situaciones cara a cara –habilidades lingüísticas conversacionales– y el uso individual del lenguaje con propósitos académicos (Cummins, 1981b). Así, la escolarización en Cataluña, del alumnado alófono en el parvulario puede servir para el desarrollo de habilidades lingüísticas conversacionales, pero ser insuficiente para «atrapar» lingüísticamente al alumnado autóctono con los consiguientes desajustes a lo largo de la enseñanza primaria si no se aborda adecuadamente dicha «distancia» desde la práctica educativa. Por eso, es necesario saber los efectos reales del parvulario sobre su desarrollo lingüístico con el objetivo de establecer políticas lingüísticas educativas adecuadas para cuando este alumnado pase a la educación obligatoria.

Por último, las investigaciones realizadas no tienen en cuenta las características de la lengua inicial del alumnado. Sin embargo, la investigación psicolingüística (Slobin, 2003; Majid, Bowerman, Kita, Haun & Levinson, 2004) evidencia la existencia de una relación estrecha entre la L1 de las personas y la cognición. Estos trabajos afirman que cuando una criatura aprende una lengua, aprende también una manera particular de codificar la realidad, aquella que viene marcada por la forma en que lo hace el lenguaje. Todas las personas tienen capacidades para codificar la realidad de una u otra manera, pero la adquisición de una lengua determinada especifica preferencias cognitivas. Estos estudios muestran que cuando se adquiere una nueva lengua, la adquisición de los significados, así como las formas arbitrarias de realizarlos, que están en abierta contradicción con los de la lengua propia, requiere un gran esfuerzo. Desde esta perspectiva, la L1 no es necesariamente una ayuda para la adquisición de una nueva lengua, sino que, en determinados casos, aquéllos en los que la distancia lingüística es muy grande, puede ser un obstáculo.

Vila, Perera, Serra y Siqués (2007a, 2007b) analizaron los resultados del alumnado de las aulas de acogida de Cataluña del curso 2005-06. Se obtuvieron medidas de integración del alumnado en el centro escolar y de conocimiento de catalán. Los resultados mostraban que a mayor integración escolar el conocimiento de catalán era también mayor, pero aparecía un matiz importante relacionado con la lengua inicial del alumnado. Así, el alumnado de lengua china con un elevado grado de integración escolar obtenía peores resultados en catalán que el alumnado de lengua románica con una integración escolar media. En otras palabras, el alumnado de lengua inicial románica

tenía, gracias a las características de su lengua, más facilidades para adquirir el catalán que el alumnado asiático. Su lengua inicial había especificado una serie de preferencias cognitivas que coinciden con las que codifica el catalán, mientras que, en el caso del alumnado asiático, la situación es la contraria.

Por eso, la investigación sobre el tiempo que el alumnado alófono tarda en adquirir la lengua de la escuela no puede obviar su L1. Las investigaciones más recientes muestran que las características formales de la lengua propia del alumnado ayudan o no a la adquisición de la nueva lengua y, por tanto, aceleran o retrasan su adquisición.

En Cataluña hemos realizado una investigación cuyo objetivo es analizar los efectos de la escolarización del alumnado alófono en el parvulario, a la hora de adquirir la lengua escolar. Hemos evaluado la competencia en catalán de todo el alumnado del último curso de parvulario de 50 escuelas que escolarizan a alumnado de origen extranjero. En este artículo presentamos los resultados obtenidos por el alumnado autóctono y el alumnado alófono que tiene como L1 el árabe, el soninké y el castellano, que son las tres lenguas con mayor presencia en la población estudiada.

## Metodología

### Participantes

Los participantes son 567 alumnos y 434 alumnas de origen autóctono y extranjero, respectivamente. Las lenguas iniciales del alumnado autóctono son el catalán, el castellano y el bilingüismo catalán-castellano. Las lenguas iniciales del alumnado extranjero son el árabe, el soninké y el castellano.

TABLA I. Alumnado participante y lengua inicial

	Autóctono	Alófono	Total
Castellano	253	163	416
Catalán	223		223
Catalán-castellano	91		91
Árabe		177	177
Soninké		94	94
Total	567	434	1.001

La Tabla II muestra la distribución del alumnado alófono según el momento de llegada a Cataluña. Todo el alumnado autóctono había nacido en Cataluña.

TABLA II. Alumnado alófono y tiempo de estancia en Cataluña

	Nacidos en Cataluña	De 3 a 6 años en Cataluña	De 1 a 3 años en Cataluña	Total
Árabe	110	29	38	177
Soninké	61	21	12	94
Castellano	45	35	83	163
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>85</b>	<b>133</b>	<b>434</b>

La Tabla III presenta el momento de escolarización del alumnado alófono en el parvulario de Cataluña y si había estado escolarizado previamente en su país de origen. Todo el alumnado autóctono estaba escolarizado desde los 3 años.

TABLA III. Alumnado alófono y momento de escolarización en el parvulario

	Escolarizados desde los 3 años en Cataluña	Escolarizados regularmente desde los 3 años en su país de origen	Escolarizados irregularmente en su país de origen	Sin escolarización previa	Total
Árabe	142	3	2	30	177
Soninké	87			7	94
Castellano	102	14	1	46	163
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>83</b>	<b>434</b>

La mayoría del alumnado alófono (76,27%) estaba escolarizado desde los 3 años y sólo un 19,12% se incorporó al parvulario con 4 o 5 años sin escolarización previa.

## Procedimiento

### La selección de las escuelas

Seleccionamos 50 escuelas de Cataluña en función del porcentaje de alumnado inmigrante y catalanohablante, respectivamente, en el último curso de parvulario y del contexto sociolingüístico del centro escolar. La Tabla IV muestra su distribución.

TABLA IV. Tipología lingüística del aula, porcentaje de alófonos y participantes

Tipología lingüística del aula	Tipología de alumnado alófono en el aula				Total
	- 25% de alófonos	25-50% de alófonos	50-75% de alófonos	+ de 75% de alófonos	
0-25% «catalanófonos»	1	116	353	100	570
% «catalanófonos»	15	177	10	18	220
50-75% «catalanófonos»	23	103	23	0	149
Más de 75% de «catalanófonos»	23	39	0	0	62
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>435</b>	<b>386</b>	<b>118</b>	<b>1001</b>



La Tabla IV muestra un fenómeno habitual en la escolarización de la infancia alófono. Su porcentaje en las aulas es mucho más alto que su porcentaje en el territorio. El 50,35% de los participantes está en aulas en las que el alumnado alófono representa más del 50% del alumnado total, mientras que el 50% restante, formado en su mayor parte por alumnado autóctono, está en aulas con menos del 50% de alumnado alófono.

La Tabla V presenta la distribución del alumnado según su lengua inicial y el contexto sociolingüístico del centro escolar.

**TABLA V.** LI del alumnado y contexto sociolingüístico del centro escolar

	Catalán	Más catalán que castellano	Igual catalán y castellano	Más castellano que catalán	Castellano	Total
Árabe	41	20	1	12	103	177
Castellà <sup>2)</sup>	30	31	6	46	140	253
Soninké	31	2	0	16	45	94
Catalán	128	43	11	21	20	223
Catalán-castellano	28	17	5	17	24	91
Castellano	20	10	5	11	117	163
Total	278	123	28	123	449	1001

El 57,14% del alumnado está escolarizado en centros escolares cuyo entorno es predominantemente castellano, de los cuales cerca del 60% son alófonos. Al contrario, el 76,68% del alumnado «catalanófono» se escolariza en centros en cuyo contexto social se utiliza preferentemente el catalán.

Además de los factores señalados (tiempo de residencia en Cataluña [TE], lengua familiar, tipología lingüística [TLA] y porcentaje de alumnado inmigrante en el aula [CONCE] y momento de la escolarización en Cataluña [EP]) se incluyeron los siguientes factores: sexo, situación socioprofesional del padre y de la madre, nivel educativo del padre y de la madre y la existencia o no de apoyos específicos para el aprendizaje del catalán.

### Prueba de conocimiento de catalán

El conocimiento de catalán fue evaluado mediante la prueba diseñada por la Administración para medir la competencia lingüística en catalán del alumnado que finaliza el parvulario. La prueba consta de dos partes: lengua oral y lengua escrita. La lengua oral tiene dos apartados: comprensión y expresión y; la lengua escrita tiene tres: habilidades

<sup>2)</sup> Utilizamos el término «castellà» para diferenciar a los «castellanófonos» autóctonos de los «castellanófonos» alófonos los cuales son designados como «castellanos».

básicas, lectura y escritura. La administración de la prueba tiene una parte colectiva y una parte individual. La parte individual es respondida por el 15% del alumnado.

**TABLA IV.** Pruebas colectivas e individuales

Pruebas colectivas	Comprensión oral Conciencia fonológica (segmentación) Valor sonoro de las grafías Escritura Lectura
Pruebas individuales	Comprensión de órdenes orales Expresión oral Dictado de palabras Dictado de frases Conciencia fonológica (discriminación auditiva)

La comprensión oral (C) tiene una puntuación total que está formada por la comprensión de vocabulario, estructuras y hechos. La puntuación de la expresión oral (O) está compuesta por C más la comprensión de órdenes y la expresión de vocabulario, frases y la explicación de una historieta.

Las habilidades básicas están formadas por la segmentación (S), la discriminación auditiva (DA) y el valor sonoro de las grafías (VS). Cada habilidad tiene una puntuación. La lectura (L) tiene una puntuación total que está formada por la aplicación de estrategias de codificación, la decodificación y la comprensión de palabras y frases.

La escritura tiene dos partes distintas: escritura de una frase y escritura de un dictado. La primera se divide en tres elementos que, cada uno de ellos, recibe una puntuación: estructura de la frase (EF), separación de palabras (SP) y etapas en la adquisición del código (ETF). La segunda tiene dos elementos: separación de palabras (DS) y etapas en la adquisición del código (DE) y ambos reciben una puntuación diferenciada. La prueba si se desea evalúa también la calidad del grafismo.

Las pruebas colectivas se administraron a todo el alumnado del aula y las individuales a un 30% del alumnado alófono.

Las pruebas fueron administradas entre el mes de marzo y junio de 2007 por un equipo de 12 personas especialmente adiestrado. Desde las Delegaciones Territoriales del Departamento de Educación se enviaron dos cartas a las direcciones de los centros. Una firmada por el director de la investigación en la que se exponían los objetivos del estudio y la otra, firmada por el delegado territorial, en la que se pedía la colaboración del centro escolar. Posteriormente, se concertaba por teléfono con el centro escolar el día de administración de las pruebas.

Además, de la administración de la prueba de catalán los equipos directivos de las escuelas llenaban un cuestionario con los datos individuales, familiares y escolares del alumnado referidos a los distintos factores de la investigación.

### **Análisis de los datos**

Los datos fueron introducidos en el programa SPSS versión 14. Obtuvimos los descriptivos de las medidas de catalán y utilizamos el análisis factorial para conocer la significación de los distintos factores. Se utilizó el análisis de correspondencias para conocer la relación entre factores.

## **Resultados**

Los resultados están divididos en tres apartados. Primero, analizamos los resultados de la prueba colectiva de conocimiento de catalán y los factores que los explican tanto para los autóctonos como para los alófonos. Segundo, exponemos la relación entre las L1 del alumnado y los resultados de las pruebas colectivas y; tercero, presentamos la misma relación para las lenguas del alumnado alófono y los resultados de las pruebas individuales.

### **El conocimiento de catalán del alumnado**

La Tabla VII presenta los resultados de las pruebas colectivas del alumnado autóctono y alófono.

**TABLA VII.** Comprensión oral, lectura y escritura del alumnado autóctono y alófono

	<b>C</b>		<b>S</b>		<b>L</b>		<b>VS</b>		<b>EF</b>		<b>SP</b>		<b>ETF</b>	
	X	?	X	?	X	?	X	?	X	?	X	?	X	?
Autóctonos	27,47	3,46	27,41	5,70	42,96	11,28	3,66	0,74	2,45	0,98	1,33	0,91	4,47	1,02
Alófonos	24,98	4,35	23,51	7,32	36,73	13,91	3,37	1,03	2,08	1,12	0,97	0,91	4,02	1,25
<b>Total</b>	<b>26,39</b>	<b>4,07</b>	<b>25,72</b>	<b>6,74</b>	<b>40,24</b>	<b>12,89</b>	<b>3,54</b>	<b>0,88</b>	<b>2,28</b>	<b>1,06</b>	<b>1,18</b>	<b>0,93</b>	<b>4,27</b>	<b>1,12</b>

X: media y  $\sigma$ : desviación típica.

Todas las diferencias son significativas: C ( $p=0,000$ ;  $F=107,891$ ), S ( $p=0,000$ ;  $F=92,999$ ), L ( $p=0,000$ ;  $F=64,191$ ), VS ( $p=0,000$ ;  $F=29,415$ ), EF ( $p=0,000$ ;  $F= 32,118$ ), SF ( $p=0,000$ ;  $F= 42,589$ ) y ETF ( $p=0,000$ ;  $F=41,851$ ).

Los resultados muestran que el alumnado autóctono sabe significativamente más catalán que el alumnado alófono en comprensión oral, lectura y escritura.

La Tabla VIII presenta la significación de los diferentes factores en la población autóctona y alófono. Los factores analizados son la situación socioprofesional y el nivel educativo de las familias, el sexo del alumnado, la lengua familiar, la tipología lingüística y el porcentaje de alumnado alófono en el aula y, el contexto sociolingüístico del centro escolar.

TABLA VIII. Comprensión oral, lectura y escritura del alumnado autóctono y alófono

C	Profesión padre	Profesión madre	Educación padre	Educación madre	Sexo	Tipología lingüística	Tipología alumnado alófono	Contexto sociolingüístico	Lengua familiar
Autóctono	Si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	No	no	no	no	no	si	no	si	no
S									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	no	no	no	si	si	si	no
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	si	si	no	no	no	si	no	no
VS									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	no	no	no	no	no	no	si
EF									
Autóctono	no	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	no	no	no	no	no	no	no
SF									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	si	no	si	no	si	si	no
ETF									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	si	si	no	si	no	no	no

La significación siempre es menor de  $p=0,05$ .

Las ANOVA de un factor muestran que existen diferencias en el peso explicativo de los factores entre la población autóctona y alófono. En la población autóctona, los factores explicativos clásicos como son el nivel socioprofesional y el nivel educativo de la familia operan en el sentido de mayor nivel, mejores resultados y; en la población alófono, operan también en el mismo sentido pero tienen menos peso.

La lengua y el sexo tienen importancia en la explicación de la diferencia de los resultados entre la población autóctona, pero en cambio prácticamente no operan en la población alófono. La lengua sólo es significativa entre la población alófono en la variable VS en la cual, la diferencia se establece entre el alumnado soninké y el alumnado

hispano ( $p=0,011$ ). En referencia al sexo, las niñas de la población autóctona saben significativamente más catalán en todas las variables que los niños y, por lo que hace al idioma, los «catalanófonos» saben más catalán que los bilingües familiares y éstos más, que los «castellanófonos».

El análisis del factor lengua entre la población alófona que lleva entre uno y tres años de residencia en Cataluña manifiesta diferencias significativas en las variables C ( $p=0,039$ ;  $F=3,332$ ), EF ( $p=0,018$ ;  $F=4,144$ ) y VS ( $p=0,040$ ;  $F=3,309$ ) y, en la variable L, la probabilidad es 0,070 con una  $F=2,720$ . Las diferencias siempre van a favor del grupo hispano y en detrimento del alumnado árabe.

Las tipologías de aula y el contexto sociolingüístico tienen también mucho peso en los resultados del alumnado autóctono y menos en los de la población alófona. Estos factores operan también, en el mismo sentido, en las dos poblaciones. Así, a medida que aumenta el porcentaje de alumnado catalanohablante y disminuye el de alumnado alófono aumentan los resultados de ambas poblaciones, pero especialmente la del alumnado autóctono. El contexto sociolingüístico opera en el mismo sentido, pero también con mayor importancia entre la población autóctona.

El análisis del nivel socioprofesional de la madre para la variable L, que es significativo entre la población alófona, muestra que desaparecen las diferencias entre autóctonos y alófonos cuando el nivel socioprofesional de la madre es alto ( $p=1$ ;  $F=0$ ) y, se mantienen cuando el nivel socioprofesional de la madre es medio ( $p=0,031$ ;  $F=4,704$ ) y bajo ( $p=0,009$ ;  $F=6,864$ ).

El nivel educativo del padre es significativo en las variables L, SF y ETF de la población alófona. El análisis comparativo entre ambas poblaciones, autóctona y alófona, muestra que cuando el nivel socioprofesional del padre es alto o medio desaparecen las diferencias entre ambas poblaciones para las tres variables. Pero, en cambio, se mantienen a favor de los autóctonos cuando el nivel socioprofesional del padre es bajo: L ( $p=0,004$ ;  $F=8,391$ ), SF ( $p=0,031$ ;  $F=4,734$ ) y ETF ( $p=0,010$ ;  $F=6,911$ ).

En relación con el nivel educativo de la madre aparecen diferencias significativas entre el alumnado alófono en la variable ETF. La comparación de los resultados entre la población autóctona y alófona muestra que las diferencias desaparecen cuando el nivel educativo de la madre es alto ( $p=0,250$ ;  $F=0,619$ ) o cuando no ha estado escolarizada ( $p=0,754$ ;  $F=0,100$ ) y, se mantienen cuando los estudios son secundarios ( $p=0,013$ ;  $F=6,338$ ) o primarios ( $p=0,05$ ;  $F=3,890$ ), aunque en este último caso la significación está al límite.

La tipología lingüística del aula (TLA) muestra diferencias significativas entre la población alófona para las variables C, S y ETF. Las diferencias entre la población

autóctona y alófono desaparecen cuando la TLA se corresponde con más del 75% de «catalanófonos» (C [p=0,470; F=0,528], S [p=0,171; F=1,921] y ETF [p=0,880; F=0,023]) y se mantienen en las otras tipología lingüísticas. Y, en relación con el contexto sociolingüístico del centro escolar, a diferencia de lo que ocurre con la TLA, las diferencias desaparecen para las variables C y SF, cuando en el medio se utiliza más el castellano que el catalán (C [p=0,201; F=1,654], S [p=0,045; F=4,118] y SF [p=0,430; F=0,628]) y para la variable C, cuando en el medio social está equilibrado el uso del catalán y del castellano (p=0,144; F=2,257).

Finalmente, el porcentaje de alumnado alófono en el aula (CONCE) contempla diferencias significativas en cuatro variables (C, S, SF y ETF) entre la población alófono. Las diferencias entre el alumnado autóctono y el alumnado alófono se mantienen en todas las categorías excepto, para las variables C, S y ETF, cuando CONCE es menor del 25% (C [p=0,076; F=3,267], S [p=0,286; F=1,161], SF [p=0,015; F=6,310] y ETF [p=0,067; F=3,492]).

La Tabla IX presenta la significación de los factores: momento de la escolarización (EP), existencia o no de apoyos lingüísticos específicos (AA) y tiempo de residencia en Cataluña (TE).

TABLA IX. Significación en la población alófono del tiempo de residencia, el momento de la escolarización y la existencia de apoyos lingüísticos

	TE	AA	EP
C	no	no	no
S	no	no	no
L	no	no	no
VS	no	no	si
EF	no	no	si
SF	no	no	si
ETF	si	no	si

El factor EP tiene un gran peso para explicar las diferencias en la escritura. Tanto el alumnado escolarizado desde el inicio del parvulario, bien en Cataluña, bien en su país de origen, obtiene resultados significativamente mejores que sus pares escolarizados más tarde. Los otros factores tienen muy poco peso.

TE es significativo en la variable ETF (p=0,049; F=3,044). Las diferencias entre grupos muestran que el alumnado que lleva de tres a seis años obtiene mejores resultados que el que lleva entre uno y tres años (p=0,049) y, entre los otros grupos, no hay diferencias. El análisis de los resultados de la variable ETF del alumnado alófono, que

lleva de tres a seis años en Cataluña y, el alumnado autóctono, muestra que no hay diferencias significativas ( $p=0,468$ ;  $F=0,527$ ). Ambos grupos están entre una escritura «silábico-alfabética» y una escritura «alfabética».

Igualmente, el factor EP manifiesta diferencias significativas entre el alumnado alófono, en las variables relacionadas con la lengua escrita: VS ( $p=0,029$ ;  $F=2,720$ ), EF ( $p=0,049$ ;  $F=2,406$ ), SF ( $p=0,001$ ;  $F=4,667$ ) y ETF ( $p=0,007$ ;  $F=3,556$ ). Las diferencias van a favor del alumnado con más años de escolarización en el parvulario. El análisis de la comparación de los resultados entre ambas poblaciones, autóctonos y alófonos, escolarizados desde el primer curso del parvulario en Cataluña mantiene, para estas variables, las diferencias significativas: VS ( $p=0,000$ ;  $F=26,45$ ), EF ( $p=0,000$ ;  $F=22,139$ ), SF ( $p=0,000$ ;  $F=26,954$ ) y ETF ( $p=0,000$ ;  $F=26,497$ ) y; la comparación del alumnado autóctono con el alumnado de nueva incorporación que había estado previamente escolarizado en su propia lengua hace desaparecer las diferencias entre ambas poblaciones: VS ( $p=0,913$ ;  $F=0,012$ ), EF ( $p=0,696$ ;  $F=0,153$ ), SF ( $p=0,594$ ;  $F=0,285$ ) y ETF ( $p=0,957$ ;  $F=0,003$ ); si bien su valor es pequeño porque el número de alófonos escolarizados previamente en su lengua es bajo.

## Lengua del alumnado y conocimiento de catalán

La Tabla X presenta los datos de conocimiento de catalán de las pruebas colectivas según la lengua del alumnado.

**TABLA X.** Lengua del alumnado y conocimiento de catalán

	C		S		L		VS		EF		SF		ETF	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
Árabe	24,6	4,7	23,8	7,5	37,3	14,0	3,4	1,1	2,2	1,1	1,0	0,9	4,1	1,3
Soninké	24,9	4,7	23,8	6,5	34,2	15,5	3,1	1,2	2,0	1,2	1,0	0,9	4,0	1,4
Castellano	25,5	3,7	23,1	7,6	37,6	12,7	3,5	0,8	2,1	1,0	0,9	0,9	4,0	1,1
Catalán	28,5	2,4	29,2	4,7	46,3	8,4	3,8	0,6	2,6	0,9	1,6	0,9	4,7	0,8
Castellà	26,4	4,1	27,6	6,2	40,2	12,6	3,6	0,8	2,3	1,0	1,1	0,9	4,2	1,2
Catalán-castellano	28,1	2,7	25,8	5,2	42,5	11,4	3,6	0,8	2,5	0,9	1,4	0,8	4,6	0,8

Todas las diferencias son significativas: C ( $p=0,000$ ;  $F=29,953$ ), S ( $p=0,000$ ;  $F=25,573$ ), L ( $p=0,000$ ;  $F=19,569$ ), VS ( $p=0,000$ ;  $F=9,397$ ), EF ( $p=0,000$ ;  $F=10,314$ ), SF ( $p=0,000$ ;  $F=15,307$ ) y ETF ( $p=0,000$ ;  $F=12,551$ ).

En relación con la comprensión oral se producen tres grupos homogéneos según las lenguas del alumnado.

TABLA XI. Comprensión oral y lengua del alumnado

	N	1	2	3
Árabe	177	24,55		
Soninké	94	24,93	24,93	
Castellano	163	25,49	25,49	
Castellà	253		26,38	
Catalán-Castellano	91			28,09
Catalán	222			28,47

Entre los catalanohablantes y los bilingües existen diferencias significativas con todos los demás grupos y, además, los hablantes del árabe presentan diferencias significativas con los autóctonos castellanos.

En lectura aparecen cuatro grupos homogéneos según la lengua del alumnado.

TABLA XII. Lectura y lengua del alumnado

	N	1	2	3	4
Soninké	94	34,17			
Árabe	177	37,25	37,25		
Castellano	163	37,63	37,63		
Castellà	253		40,15	40,15	
Catalán-Castellano	91			42,49	42,49
Catalán	222				46,32

El alumnado catalán tiene diferencias significativas con el resto, excepto con los bilingües. Los bilingües tienen diferencias con todo el alumnado, excepto con los catalanes y los castellanos autóctonos, y estos últimos presentan diferencias significativas con el alumnado soninké.

La Tabla XIII presenta los grupos homogéneos en la etapa de la adquisición del código escrito.

TABLA XIII. Comprensión oral y lengua del alumnado

	N	1	2	3
Soninké	94	3,95		
Castellano	163	3,95		
Árabe	177	4,11	4,11	
Castellà	253	4,24	4,24	
Catalán-Castellano	91		4,55	4,55
Catalán	222			4,69



El alumnado catalán tiene diferencias significativas con todos los grupos lingüísticos, excepto con los bilingües. Estos últimos presentan diferencias significativas con el alumnado soninké y los alófonos castellanos. Las diferencias entre el alumnado soninké y el alumnado árabe respecto al alumnado catalán dicen que los primeros no han alcanzado aún la escritura silábica, mientras que los segundos se acercan a la escritura alfabética.

En relación con las otras variables se mantienen los mismos resultados. Así, el grupo que alcanza mayor puntuación es el catalán y el bilingüe y, el que alcanza menor puntuación es el grupo de alófonos y, en una situación intermedia, se encuentra el grupo de autóctonos castellanos.

Las tipologías del aula añaden aspectos interesantes para comprender las diferencias en función de las lenguas del alumnado. Así, en relación al factor CONCE desaparecen las diferencias en la variable ETF cuando es mayor del 75% ( $p=0,103$ ;  $F=1,884$ ), cuando está entre el 50% y el 75% ( $p=0,265$ ;  $F=1,297$ ) y cuando es menor del 25% ( $p=0,300$ ;  $F=1,250$ ). En cambio se mantienen las diferencias significativas para la comprensión oral (C) en todas las proporciones de alumnado alófono en el aula y, en relación con la lectura (L), desaparecen las diferencias significativas en los dos extremos: cuando CONCE es menor del 25% ( $p=0,054$ ;  $F=2,477$ ) y cuando es mayor del 75% ( $p=0,066$ ;  $F=2,142$ ).

Respecto al factor TLA desaparecen las diferencias significativas en comprensión oral (C), lectura (L) y etapa en la adquisición del código escrito (ETF), cuando en el aula hay más de un 75% de alumnado catalán (C [ $p=0,468$ ;  $F=0,904$ ], L [ $p=0,233$ ;  $F=1,437$ ] y ETF [ $p=0,212$ ;  $F=1,509$ ]) y, en relación a la variable ETF, cuando el porcentaje está entre un 25% y un 50% de catalanohablantes ( $p=0,314$ ;  $F=1,192$ ).

El análisis de las lenguas de origen del alumnado muestra, de acuerdo con los datos generales, que un elevado número de catalanohablantes en el aula elimina las diferencias significativas entre los grupos lingüísticos de autóctonos y alófonos. Sin embargo, este mismo análisis elimina las diferencias significativas en las variables L y ETF cuando el porcentaje de alumnado inmigrante en el aula es muy elevado o muy bajo.

Los Gráficos I y II muestran la distribución de las puntuaciones de los grupos lingüísticos en la variable ETF según los factores TLA y CONCE.

GRÁFICO I. Tipología lingüística del aula, lengua del alumnado y adquisición del código escrito

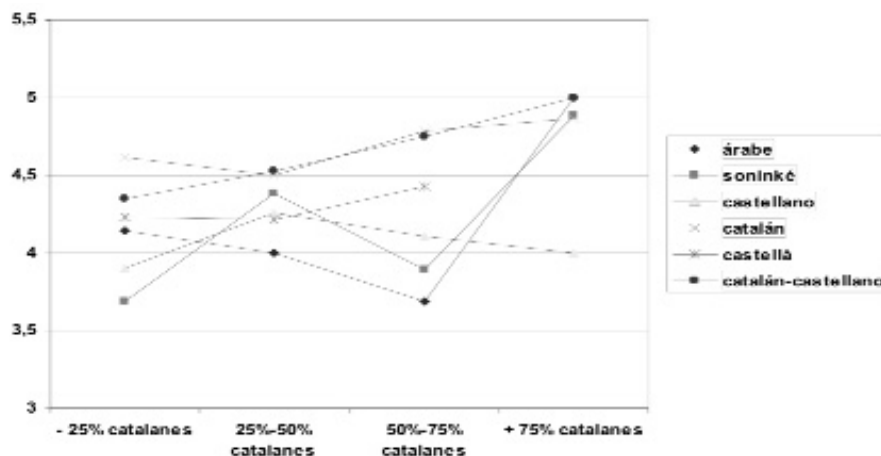
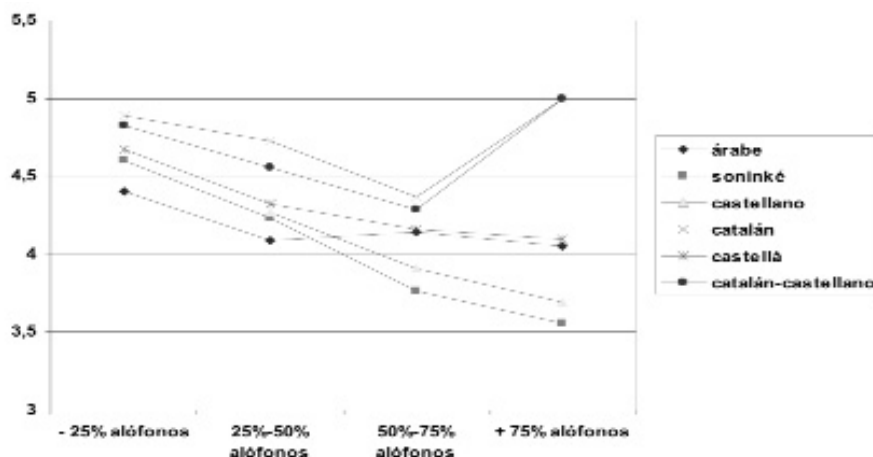


GRÁFICO I. Porcentaje de alumnado alófono en el aula, lengua del alumnado y adquisición del código escrito



En el Gráfico I observamos que el alumnado árabe y soninké alcanzan los niveles más altos en la adquisición del código escrito cuando TLA es mayor del 75% de «catalánófonos». En el caso del alumnado hispano el resultado es diferente, pero en la casilla hay muy pocos sujetos. Los resultados más bajos del alumnado soninké e hispano se obtienen

cuando es menor el número de catalanohablantes en el aula, no así entre el alumnado árabe, el cual lo hace cuando hay entre un 50% y un 75% de catalanohablantes.

El Gráfico II informa que los resultados más bajos en la adquisición del código escrito de todos los grupos lingüísticos, excepto del catalán y del bilingüe, aparecen cuando hay más de un 75% de alófonos en el aula. Al contrario, los resultados de los alófonos y de los autóctonos castellanos mejoran notablemente cuando en el aula hay menos de un 25% de alumnado de origen extranjero.

El análisis de correspondencias entre los grupos lingüísticos y los dos factores analizados es, en ambos casos, significativo. TLA [( $p=0,000$ ; Chi-cuadrado=405,783) y CONCE ( $p=0,000$ ; Chi-cuadrado=269,164)].

En el primer factor existe una relación estrecha entre el alumnado árabe, hispano y autóctono castellano con una TLA menor del 25% de catalanohablantes; mientras que el alumnado catalán se encuentra equidistante entre las tipologías del 50% al 75% y más del 75% de alumnado «catalanófono». Los bilingües están más cerca del porcentaje del 25% al 50% de alumnado catalanohablante y el alumnado soninké está también cerca de la tipología de menos del 25% de alumnado «catalanófono», pero algo más alejado que los grupos lingüísticos antes señalados.

En relación con el factor CONCE, se observa que el alumnado catalán y bilingüe se encuentra entre porcentajes en el aula de alumnado alófono menores del 25% y, del 25% al 50%, mientras que el alumnado árabe e hispano se encuentra entre una tipología del 50% al 75% y más del 75% de alófonos. Los autóctonos castellanos se relacionan con las clases con un 50% y 75% de alumnado alófono y el alumnado soninké, con las aulas que tienen más de un 75% de alumnado alófono.

## Lengua del alumnado y expresión oral en catalán

La Tabla XIV presenta los resultados de las cuatro variables orales (O, DS, DE y DA) en los tres grupos lingüísticos.

TABLA XIV. Alumnado alófono y lengua oral

	O		DS		DE		DA	
	X	S	X	S	X	S	X	S
Árabe	63,77	10,58	1,09	0,91	4,40	0,97	4,23	1,80
Soninké	62,86	11,40	0,93	0,90	4,21	0,96	3,11	1,83
Castellano	60,62	11,69	0,98	0,93	4,29	0,99	3,89	1,42
Total	62,24	11,25	1,01	0,91	4,32	0,97	3,85	1,70

Sólo hay diferencias significativas para la variable DA ( $p=0,019$ ;  $F=4,095$ ) que se manifiestan entre el alumnado árabe y soninké ( $p=0,020$ ).

Si analizamos la variable expresión oral (O) observamos que los factores TE ( $p=0,000$ ;  $F=13,024$ ), EP ( $p=0,008$ ;  $F=3,633$ ), TLA ( $p=0,000$ ;  $F=6,438$ ), CONCE ( $p=0,003$ ;  $F=4,811$ ) y CS ( $p=0,045$ ;  $F=2,507$ ) se muestran significativos. Es decir, los factores asociados a una mejor expresión oral en catalán se relacionan con un mayor porcentaje de alumnado catalán y un número bajo de alumnado alófono en el aula, más años de residencia en Cataluña y de escolarización en el parvulario y, finalmente, un contexto sociolingüístico en el que predomine el catalán.

Ninguna de las interacciones del factor lengua con los factores mencionados se muestra significativa. Sólo es significativa la intersección de la lengua, el tiempo de residencia y la tipología lingüística del aula ( $p=0,035$ ;  $F=2,265$ ) que se explica por los dos factores, TE y TLA, que individualmente se muestran significativos.

## Discusión y conclusiones

El alumnado autóctono obtiene resultados significativamente superiores a los del alumnado alófono en comprensión oral, lectura y escritura. Pero, existen algunos factores que reducen o eliminan las diferencias entre las dos poblaciones. Así, el análisis de los factores que se muestran significativos en la explicación de las diferencias en algunas variables de la población alófona muestra que, en relación con ellas, el nivel educativo y socioprofesional alto de las familias elimina las diferencias con el alumnado autóctono que procede de familias de nivel educativo y socioprofesional alto e, incluso, entre autóctonos y alófonos cuando el nivel educativo del padre es medio. No obstante, tanto el nivel socioprofesional como el nivel educativo de las familias del alumnado alófono tienen mucho menos peso en la explicación de las diferencias que en el caso del alumnado autóctono. De hecho, afectan únicamente y con distinto peso a las variables con mayor carga cognitiva-lingüística como son la lectura (L) y la adquisición del código escrito (ETF), mientras que en otras variables más relacionadas con las habilidades lingüísticas conversacionales como, por ejemplo, la comprensión o la expresión oral, no tienen ningún efecto. En cualquier caso, por lo que se refiere a estos factores, el que tiene más incidencia en la igualación de los resultados del alumnado autóctono y alófono es el nivel educativo del padre, lo cual puede ser interpretado

como un índice del papel familiar del padre en las familias de origen extranjero, especialmente en las procedentes de África.

La lengua del alumnado alófono no tiene prácticamente incidencia en la explicación de las diferencias de sus resultados en las diferentes variables. Únicamente en las variables VS y DA, ambas relacionadas con habilidades fonológicas, aparecen diferencias sin que, además, sean entre los mismos grupos lingüísticos. McLaughlin (1985) emplea el término de «bilingüismo familiar» cuando las criaturas están en contacto con dos lenguas antes de los 3 años de edad. El alumnado alófono estudiado en este trabajo, en su inmensa mayoría, ha nacido en Cataluña o lleva más de tres años residiendo allí, lo cual significa que, junto al desarrollo de su lengua propia, está aprendiendo una nueva lengua y, por tanto, de acuerdo con McLaughlin (1985), se acerca bastante a la noción de bilingüismo familiar. Por eso, su construcción cognitiva de la realidad no está condicionada por su lengua familiar, sino que accede también a otras preferencias cognitivas, especificadas desde el catalán. Sin embargo, entre el alumnado alófono que lleva entre uno y tres años de residencia en Cataluña, su lengua familiar tiene más peso en la explicación de las diferencias de los resultados y, aparece que el alumnado hispano rinde a un nivel más alto que el alumnado soninké o árabe. Evidentemente, estos resultados no avalan la importancia de la lengua familiar en la adquisición del catalán, para lo cual se requieren otras investigaciones con alumnado de mayor edad y distintos tiempos de residencia en Cataluña, pero apuntan a que, en edades posteriores, puede ser un factor importante.

Las características lingüísticas y de porcentaje de alumnado de origen extranjero en el aula son más relevantes en la explicación de las diferencias de los resultados del alumnado alófono que las variables antes comentadas. Así, se muestran significativas en la comprensión oral y en la adquisición de la lengua escrita y, si bien, no lo son en la variable lectura, sí que lo son en una variable relacionada como la segmentación. El análisis de los efectos de estas variables muestra que las diferencias entre autóctonos y alófonos desaparecen cuando la TLA es predominantemente catalana y cuando el porcentaje de alumnado alófono en el aula es pequeño. Ambos factores no son necesariamente complementarios y, de hecho, hay aulas con un porcentaje menor del 25% de alumnado alófono cuya tipología lingüística es más castellana que catalana. El análisis de correspondencias en este factor muestra que la relación más estrecha del alumnado castellano autóctono se establece con la tipología lingüística de aula menos catalana. Los efectos de ambos factores se pueden explicar por la existencia de una mayor homogeneidad en los

dos tipos de aulas, bien sea de alumnado catalán, bien sea de una amplia mayoría de alumnado autóctono, que en las otras tipologías de aula. Históricamente, las teorías implícitas sobre la educación escolar han enfatizado la homogeneidad como uno de los factores relacionados con el éxito de la práctica educativa. En otras palabras, se acostumbra a afirmar que cuando más homogéneo es un contexto escolar, más amplifica las posibilidades de éxito de la práctica educativa. Y, por eso, no es extraño que una buena parte del profesorado reivindique modelos homogéneos y, a la vez, se sienta más cómodo profesionalmente cuando predomina la homogeneidad sobre la heterogeneidad. Una posible explicación de los resultados obtenidos se encuentra en la diferencia de prácticas educativas en contextos escolares que van desde situaciones relativamente homogéneas a situaciones con un elevado grado de diversidad. Ciertamente, ello obliga a la realización de estudios sobre la práctica educativa real en contextos escolares con tipologías de aula distintas para comprender mejor sus efectos en los resultados del alumnado alófono y autóctono. Por último, es importante resaltar en relación con lo comentado, que el alumnado alófono que está en contextos de aula de más de un 75% de alumnado de origen extranjero, obtiene peores resultados que sus pares en contextos con un número menor de alófonos. Es decir, probablemente el referente de la homogeneidad en las teorías implícitas del profesorado es el alumnado autóctono, bien catalán, bien castellano, y en cambio se percibe al alumnado alófono como muy diverso entre sí.

El análisis de los resultados de la población autóctona y alófona en función de los grupos lingüísticos revela la predominancia del alumnado catalanohablante sobre los otros grupos lingüísticos en todas las situaciones escolares y sociolingüísticas posibles. Sólo se equipara a dichos resultados el grupo de bilingües. No obstante, a pesar de los mejores resultados del alumnado «catalanófono» y bilingüe, hay situaciones en las que las diferencias no son significativas. Así, cuando la tipología lingüística del aula es muy catalana, desaparecen las diferencias entre los grupos lingüísticos tanto en la variable C como en las más cognitivas como son L y ETF. Además, un elevado o un bajo porcentaje de alumnado alófono en el aula, también hacen desaparecer las diferencias entre los grupos lingüísticos respecto a las variables L y ETF. Sin embargo, este segundo dato puede llevar a importantes errores. Así, a pesar de que desaparecen las diferencias, los resultados del alumnado alófono en situaciones con más de un 75% de alumnado de origen extranjero, tal y como se muestra en el Gráfico II, son más bajos que los resultados del alumnado alófono en aulas con menos de un 25% de alumnado alófono. Al contrario, el alumnado

catalanohablante y bilingüe no ve afectados sus resultados por participar en uno u otro tipo de aula. La explicación debe complementarse con los resultados obtenidos en la comparación de las poblaciones autóctona y alófono. Probablemente, también en este caso, como ya hemos explicado, las diferencias se deban buscar en las prácticas educativas en una y otra situación.

La escolarización a lo largo de todos los cursos de parvulario introduce diferencias importantes en la población alófono respecto al dominio de la lengua escrita. Pero, no lima las diferencias con el alumnado autóctono. En cualquier caso, parece que a más años de escolarización en la educación infantil, los resultados de la infancia de origen extranjero mejoran y, por eso, se debería estudiar los efectos de su escolarización en el primer ciclo de la educación infantil. En este estudio, esta variable no ha sido controlada aunque pensamos que tiene efectos positivos respecto a la competencia lingüística del alumnado alófono en la lengua de la escuela.

Finalmente, las habilidades lingüísticas más conversacionales como son las que están implicadas en la expresión oral, se relacionan con la posibilidad del alumnado alófono de mantener intercambios sociales con criaturas que tienen como propia, la lengua de la escuela y, por eso, donde hay más presencia de alumnado «catalanófono», los resultados son mejores.

En definitiva, el alumnado alófono de habla árabe, soninké y castellano, al finalizar la educación infantil, tiene significativamente menos habilidades lingüístico-cognitivas en lengua catalana que el alumnado autóctono. No obstante, hay algunos factores que reducen e, incluso, hacen desaparecer estas diferencias. De ellos, probablemente el más importante es su escolarización desde el inicio del parvulario con el alumnado autóctono y, a la vez, evitar su concentración artificial en las aulas de las escuelas.

## Referencias bibliográficas

- COLLIER, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- CUMMINS, J. (1981a). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- (1981b). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. En AA. VV., *Schooling and*

- Language Minority Students: A Theoretical Framework (3-49). Los Angeles: California State University.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GANDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G. & WITT, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- KLESMER, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26 (3), 8-11.
- MAJID, A., BOWERMAN, M., KITA, S., HAUN, D. B. M. & LEVINSON, S. C. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (3), 108-114.
- MARUNY, L. Y MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.
- MCLAUGHLIN, B. (1985). *Second language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- NAVARRO, J. L. Y HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed-A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- RAMÍREZ, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- SERRA, J. M. Y VILA, I. (2005). *Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya*. En D. LASAGABASTER Y J. M. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (75-89). Barcelona: Horsori.
- SLOBIN, D. I. (2003). *Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity*. En D. GENTNER & S. GOLDIN-MEADOW (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought* (157-191). Cambridge, MA: MIT Press.
- THOMAS, W. P. & COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.



- VILA, I. (2005). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectivacep*, 8, 23-54.
- VILA, I., PERERA, S., SERRA, J. M. Y SIQUÉS, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- (2007b). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- VILA, I. Y SIQUÉS, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- VILA, I., SIQUÉS, C. Y ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.

**Dirección de contacto:** José Ignacio Vila Mendiburu. Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología. Departamento de Psicología. Girona. España. E-Mail: ignasi.vila@udg.edu.



## **Ensayos e informes**



# La alfabetización tecnológica y el acceso a las TIC en la dialéctica inclusión/exclusión. El caso de la minoría gitana

## IT Literacy and the Access to ICT in the Inclusion/Exclusion Duality. The Case of the Roma Minority

Jesús M<sup>a</sup> Granados Romero

*Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Almería, España*

### Resumen

Desde que, allá por el siglo XV, los Gitanos<sup>1</sup> llegaron a España, su presencia entre nosotros se ha caracterizado por una situación de marginalidad que persiste hoy, tras más de cinco siglos, hasta el punto de que en su mayoría forman hoy parte de los grupos sociales más pobres y desfavorecidos de nuestras sociedades avanzadas. Este artículo se fundamenta en un estudio de caso<sup>2</sup> cuyo propósito es conocer y comprender la respuesta educativa de niños y niñas gitanas marginales ante ofertas de enseñanza que implican el uso de las TIC, lo que nos ha llevado necesariamente a realizar una inmersión en la relación histórica del pueblo gitano con la tecnología, en la búsqueda de las circunstancias que han dificultado el acceso de los gitanos a la tecnología dominante. Esto nos proporcionará algunas claves para comprender su actual relación con las TIC y nos hará plantearnos reflexiones sobre las actuales políticas públicas de acercamiento a las TIC de los colectivos desfavorecidos, así como repensar los presupuestos sobre los que descansa la formación del alumnado gitano y la alfabetización tecnológica, a fin de plantear alternativas que superen las dificultades hasta ahora existentes. Para ello se procede a una revisión de ciertos factores asociados al desarrollo tecnológico, como actual paradigma del desarrollo social, favorecedores de la

---

<sup>(1)</sup> En lo sucesivo, al emplear el genérico gitano/s, estaré haciendo referencia a hombres y mujeres gitanas indistintamente. El propósito no es otro que tratar de evitar expresiones que pudieran resultar un tanto forzadas o reiterativas, sin que ello suponga falta de adecuación al lenguaje de género.

<sup>(2)</sup> Granados (2005)

exclusión de los colectivos sociales en situación de riesgo o que se encuentran ya en tales circunstancias, así como una valoración de las políticas públicas destinadas a paliar las desigualdades de acceso a las TIC, basadas en el subsidio.

*Palabras Clave:* TIC, exclusión social, pueblo gitano.

### **Abstract**

Since the 15<sup>th</sup> century, when Roma people started to arrive in Spain, this group presence among us has been marked by a situation of social exclusion which lasts up to the present, after more than five centuries. So much so that most Roma people are nowadays among the poorest and most disadvantaged social groups of our developed societies. This article aims to analyze some aspects explaining the persistent situation of social exclusion in which most Roma people live today, focusing on those related to their dissociation from the historically-predominant technologies. With that purpose in mind, a revision of some elements associated with technological development as current paradigm of social development -favouring the exclusion of social groups at risk or those already excluded- and an assessment of subsidizing public policies aimed at solving the inequalities for access to ICT are undertaken.

With this objective we proceed to review some factors associated to the technological development, as a present example of social development, These factors favour the exclusion of the social collectives in risky situations or which are already in that type of situations, as well as an evaluation of public policies targeted to palliate the inequalities of access to ITC, based in the subsidy.

*Key Words:* ICT, social exclusion, Roma people.

## **Introducción**

Venimos asistiendo en las tres últimas décadas a un proceso acelerado de transformación de las sociedades modernas surgidas de la industrialización, en un modelo postindustrial caracterizado por un rápido y elevado desarrollo tecnológico, así como por la confluencia de complejos procesos de índole social, económica y cultural -la globalización o mundialización (Mattelart, 1998), la mercantilización de la información, la hegemonía de la ideología neoliberal, la superpoblación, los flujos migratorios del Sur pobre al Norte rico y el incremento de las desigualdades, tanto entre países pobres y ricos, como entre los sectores sociales de clase media y alta, frente a los más desfavorecidos, dentro de los países avanzados-, procesos donde las nuevas tecnologías

de la información y de la comunicación (TICs) y la informática como paradigma tecnológico del momento, se han convertido en una creación de importancia capital en el desarrollo social, haciéndose cada vez más imprescindibles para la comunicación y para el acceso al conocimiento y a la información, hasta el punto de ser considerados como un derecho de para la ciudadanía en las sociedades de aspiración democrática, así como de poner en cuestión los modelos formativos, a tenor de las nuevas necesidades de alfabetización que se plantean para los ciudadanos.

Históricamente, los sectores de poder que promueven las transformaciones sociales, las justifican desde la idea del progreso para el beneficio colectivo o mayoritario, mediante un discurso elaborado a tal efecto que impregna todo el tejido social y que, una vez instaurado, abona el terreno para las decisiones políticas. Así, el discurso dominante sobre la *Sociedad de la Información y del Conocimiento* (SIC) sostiene que las personas encontrarán mayor bienestar material y, en consecuencia, mayor felicidad, propiciada por una tecnología que será el motor del progreso de los pueblos y culturas, en un mundo global de intercambios, más democrático e igualitario.

En contra de esta visión idílica, diversos autores (Castells, 1997; Ramonet, 1998; Gimeno, 2001) han venido alertando del peligro de exclusión de amplios sectores de la sociedad que, por razones económicas y/o culturales (marginados, minorías étnicas, mujeres, tercera edad, etc.) pueden quedar apartados del acceso a las nuevas tecnologías y a las infraestructuras de la S.I.C., y es que la implantación de las TICs de acuerdo con las leyes del mercado está dando lugar a su introducción desigual en los distintos sectores sociales, en razón de los recursos económicos, intereses y expectativas hacia el medio de los diferentes grupos sociales. El pueblo gitano, constituye un caso paradigmático de minoría desfavorecida, ya excluida de la sociedad industrial y, por consiguiente, con tendencia a continuar en esta situación, al margen de lo esencial de las transformaciones sociales y de los posibles beneficios de la S.I.C.

Las desiguales condiciones para el acceso a la tecnología en razón del origen social y cultural hacen emerger fuertes contradicciones *derivadas del contraste entre el discurso dominante igualitario y los verdaderos obstáculos que encuentran los sectores sociales en desventaja*, tales como el pueblo gitano, que desde su aparición entre nosotros hace más de quinientos años, ha vivido en unas condiciones de marginalidad que persisten en nuestros días, hasta el punto *de que una gran mayoría de la población gitana de nuestro país presenta índices de pobreza y analfabetismo que hacen de este colectivo uno de los más desfavorecidos de nuestras sociedades avanzadas.*

Si las condiciones básicas que hoy han de cumplirse para que los ciudadanos se beneficien del uso de las nuevas tecnologías pasan por el acceso a las TICs y por la

adquisición de los conocimientos y la comprensión de los procedimientos necesarios para obtener de ellas un rendimiento, en el caso de los gitanos encontraremos en la actualidad importantes obstáculos relacionados con ambos aspectos: en primer término existen limitaciones por razones de precariedad económica de las familias gitanas marginales que practican una economía de subsistencia, basada en el trabajo no reglamentado, discontinuo, escasamente cualificado, inestable y mal remunerado que sitúa fuera de sus prioridades la inversión tecnológica en equipos informáticos o cuotas de conexión a redes. Por otra parte, el escaso nivel de instrucción de esta población, como consecuencia de sus complejas relaciones con la institución escolar, dificulta sus expectativas de acercamiento a unos medios cuyo uso requiere un cierto nivel de alfabetización y que se expresan en unas claves culturales que les son ajenas. No obstante, el que los gitanos y sus modos de vida estén al margen del desarrollo tecnológico no es un fenómeno de reciente irrupción en el panorama de la marginación social, sino una situación que se ha venido consolidando paulatinamente durante los siglos precedentes, al mismo tiempo que se han sucedido los procesos de industrialización.

Este artículo se fundamenta en un estudio de caso<sup>3</sup> cuyo propósito es conocer y comprender la respuesta educativa de niños y niñas gitanas marginales ante ofertas de enseñanza que implican el uso de las TIC, lo que nos ha llevado necesariamente a realizar una inmersión en la relación histórica del pueblo gitano con la tecnología, en la búsqueda de las circunstancias que han dificultado el acceso de los gitanos a la tecnología dominante. Esto nos proporcionará algunas claves para comprender su actual relación con las TIC y nos hará plantearnos reflexiones sobre las actuales políticas públicas de acercamiento a las TIC de los colectivos desfavorecidos, así como repensar los presupuestos sobre los que descansa la formación del alumnado gitano y la alfabetización tecnológica, a fin de plantear alternativas que superen las dificultades hasta ahora existentes.

## La tecnología en el devenir del pueblo gitano

Si consideramos la tecnología como un amplio conjunto de formas de acción y de pensamiento que median la relación del hombre con su entorno (San Martín y Salinas, 1996), nos situamos en una concepción de tecnología en sentido amplio que

---

<sup>3</sup> Granados (2005)

implica, no solamente a las herramientas y a los artefactos, sino también aquellas formas de proceder que responden a una lógica de ejecución de toda actividad humana de carácter racional, donde son esenciales el orden y las secuencias de lo que acontece, según se proceda.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que el pueblo gitano ha desarrollado una tecnología propia centrada en la práctica de determinadas artes o destrezas para el desempeño de actividades sujetas a un conjunto de reglas y procedimientos que han tenido, generalmente, una proyección económica de sustento básico. Estas formas de proceder se han venido transmitiendo de padres a hijos en el seno de las familias extensivas, constituyendo la base de lo que conocemos como oficios gitanos tradicionales. Algunos de estos oficios artesanales como la cestería, el tratamiento de metales blandos o la cría de animales han estado históricamente vinculados al modo de vida gitano caracterizado siempre por su marginalidad en el sentido literal de hacer vida al margen de la sociedad mayoritaria, con una ubicación habitual, estable o provisional, en las afueras de pueblos y ciudades, así como por el nomadismo, aunque según estudios de Liégeois, el ser nómada como característica del ser gitano, no lo es en el sentido literal de la palabra, tal como figura en el diccionario; persona que se desplaza continuamente, sino que es más bien un estado de ánimo que implica una extraordinaria disposición para la movilidad geográfica de clanes familiares compuestos por numerosos miembros, con todas sus pertenencias (Fernández Enguita, 1999) independientemente de largas estancias en un lugar que hagan pensar en un asentamiento definitivo. El nomadismo coexiste cada vez en mayor medida con una relativa tendencia a la sedentarización, pero como afirma Liégeois, «los gitanos, aunque no viajen, no dejan de ser nómadas; aunque esté detenido, el gitano sigue siendo un viajero» (Liégeois, 1988, p. 52).

Los oficios tradicionales gitanos se consolidan al poco de su llegada como medio habitual de vida entre nosotros y permanecen durante siglos como recurso económico básico, de acuerdo con dos circunstancias clave: por una parte son actividades que encuentran una demanda importante en una sociedad eminentemente agrícola, y por otro lado resultan compatibles con la vida nómada en la medida en que dependen de materias primas ligeras (metales blandos), que se encuentran en la naturaleza (caña o esparto para la cestería), o que también se desplazan (cuidado y cría de animales). Asimismo, requieren inversiones mínimas en herramientas y artefactos, dependiendo su calidad y rendimiento en gran medida de observar rigurosamente sus aspectos procedimentales; la clave está en *no tener existencias ni herramientas o maquinaria pesada ni local inmovilizador* (Liégeois, 1988, p. 89).



Puede afirmarse que estas destrezas suponen la culminación de un aprendizaje histórico de supervivencia *al margen de la sociedad mayoritaria*, a la que el pueblo gitano se ve abocado *por el hecho de mostrar apariencias, formas de vida y costumbres diferentes*, contempladas con recelo por la sociedad mayoritaria.

La industrialización y las transformaciones que propicia y que poco a poco se suceden en la agricultura, así como el surgimiento de nuevos útiles, herramientas y formas de proceder, darán lugar a una caída paulatina de la demanda de los oficios tradicionales gitanos, en lo que viene a suponer una primera vuelta de tuerca histórica que a la postre acentuará la situación de exclusión; una tecnología que durante siglos había sido avanzada y competitiva, va cayendo en la obsolescencia a medida que se desarrolla un capitalismo que surge de la Revolución Industrial y adopta y convierte en hegemónico un modelo de desarrollo tecnológico que se apoya en el conocimiento científico y que se orienta claramente hacia la mejora y optimización de los sistemas de producción en masa.

La voluntad decidida de preservar las señas de identidad y rasgos culturales de las influencias de la sociedad mayoritaria, la persistencia de prácticas como el nomadismo y/o la economía de subsistencia, enfrentadas a la estabilidad geográfica y a la acumulación de capital como condiciones requeridas para el desarrollo económico y tecnológico por el modelo capitalista, impiden a los gitanos el acceso a la tecnología dominante. Según Fernández Enguita (1999, p. 22), «al mantenerse aferrados a sus oficios tradicionales o a variantes próximas de los mismos quedan al margen de la innovación tecnológica». Es necesario dar un salto en el tiempo y situarnos en uno de los máximos exponentes del capitalismo industrial, como es la sociedad de consumo para ver cómo los gitanos acceden a una parte de las tecnologías hegemónicas.

En la segunda mitad del siglo XX se aceleran los procesos de sedentarización, fenómeno relativamente reciente en la historia del pueblo gitano, por una parte promovida por el estado al ser considerada la sedentarización «como una etapa previa a la integración» (Leblon, 1993, p. 166), y por otra, como una consecuencia del desarrollo acelerado de la sociedad industrial, que genera una arquitectura de barrios obreros y marginales en la periferia de las ciudades que se convierten en el entorno ideal para albergar a las familias gitanas en viviendas sociales que sustituyen paulatinamente a los asentamientos chabolistas, producto del crecimiento de la población gitana y del éxodo rural originado al disminuir las posibilidades de vida de las familias de sus actividades tradicionales, vinculadas al sector agrícola; los cambios económicos y sociales de la industrialización española y de la mecanización del campo, desestructuran la segregada, pero bien ajustada forma de vida nómada de los gitanos al entorno rural, haciendo

que estos se vayan asentando en los cinturones de pobreza de las ciudades españolas, conviviendo por primera vez en barrios payos-pobres con gitanos-pobres (Calvo Buezas, 1990, p. 21).

La estabilización geográfica de las familias trae consigo el acceso a servicios tales como agua, alcantarillado y electricidad, que sólo a partir de la Constitución de 1978 se consideran un derecho para todos los ciudadanos y que la mayoría de la población gitana recibe en régimen de subsidio. Poco después del fluido eléctrico comienzan a entrar a duras penas los primeros electrodomésticos en los hogares gitanos, con lo que se abre una nueva etapa de relación con la tecnología a través del uso y consumo de determinados artefactos.

En los últimos tiempos, el considerable abaratamiento en el mercado de diversos aparatos basados en la evolución de la electrónica, como consecuencia de los nuevos sistemas de producción en masa y de la nueva división del trabajo, pone al alcance incluso de la población de economías más precarias, un conjunto de artefactos no básicos o de primer orden (televisión, frigorífico o la lavadora, difícilmente hoy ausentes de los hogares más precarios en las sociedades avanzadas) que se van incorporando de una manera selectiva al modo de vida gitano, *de acuerdo con su funcionalidad o su valor simbólico*. La relación actual que tiene el colectivo gitano marginal con la tecnología de consumo puede explicarse a través del análisis de los usos que hacen de determinados aparatos y de lo que éstos representan, a la vez que se pone de manifiesto cómo el consumo de unos productos y no de otros y la forma en que lo hacen no es sino el reflejo de cómo este grupo social ha quedado relegado del uso dominante de la tecnología.

## **El uso de los artefactos entre el colectivo gitano marginal**

Los productos del mercado tecnológico que las familias gitanas van incorporando a su devenir cotidiano adquieren dentro del modo de vida gitano un sentido que viene marcado, generalmente, por dos factores o condiciones de adquisición: por una parte, un artefacto debe tener la garantía de una alta amortización por el uso y disfrute, pues la precariedad económica no deja lugar a experimentos, y por otra parte, se busca que tenga un valor simbólico que prestigie a la persona o familia que lo posea (Granados, 2005).

Hasta hoy, el artefacto tecnológico más utilizado por la mayoría de población es la televisión<sup>4</sup>; especialmente la población gitana muestra una gran tendencia al consumo de los contenidos audiovisuales de las cadenas comerciales, con un muy elevado índice de exposición al medio, en consonancia con los dilatados períodos que comprende la vivencia del ocio en el modo de vida gitano. Esto convierte a este colectivo, precariamente alfabetizado y con escasos recursos para valorar la calidad de los contenidos audiovisuales, en presa fácil de la programación de peor calidad, especializada en generar lotes de audiencia como producto para vender a los anunciantes, valiéndose de contenidos basados en la espectacularidad, en la sucesión hipnotizante de imágenes o en la creación de situaciones artificiales de fuerte impacto emocional.

La televisión, que aparece como un elemento homogeneizador (toda la población ve más o menos los mismos programas) encubre las desigualdades entre los sectores de población que por razones de escaso poder adquisitivo, de falta de formación y de ausencia de expectativas de acceso a otros bienes culturales, centran en este medio gran parte de su tiempo de ocio, y los que, con mayor poder adquisitivo, nivel de estudios, e inquietudes culturales diversas (teatro, cine, lectura, asistencia a conciertos, irse al campo o a una segunda vivienda, salir a almorzar o cenar fuera de casa, viajar o hacer excursiones...) forjadas en un ambiente socio-familiar medio o acomodado, reciben influjos de una mayor diversidad y riqueza; las diferencias no radican en las preferencias de cada individuo o en el tipo de productos culturales que guste adquirir, sino en las posibilidades reales de consumo y en la generación de esos intereses o inquietudes, que vienen determinadas por el origen social.

El magnetoscopio, más conocido por «vídeo» está presente en los hogares gitanos de forma generalizada; si bien hace veinte años era un artículo de lujo, desde entonces, al igual que ocurre con la televisión, a la que está inevitablemente asociado, no ha hecho sino descender de precio y aumentar en prestaciones, lo que sitúa hoy a este aparato al alcance de cualquier economía y permite incluso la presencia de varias unidades por familia, lo que nos remite sin duda a la imagen que ofrece en este sentido cualquier hogar de clase media.

El modo de vida gitano se caracteriza por una gran flexibilidad en cuanto a reglas y horarios, así como por una tendencia a la inmediatez en la búsqueda de resultados de las acciones emprendidas; entre el colectivo gitano marginal se aborda el consumo desde la satisfacción inmediata de deseos o necesidades,

---

<sup>4</sup> Datos de la EGM (Encuesta General de Medios, <http://www.aimc.es/>)

concediendo escaso margen de demora a las recompensas, lo cual se pone de manifiesto en el uso de estos aparatos. Cuando hay un contenido televisivo de interés, la tendencia es la de visionarlo en tiempo real, no en diferido tras una grabación de «vídeo», que en el mundo gitano difícilmente cumple una función de elemento que ayuda a organizar el tiempo y las actividades de ocio, sino más bien de una especie de canal familiar de bajo coste, en unos tiempos en los que las plataformas digitales y los contenidos de pago compiten por un espacio en el mercado audiovisual.

Un estudio reciente (Granados, 2005) refleja datos en este sentido, recogidos entre niños y adolescentes gitanos que afirman no utilizar nunca el temporizador del magnetoscopio, ni tampoco verlo hacer a sus mayores, mientras otros tantos desconocen por completo que este aparato pueda realizar esa función, manifestando incluso algunos la creencia de que es imposible que se pueda iniciar una grabación sin estar el usuario presente.

En esta forma de uso está implicada la mayor parte de la población gitana marginal, incluidos los adolescentes y escolares, que se incorporan pronto al mundo de los adultos para colaborar decisivamente en actividades relevantes para la economía familiar, desempeñando responsablemente los trabajos que les son encomendados y asumiendo muy precozmente muchas de las costumbres y formas de proceder de sus mayores, lo que repercute en la trayectoria escolar de jóvenes de ambos sexos, que se quedan en casa para ver determinados programas que se emiten coincidiendo con las horas de clase, sobre todo en sectores de alumnado con autonomía suficiente en el seno familiar como para decidir si van o no a la escuela: la cuestión es que nunca «envasan» las imágenes para, más tarde, acceder a ellas, optando así por ambas actividades. Asimismo, la no regulación del uso de los medios y la temprana incorporación de niños y niñas a las costumbres de los adultos trae también consigo frecuentes sesiones de visionado de películas y otros contenidos audiovisuales de dudoso potencial educativo, hasta altas horas de la madrugada, que se traducen igualmente en absentismo y en asistencia irregular al centro.

En la misma línea de uso, pero mereciendo una atención especial por su total implantación en el ocio de los jóvenes gitanos se encuentran los videojuegos, donde encontramos, probablemente, la mayor sofisticación tecnológica a la que actualmente accede esta población marginal. Las videoconsolas son aparatos de alta tecnología, capaces de ejecutar paquetes de información multimedia muy complejos con una alta resolución de imagen y sonido. El éxito de este producto se basa en la presentación de esquemas clásicos estímulo-respuesta como núcleo de un poderoso montaje

audiovisual que impacta en los sentidos de los usuarios, acaparando su atención de forma hipnótica al mismo tiempo que, sin exigir grandes esfuerzos intelectuales, les mantiene en un nivel de expectativa razonable de resolución satisfactoria de los retos y exigencias que plantean los juegos con la utilización de estrategias de ensayo y error. El elevado coste de algunos modelos o marcas de estos aparatos en relación con la precariedad económica de estas familias pone en juego el componente simbólico en la decisión de adquirir el producto.

Los déficits de alfabetización que, generalmente, presentan los niños y niñas gitanas hacen que, del amplio espectro de videojuegos que existen en el mercado, centren su interés casi exclusivamente en aquellos productos que requieren, ante todo, el despliegue de habilidades motrices. Este hecho contrasta con los resultados de investigaciones recientes realizadas sobre el uso de videojuegos (Rodríguez San Julián, 2002), de donde se desprende que la mayoría de los jóvenes usuarios acaban rechazando este tipo de productos por considerarlos tediosos y por el escaso reto intelectual que plantean.

Resulta también significativa la rápida implantación de los teléfonos móviles entre la población gitana marginal, considerando que su coste supera al del teléfono fijo, así como la tendencia cada vez mayor al sedentarismo. Este fenómeno presenta dos líneas de explicación: en primer lugar el valor simbólico que implica la posesión de un teléfono móvil, y por otra parte, hay que considerar la tendencia al rechazo de las relaciones contractuales estables o duraderas con empresas e instituciones; el teléfono fijo supone previsión de cuotas y de gastos en una población que «vive al día», en cambio el teléfono móvil puede resultar más caro, pero no compromete a nada; tal y como reza la publicidad, «sin contratos, sin cuotas», cuando hay saldo se utiliza y en caso contrario, no hay ningún gasto añadido de mantenimiento y aún se pueden recibir llamadas.

A la vista de los elementos tecnológicos de consumo más significativos que intervienen hoy en el devenir de la población gitana marginal, es necesario resaltar la no menos significativa la gran carencia de recursos informáticos en los hogares gitanos, hecho que radica hoy esencialmente en las limitaciones económicas de este colectivo, aunque no serían éstas las únicas razones, pues como afirma Campuzano, «la mayor parte de la población identificada con los niveles culturales más bajos, no ha visto la necesidad del ordenador, no lo ve al alcance de su economía o se ha atemorizado ante las dificultades de su manejo» (Campuzano, 2000, p. 42).

## Un mercado específico para los más desfavorecidos

La relación de la población gitana marginal con la tecnología se centra, pues, en el consumo de un limitado espectro de aparatos que van a constituir la infraestructura familiar necesaria para el acceso a contenidos de entretenimiento más elementales. Esta tendencia obedece sin duda a las eficaces estrategias de marketing de industria del ocio, destinadas a la captación de clientes en este sector de población, que no puede evitar la constante invitación al consumo de la televisión comercial instalada en los hogares y que les lleva, finalmente, a enredarse en la maraña de productos, generalmente de escasa calidad y de gran impacto mediático, en ocasiones difícilmente asequibles a sus economías, por lo que a veces las familias realizan grandes esfuerzos para su adquisición.

El caso de los videojuegos es paradigmático en este sentido; la masiva implantación de las videoconsolas entre los niños gitanos<sup>5</sup> no es sino producto de la eficacia de las estrategias de la industria del entretenimiento para penetrar en el ocio, que conducen a la explotación económica de la población con escasa capacidad adquisitiva para acceder a dichos productos y con bajo nivel de formación, que cae en las redes de la publicidad, frecuentemente engañosa, optando por realizar grandes esfuerzos económicos para poder consumir, incluso en detrimento de la satisfacción de necesidades básicas.

Existe un floreciente y rentable mercado multimedia del ocio, saturado de productos de alta tecnología cuyos principales destinatarios son los jóvenes en pleno proceso de formación, sin embargo, este sector productivo no muestra precisamente una preocupación por los aspectos educativos o formativos de sus elaboraciones, sino todo lo contrario, pues a la búsqueda del mayor beneficio económico posible, han saturado el mercado de productos muy controvertidos y éticamente cuestionables. El informe del Ministerio de Asuntos Sociales *Injuve 2002* sobre jóvenes y videojuegos concluye en que la mayor parte de estos productos exaltan y justifican la violencia como método para resolver conflictos, presentan contenidos sexistas y frecuentemente transmiten valores racistas y xenófobos.

Esta problemática afecta a todos los usuarios, pero no es menos cierto que el sector de población más vulnerable es aquel que cuenta con menos elementos de contraste proporcionados por la educación tanto familiar como escolar y, en definitiva, con menos posibilidades de hacerse consciente de que en unos productos

---

<sup>5</sup> El uso del masculino es a propósito (ver Rodríguez San Julián, 2002; Granados, 2005).

aparentemente inofensivos subyacen valores en contradicción con los que han de sustentar una sociedad democrática.

Por el contrario, el éxito de ventas sin paliativos de los videojuegos en los últimos tiempos reafirma a sus creadores y promotores en la continuidad de esta línea de elaboración basada en la espectacularidad y en el impacto audiovisual hipnotizante que, por otra parte, constituye el límite de las expectativas y goza de las mayores preferencias de los usuarios menos alfabetizados. El amplio y diversificado espectro de oferta multimedia que invade el mercado se presenta con un amplio abanico de precio y calidad, que produce una segmentación de los usuarios, quienes acceden a los distintos productos, contenidos y mensajes en función de su diferenciación social y cultural, factores determinantes en la definición de sus preferencias e intereses.

En esta línea, los estudios de Marques (2002) revelan que la variedad de formatos en que se han comercializado los videojuegos, para todos los gustos, circunstancias y bolsillos, ha contribuido eficazmente a su amplia difusión entre todos los estratos económicos y culturales de nuestra sociedad, pero a pesar tal variedad, no es menos cierto que la generalidad de los usuarios se inicia en los videojuegos con creaciones de corte conductual y de baja demanda cognitiva. La diferencia aquí estriba en que mientras esta clase de productos viene a cubrir, inicialmente, una etapa lúdica en la vida de los jóvenes de clase media, se da posteriormente una evolución en las preferencias de éstos, de acuerdo con las oportunidades de acceder a diversidad de productos de diferentes características y calidades, así como de dar un salto al escalón superior que supone la utilización de recursos informáticos no sólo para el entretenimiento, sino también para el conocimiento. En el otro lado, los niños y niñas gitanas y, en general, jóvenes de capas sociales desfavorecidas, difícilmente tienden a superar la inmersión en este primer nivel más elemental de productos, convirtiéndose en su techo tecnológico al centrar en ellos todas sus preferencias.

Los recursos informáticos se encuentran hoy, pues, muy lejos de las expectativas y pretensiones de la mayoría de las familias gitanas porque además de constituir una importante inversión para sus precarias economías, también hay que saber qué hacer con los ordenadores; obtener rendimiento de su utilización requiere un cierto nivel de alfabetización y de comprensión del entorno en el que nos vemos inmersos cuando los utilizamos.

Al conjugar estas dificultades con *la forma de vida y costumbres características del colectivo gitano marginal* se generan un conjunto de condiciones (Granados, 2005) que les son exigidas a los productos tecnológicos para ser aceptados en su

entorno. Una primera condición es que las ventajas o satisfacciones que reportará un determinado artefacto, han de ser conocidas con antelación; el gitano no compra por experimentar y menos un artículo relativamente costoso, sino que tiende a adquirir un artilugio determinado porque ya lo posee un familiar cercano o un vecino. El riesgo de hacer un gasto no amortizable a través de la satisfacción que proporciona su uso de cara al ocio, dada la importancia que este aspecto de la vida tiene en el mundo gitano, debe ser mínimo. Además, las claves de utilización deben ser de escasa complejidad, así como las instrucciones fácilmente interpretables o sencillas de aprender mecánicamente.

A veces realizan grandes esfuerzos par adquirir productos que resultan muy costosos, de acuerdo con un nivel de ingresos medio-bajo, cuando el artefacto en cuestión contiene un alto valor simbólico; el poseerlo puede ser sintomático de cierta posición social de un individuo o una familia dentro de la comunidad. Los ordenadores no se encuentran, por el momento, dentro de esta categoría.

Los gitanos, a diferencia de las familias de clase media, no han percibido aun de forma mayoritaria las ventajas de los recursos informáticos como herramientas para el conocimiento, de la misma forma que no depositan gran confianza en la escuela como vehículo de promoción laboral y social, de tal manera que la escasa presencia de ordenadores aparece vinculada casi siempre al entretenimiento y al ocio, salvo de forma creciente, en una minoría gitana alfabetizada. No obstante, las expectativas en este sentido quedan ya plenamente satisfechas con artefactos y contenidos más asequibles económicamente y de manejo más simple que los ordenadores. En el caso del multimedia que utilizan los niños, si comparamos un videojuego de consola con otro de PC de características similares, resultará que, para la utilización de éste último se requieren unos recursos informáticos que implican un nivel de gasto alto para las familias gitanas, además de un conjunto de posibles complicaciones técnicas que no se dan con las videoconsolas, toda vez que éstas vienen configuradas de fábrica. Si al fin y a la postre de lo que se trata es sólo de jugar, para cumplir la función de una videoconsola, lo mejor y menos costoso, después de todo, es una videoconsola.

Este conjunto de circunstancias expuestas constituyen, en definitiva, un círculo vicioso difícil de romper, que condena por ahora a este colectivo al consumo exclusivo de la parcela del mercado tecnológico donde se encuentra lo más irrelevante y liviano, aunque no por ello más económicamente asequible.



## El uso de las TIC como requisito de inclusión

Como afirma García Andújar «No puedo sentar a una persona que no sabe ni leer ni escribir, que no tiene cubiertas sus condiciones sanitarias básicas y con hambre frente a un ordenador a explicarle acerca de la cibereconomía; esto es completamente absurdo» (García Andújar, 2001, p. 5).

La progresiva vinculación de las tecnologías de la información la actividad humana convierte el acceso y uso de las mismas en factores indispensables de integración y promoción social y laboral. Considerando que en una sociedad democrática los poderes públicos deben garantizar la igualdad y compensar los desajustes, en este sentido, producidos por la dinámica de un modelo social cuyo motor y principal elemento regulador es el mercado, se plantean inmediatamente dos cuestiones a resolver de cara, tanto a la población gitana marginal, como al resto de colectivos sociales desfavorecidos, como son la facilitación del acceso a las herramientas tecnológicas, por una parte, y por otra parte, promover la formación necesaria para que de la utilización de aquellas, se pueda obtener un beneficio.

Con respecto a esta segunda cuestión, existe un amplio consenso social acerca de la consideración de la educación como uno de los pilares esenciales de la *Sociedad de la Información y del Conocimiento*, así como un reconocimiento expreso de su importancia, de cara a la inclusión y promoción social: «La educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social» (Comisión Europea, 1995, p. 16). La relevancia del papel de las TICs en este sentido es doble; por una parte, como objeto de estudio, al constituirse en contenido esencial de formación, y por otra parte, como medios con los que los ciudadanos pueden formarse en una cultura tecnológica básica.

Estos presupuestos constituyen la base de acuerdos supranacionales entre las altas instancias del poder político y los emporios tecnológicos para garantizar la afluencia progresiva y generalizada de los ordenadores a los centros educativos, dejando escasos márgenes de decisión a los gobiernos nacionales, autonómicos o locales, hasta el punto de que los programas de los diferentes grupos políticos, incluso de muy distinto signo, resultan bastante coincidentes al llegar a este apartado. En cualquier caso, esta presencia creciente de ordenadores en los centros educativos que supone hoy una buena oportunidad con la que cuentan los niños y niñas gitanas y de colectivos sociales en desventaja, de tener contacto con las TICs, desde la perspectiva del conocimiento, resultando insuficiente para cubrir sus necesidades de formación en tanto el actual entramado tecnológico, que se construye sobre la base de la total liberalización de

bienes y servicios, hace del uso privado el gran motor del sistema, con lo que el consumo doméstico de tecnología y la conexión a redes de comunicación desde el ámbito familiar se convierte cada vez en mayor medida en un requisito de inclusión que sólo están en disposición actualmente de cumplir las clases medias y acomodadas.

La puesta en contacto de los niños y niñas gitanas con contenidos multimedia en el ámbito escolar no está exenta de obstáculos, ya que si bien gran parte de la información fluye en forma de sonido e imágenes lo que, sin duda, para este alumnado puede suponer una ventaja de comprensión de los contenidos, en la medida en que están suficientemente entrenados por las exposiciones continuas al mundo audiovisual transmisor de la cultura de la clase media, sigue siendo, sin embargo, aún en el nuevo entorno multimedia el lenguaje escrito el que en mayor medida cierra el discurso, haciendo imprescindible un determinado nivel de alfabetización instrumental para poder interactuar y acceder comprensivamente a los contenidos y mensajes. Si los niños y niñas gitanas difícilmente dan el salto a un segundo nivel de complejidad en los contenidos de entretenimiento, en gran medida debido a déficits en aprendizajes instrumentales básicos, otro tanto ha de costarles acceder al conocimiento de las disciplinas científicas por medio de las TICs.

De esta forma, las diferencias culturales y educativas resultan claves en la interacción con las nuevas tecnologías y la consiguiente obtención de un provecho de las mismas, en relación con el conocimiento relevante y con la promoción laboral y social. La dependencia cada vez mayor de las nuevas tecnologías para el actual funcionamiento de los diferentes ámbitos sociales y la creación de una infraestructura de redes por las que fluye la información y se producen los intercambios y las relaciones sociales, laborales, etc., genera nuevas culturas de usuario y diferentes niveles de utilización de los recursos y artefactos tecnológicos. Es fundamental que la escuela considere estos aspectos al realizar ofertas educativas donde estén implicadas las TICs, como contenidos y como recursos.

El grado de familiaridad en los distintos ámbitos (educativo, sociofamiliar, laboral) con el nuevo entorno artefactual y de redes que soporta el gigantesco sistema multimedia, el conocimiento y comprensión de su lógica, de su sintaxis y de sus claves y formas de entrada y salida, constituye un requisito de inclusión de los ciudadanos; los que por su procedencia social y cultural encuentren obstáculos en este sentido, desistirán o serán derivados al uso de una parte restringida del sistema multimedia, insuficiente para cumplir los requisitos de inclusión exigidos por el nuevo entorno. Se establecen así, para los sectores marginados de siempre, nuevas condiciones y mayores dificultades para la movilidad social y laboral en esta nueva fase postindustrial

del capitalismo. De igual manera que la plena alfabetización a través de las habilidades lectoescritoras, se afianza en el entorno sociofamiliar a través de un conjunto de estímulos y tareas que otorgan funcionalidad a parte de lo aprendido en la escuela, este proceso de adquisición de conocimientos tecnológicos básicos que llevarían a la inclusión, difícilmente tendrá lugar sólo en el ámbito escolar; del mismo modo que el alumnado gitano marginal carece, fuera de la escuela, de los estímulos adecuados y de actividades que incorporen la necesidad de uso de los aprendizajes instrumentales adquiridos en el seno de la escuela, carece también de los medios tecnológicos adecuados para afianzar los aprendizajes que la escuela pueda proporcionarle en este ámbito del conocimiento.

## Políticas públicas, TIC y comunidad gitana hoy en España

Para completar el estado de la cuestión acerca de cómo se está propiciando, desde una perspectiva institucional, el acercamiento a las TIC, como una necesidad dentro de la problemática general que afecta al colectivo gitano en nuestro país, nada mejor que tomar como referencia los informes derivados de estudios e investigaciones realizadas por las instancias europeas, del estado, así como por instituciones representativas del colectivo gitano con responsabilidad en estas materias.

El Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (EUMC)<sup>6</sup> presentó el 4 de mayo de 2006 un *Informe General sobre la situación de la población romaní y los traveller en el contexto de la enseñanza en toda la UE*<sup>7</sup>, donde se concluye que los sistemas educativos de toda Europa están fallando al alumnado gitano y como consecuencia de esto, tienden a abandonar la escuela anticipadamente, lo cual les priva de las cualificaciones necesarias para participar más adelante en el mercado de trabajo.

A la vista de esta problemática europea, tan conocida como persistente en nuestro contexto, vemos como las situaciones de exclusión tienen una etiología semejante en los diferentes países donde se ubican.

Si bien la Unión Europea tiene escasas competencias en políticas sociales, ha venido impulsando orientaciones y recomendaciones estratégicas en ámbitos clave para la comunidad gitana, estableciendo un marco adecuado para la inclusión social,

<sup>6</sup> Recientemente sustituido por la Agencia de Derechos Fundamentales, en marzo de 2007.

<sup>7</sup> [http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp\\_cat\\_content&catid=43d8bc25bc89d&contentid=448ee6612aa4c](http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=43d8bc25bc89d&contentid=448ee6612aa4c)

la protección de sus derechos y la promoción de su identidad cultural, fundamentalmente a través de Programas Comunitarios y de los llamados *Fondos Estructurales*, siendo los diferentes estados miembros y sus distintos niveles administrativos quienes tienen la responsabilidad última de implementar políticamente y asignar los recursos necesarios para ello (Fresno y Fernández, 2005, p. 115-127).

En este sentido, la atención institucional al colectivo gitano actualmente presenta diferentes situaciones en el contexto europeo; la incorporación a la Unión Europea de países con un importante número de población gitana, como la República Checa, Eslovaquia y Hungría, así como Rumanía y Bulgaria en enero de 2007, ha hecho que el mayor volumen de ayudas comunitarias se decante en esta dirección, de acuerdo con el importante contingente de población gitana que incorporan los nuevos países miembros de la Unión Europea<sup>8</sup>, aunque, según De Marcos, también el interés institucional reciente por atender preferentemente a la población gitana de los nuevos países comunitarios obedece a que ésta se ha convertido *en objeto de deseo de los partidos políticos que compiten ahora por encuadrarlos en sus filas y que negocian con ellos parcelas de poder político para ganar su apoyo* (De Marcos, 2005, p. 151).

En el contexto español, tras los esfuerzos institucionales que dieron lugar a las políticas de integración y asistencia social (vivienda, sanidad, educación...) durante los años ochenta y parte de los años noventa, se observa, desde la segunda mitad de esta década un estancamiento o retroceso en los recursos dedicados por el estado al colectivo gitano, hecho que puede explicarse, por una parte, por la consolidación de una política económica de corte neoliberal que lleva aparejada una disminución de los recursos destinados a programas sociales y, por otra parte, están las necesidades crecientes que plantea un colectivo muy diverso de población inmigrante en constante afluencia en nuestro país, que ha venido concentrando preferentemente la atención y los recursos del sistema público asistencial.

Algunos informes derivados de recientes estudios sirven para hacernos una idea de la situación por la que atraviesa actualmente la gran mayoría del colectivo gitano en España.

Los resultados de una encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) entre una muestra de población gitana, a petición del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, cuyo trabajo de campo concluyó a finales de 2006<sup>9</sup> revela que el desempleo, el racismo y la discriminación constituyen los principales problemas

<sup>8)</sup> A modo de ejemplo, citaré que son el 7% de la población de Hungría y el 10% de la de Rumanía, mientras que en España el colectivo gitano representa aproximadamente el 2% de la población (unas 700.000 personas) [http://www.diversity-boell.de/downloads/migration/JoseAntonioPLANTON\\_SP.pdf](http://www.diversity-boell.de/downloads/migration/JoseAntonioPLANTON_SP.pdf)

<sup>9)</sup> [http://www.ti.profes.net/comun/VerNoticia.asp?id\\_contenido=49967](http://www.ti.profes.net/comun/VerNoticia.asp?id_contenido=49967)

de la vida cotidiana de los gitanos. Asimismo, mientras el 91% cree que tener estudios es importante en la vida personal y el 88% considera que se debe permanecer en la escuela como mínimo hasta los 16 años, la realidad es que el abandono escolar continúa siendo una constante entre el alumnado gitano; el citado estudio refleja unas tasas de abandono que superan el 56%, por diversos motivos (incorporación al trabajo, tareas domésticas y cuidado de hermanos -niñas-, decisión de los padres...).

En este sentido, el *Informe Sobre Población Gitana y Empleo* de diciembre de 2005<sup>10</sup> revela que siete de cada diez personas gitanas mayores de 15 años son analfabetas absolutas o funcionales, lo que viene a representar el mayor obstáculo para la inserción sociolaboral y, como barreras fundamentales se sitúan, entre otras, *el deficiente nivel de acceso a las nuevas tecnologías y la clara necesidad de una urgente alfabetización digital* (p. 26).

Continuando con este breve dibujo del panorama actual del colectivo gitano. El *Informe anual sobre discriminación*<sup>11</sup>, de la Fundación Secretariado Gitano (FSG), a cargo del Ministerio de Asuntos Sociales, que fue presentado el 16 de mayo de 2007 en la facultad de Derecho de la Universidad de Murcia revela que la comunidad gitana continúa hoy siendo uno de los grupos peor valorados socialmente, así como que sigue padeciendo un alto grado de discriminación que se manifiesta principalmente en barreras para el acceso y disfrute de los derechos y prestaciones en ámbitos esenciales como la salud, la vivienda, el empleo y la educación.

Estas problemáticas tienen su reflejo en las agendas reivindicativas de las asociaciones y entidades que son plataforma de expresión y representación del colectivo gitano<sup>12</sup> ante las instituciones, así como en las políticas de atención y subsidio, donde aparecen preferentemente referencias a planes y programas centrados en la lucha contra la discriminación y el desempleo a través de la inserción sociolaboral, el acceso a los servicios públicos esenciales, así como la preservación y fomento de la cultura y los valores del pueblo gitano. No obstante, problemáticas tan sustanciales desde la perspectiva de los derechos humanos deben, en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, contemplar necesariamente el acceso y uso de las TICs por parte de las minorías como una de las claves de inclusión, o como afirma García Andújar<sup>13</sup>, «el

<sup>10</sup> Informe promovido por el Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales y financiado a través del Fondo Social Europeo. ([http://www.gitanos.org/revista\\_gitanos/dossiers/gitanos\\_y\\_empleo.html](http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/gitanos_y_empleo.html))

<sup>11</sup> <http://www.gitanos.org/publicaciones/discriminacion06/>

<sup>12</sup> Unión Romani (<http://www.unionromani.org/>) en un plano más internacional, y la FSG (<http://www.gitanos.org/>), en el contexto español.

<sup>13</sup> Daniel García Andújar es artista gitano, miembro de irational.org y fundador de Technologies To The People (<http://www.irational.org/http/TTTT/>)

pueblo gitano, sumido en una última trinchera de resistencia cultural, ha de participar en esta nueva utopía de libertad y acceso global al conocimiento, de lo contrario, nos perpetuaremos en una dinámica espiral viciosa de marginación, racismo y aislamiento» (García Andújar, 2001, p. 1).

En este sentido encontramos directrices muy claras en el anteriormente citado *Informe sobre Población Gitana y Empleo* donde se recomiendan actuaciones institucionales que den respuesta a la clara necesidad de una alfabetización digital que se ha de llevar a cabo no sólo con la población gitana más joven, o sólo en edad escolar, sino también con personas gitanas adultas en todos los ámbitos, como medidas urgentes para reducir la llamada brecha digital y garantizar el acceso a las TIC (p. 27), aunque la realidad es que la alfabetización digital y el acceso a las TIC aparecen como aspectos recogidos dentro de las declaraciones institucionales que contemplan la atención al colectivo gitano, dichas iniciativas se enmarcan dentro de las problemáticas generales ya definidas. No obstante, es oportuno mencionar algunas iniciativas que contemplan el uso de las TICs como parte del proceso de inclusión que pretende llevar a cabo con población gitana de diferentes ámbitos.

El informe *Competencias y necesidades de la comunidad gitana en la sociedad del conocimiento*<sup>14</sup>, a cargo del *Centre Especial de Recerca en Teories i pràctiques superadores de Desigualtats* (CREA), de la Universidad de Barcelona, que se enmarca dentro del proyecto WORKALO, financiado por la Comisión Europea<sup>15</sup>, concluye en que las personas gitanas poseen habilidades profesionales y sociales que se corresponden con la requeridas por la Sociedad del Conocimiento y propone, para superar la exclusión, la creación de una oferta formativa que facilite las herramientas necesarias para el acceso de las personas gitanas a los perfiles profesionales emergentes, donde estarían presentes las TIC de forma sustantiva, superando la filosofía del carácter compensatorio de la formación, que ha de basarse en la potenciación de las habilidades detectadas en el colectivo gitano, que «puede aportar muchos beneficios a la sociedad del conocimiento ya que, como hemos observado, no tan sólo posee las habilidades para buscar y gestionar la información sino también de otras, como por ejemplo aquellas relacionadas con la organización y cooperación, que pueden influir positivamente en la sociedad actual. El reconocimiento de estas habilidades es un factor importante de inclusión para las personas gitanas» (p. 35 del informe).

<sup>14</sup> <http://www.neskes.net/workalo/Habilidadesynecesidades.pdf>

<sup>15</sup> <http://www.neskes.net/workalo/indexesp.htm>

Este asunto se antoja crucial para el futuro de la integración del colectivo gitano, dado que, como afirma García Andújar los acelerados cambios sociales y «las consecuencias de los cambios estructurales y estructurales en el mercado del trabajo incidirán aun más de forma dramática en las capas más pobres de la sociedad. Estos buscarán empleo en un mercado ocupacional que día a día se hace más difícil y no es necesario adoptar una actitud apocalíptica para comprender la desaparición de los empleos poco cualificados y para reconocer que tales empleos serán cada vez más difíciles de encontrar» (García Andújar, 2001, p. 5), con lo que se evidencia claramente la necesidad acuciante de una formación y alfabetización en TIC de cara al acceso a los nuevos empleos.

Bajo esta filosofía del aprovechamiento del potencial social y relacional de las personas gitanas, encontramos proyectos como *Romi.net*, dentro del plan Avanza 2006-07<sup>16</sup> que contiene, además, una perspectiva de género en la lucha contra la exclusión social a través de la formación de mujeres gitanas en las TIC, así como los trabajos de Aubert (2003) en el *Programa Leonardo* de la Comisión Europea y el *Brudilla Calli, Las mujeres gitanas contra la exclusión*, financiado por el Instituto de la Mujer, así como los trabajos de Flecha (2003), donde destacan las experiencias de acercamiento a las TIC del colectivo gitano adulto.

Atendiendo a las capacidades y habilidades de las personas gitanas, puestas de relieve por el proyecto WORKALO, iniciativas como la de *Euroternnet*<sup>17</sup> para la promoción social y cultural de los jóvenes gitanos y gitanas europeas, deben apoyarse necesariamente en herramientas participativas y colaborativas basadas en las TIC y en entornos virtuales. En este sentido, García Andújar afirma que una herramienta como Internet puede adaptarse perfectamente para el desarrollo de proyectos muy concretos entre la comunidad gitana de todo el mundo, pues «el pueblo gitano no puede estar excluido del ciberespacio, no puede quedar relegado una vez más de las profundas transformaciones que la sociedad ha emprendido y que sin duda convulsionarán el cuerpo social» (García Andújar 2001, p. 4). Sin embargo, como el propio García Andújar añade «una gran mayoría de la población gitana vive en el umbral de la pobreza o por debajo de él, con una calidad de vida pésima, analfabetizada y con unas expectativas de vida más propias del tercer mundo que del estado al que pertenecen» (García Andújar, 2001, p. 3), por lo que la realidad es que los gitanos y gitanas que hoy acceden a las TIC con la formación suficiente como para hacer de ellas herramientas

<sup>16</sup> Ministerio de Industria (<http://www.gitanos.org/documentos/rominet.pdf>)

<sup>17</sup> [http://www.unionromani.org/eter\\_es.htm](http://www.unionromani.org/eter_es.htm)

para el conocimiento, la información y la comunicación representan una pequeña minoría dentro del colectivo. Sobre estudios e investigaciones de estos usos minoritarios, cabe mencionar y destacar los recientes trabajos<sup>18</sup> de Heredia (2004, 2005) acerca de los usos que los gitanos y gitanas hacen de Internet; sobre cómo se construye la identidad gitana en entornos virtuales y sobre la participación de la mujer gitana en entornos virtuales.

## **Crítica a las políticas de subsidio tecnológico y algunas consideraciones para seguir avanzando**

El reconocimiento del poder político de la necesidad de facilitar a la ciudadanía el acceso a las TIC, potenciando a la vez el ámbito del consumo privado, se ha traducido en los últimos tiempos en nuestro país en la puesta en marcha de programas para fomentar la adquisición de recursos informáticos a través de subvenciones a las familias, bajo la filosofía de promover el acceso de los ciudadanos a la sociedad del conocimiento, favoreciendo que en aquellos hogares donde el nivel de ingresos hace difícil o esforzada la adquisición de un ordenador, esto pueda hacerse sin comprometer excesivamente la economía doméstica. Pero aunque las condiciones establecidas por las instancias administrativas favorecen claramente la adquisición de ordenadores por los que tienen menos ingresos, tras varias campañas, no parece estar repercutiendo en este sentido entre el colectivo gitano, a juzgar por la muy escasa presencia de ordenadores en el ámbito doméstico.

Para tratar de comprender porqué estos programas de subsidio tienen tan escasa repercusión entre el colectivo gitano marginal cuando, paradójicamente, el subsidio es casi un modo de vida, por una parte, y por otra, la tendencia al consumo de tecnología es un fenómeno creciente entre ellos, hay que considerar, que si bien es cierto que se prioriza la concesión de ayudas a las familias con menos recursos, aspecto éste que hay que documentar ante la administración para obtenerlas, son precisamente estas familias las que mayor dificultad tienen para justificar documentalmente sus escasos ingresos; la mayoría de la población marginal no tributa, practica una economía sumergida.

---

<sup>18</sup> Bajo la dirección de la investigadora Teresa San Román y el investigador José Luis Molina.



Además, se trata de colectivos sociales habitualmente alejados de la información oficial relativa a subsidios que, aun beneficiándoles, al no estar dicha información relacionada con necesidades primarias o con el sustento diario (ayudas familiares, salario social...) se sitúa para ellos en un segundo plano de interés, y mucho más en los casos en los que la ayuda no es completa y requiere un desembolso previo -como ocurre en estos casos de subsidio tecnológico-; pero aun en el caso de disponer de la información, aparece siempre la dificultad que representa leer, comprender e interpretar información de cierta complejidad -como disposiciones oficiales, procedimientos administrativos...-, y actuar ante instancias administrativas para personas con escasa formación, que se pierden con facilidad en los procesos burocráticos de solicitar, recabar, gestionar y presentar documentación; la falta de conocimientos se traduce aquí en ausencia de expectativas y en incapacidad para vislumbrar los posibles beneficios de este tipo de iniciativas oficiales.

A pesar del discurso a favor de los más desfavorecidos, puede afirmarse que esta política subsidiaria se centra ante todo en aquellos sectores de población que tienen ya cierta capacidad adquisitiva y que solamente precisan de un impulso para que, dentro de sus prioridades de consumo, incluyan productos del entorno de las nuevas tecnologías multimedia. Se trata de sectores de la clase media y de las clases trabajadoras con cierto nivel de aspiraciones, con regularidad fiscal, confianza en las instituciones sociales y en el sistema educativo como medio de promoción social. Son, en definitiva, potenciales consumidores con buena disposición, a quienes sí se ayuda a dar el primer paso (adquisición del equipo informático y conexión a Internet), se conseguirá que, posteriormente, sufragen permanentemente el resto los gastos que se derivan del consumo y del hecho de *estar conectados* (periféricos, consumibles, cuotas de conexión...).

Analizando los datos que se desprenden de la *Encuesta General de Medios* (<http://www.aimc.es/>), relativos a la evolución del uso de Internet en los últimos años, puede observarse cómo el aumento de usuarios que se sitúan en las capas medias de la sociedad ha sido espectacular, mientras que los usuarios pertenecientes a los sectores más desfavorecidos se mantienen en porcentajes insignificantes. La razón de que la población marginal gitana no alcance a beneficiarse de este modelo de subsidio, obedece sencillamente a que éste no está pensado para colectivos en estas condiciones de marginalidad, que no van a garantizar en ningún caso el nivel esperado como consumidores. Los grandes beneficiados, por otra parte, serán los emporios de producción y venta de tecnología y los servidores y distribuidores de conexiones de red, que consiguen hacerse con un espacio de mercado enormemen-

te lucrativo con una gran clientela asegurada a la que, mediante la publicidad y el marketing, tratarán de decantar hacia el consumo de los muy rentables contenidos y productos de entretenimiento.

Los resultados, por ahora, de las políticas fomentadoras del acceso de los ciudadanos a las nuevas tecnologías son más evidentes en el apartado del negocio y el lucro empresarial y menos en el terreno de la compensación de las desigualdades a través del acceso al conocimiento por medio de las nuevas tecnologías, para los más desfavorecidos; más bien con ellas se empuja a los ciudadanos medios indecisos a sumirse en el terreno comercial del entorno multimedia y de redes, del que están quedando fuera los colectivos marginales, y no sólo de la vertiente que podríamos llamar de recursos y contenidos relevantes para el conocimiento, sino incluso de los productos y contenidos de entretenimiento de cierto nivel de calidad, por lo que finalmente estas personas quedarán adscritas a un espacio del mercado tecnológico de consumo dominado por productos efímeros, fomentadores de un pensamiento débil, de escasas o nulas exigencias intelectuales y a los que, por su irrelevancia o simpleza puedan tener acceso sin dificultad personas o colectivos sociales con una cultura ajena a la de elaboración de los mismos.

Las alternativas de naturaleza política para evitar, paliar o compensar las desigualdades sociales derivadas del uso de las nuevas tecnologías han de implicar un mayor nivel de compromiso social de las instancias del poder político; si bien es impensable en la actual coyuntura mundial donde son hegemónicas las políticas de corte neoliberal, un estado protector, facilitador y gestor de todos los servicios y necesidades de la ciudadanía, su función esencial sigue siendo la de velar por el equilibrio y la cohesión social; si la presencia de las TIC en una sociedad de desigualdades supone un factor que aumenta la fragmentación entre grupos sociales, el estado democrático debe intervenir a través de la planificación y desarrollo de políticas que, más al servicio de los ciudadanos que al de intereses privados, sean capaces realmente de compensar las desventajas tecnológicas de los grupos sociales más desfavorecidos.

Esto debe llevar al estado, como afirma Bustamante (2001), a liderar una nueva alianza social con la empresa privada, con atención especial a las PYMES, y con las asociaciones y entidades ciudadanas, en detrimento de una función promocional o como cliente, a la que pudiera estar viéndose abocado por la presión de fuertes intereses económicos y empresariales, en connivencia con sectores del poder político.

Con respecto a la formación, como afirma García Andújar (2001), el pueblo gitano debe tener acceso a mayores cuotas de educación, pero no una cualificación puntual que quedará obsoleta rápidamente por los cambios tecnológicos y organizativos.

Y es que si analizamos lo que supone para el colectivo gitano oferta de la educación formal, veremos como el alumnado tiene que vérselas con un currículum descontextualizado, donde su cultura es ignorada y donde se les invita a seguir unas pautas de socialización pensadas para la clase media (Fernández Enguita, 1999). Esto ha conducido a los índices de fracaso escolar<sup>19</sup> ya conocidos de niños y niñas gitanas que, con escasa alfabetización acuden, en el mejor de los casos, a una formación ocupacional para el trabajo manual al que se les supone abocados.

La filosofía compensatoria sobre la que ha venido descansando la idea de lo que debe ser la educación del alumnado gitano no ha resuelto demasiado hasta ahora, por lo que hay que buscar necesariamente fórmulas más imaginativas y comprometidas desde el punto de vista institucional.

Una de las conclusiones más relevantes de un estudio de caso realizado recientemente (Granados, 2005), acerca de la introducción de las Nuevas Tecnologías en el currículum de alumnado gitano marginal revela como el uso de las TIC vinculado a proyectos de actividad donde niños y niñas tienen un margen amplio de decisión, adquieren unos compromisos en la realización de sus tareas y donde se busca la recreación de la cultura y los valores del colectivo gitano, proyectando y difundiendo las elaboraciones realizadas al resto de la comunidad, produce un uso de las TIC donde los aspectos instrumental y la alfabetización tecnológica son una fase más del proceso educativo, de forma que al final del mismo, el dominio de dichos aspectos resulta una consecuencia de los propósitos por los cuales se ha trabajado, y no un fin alfabetizador en sí mismo.

Cuando lo que el alumnado gitano aprende en la escuela es cercano a su cultura, a su vida cotidiana y a sus intereses más inmediatos, aumenta cualitativamente el interés y la buena disposición ante los aprendizajes, ya que estos entran en conexión con lo que es relevante en su vida y en su cultura. Desde estos presupuestos, es necesario partir de planteamientos metodológicos diferentes a los meramente compensatorios o alfabetizadores, que han venido dominando la práctica docente, para pasar a plantear proyectos educativos de una dimensión más amplia y profunda que traten de conectar con la cultura de la experiencial (Pérez Gómez, 1998) del alumnado para que los aprendizajes escolares cobren sentido y proyección en los contextos sociofamiliares de los niños y niñas. En consonancia con estos planteamientos, el acceso y uso de las TIC por el alumnado gitano en los centros educativos puede/debe centrarse en proyectos cuyo eje sea la recreación, difusión de la propia cultura a partir de la

---

<sup>19</sup> Entendido como ausencia de titulaciones académicas.

construcción colaborativa de entornos virtuales personalizados y contextualizados donde sea posible la participación de las personas que comparten pautas culturales, constituyendo este un modo de cohesión cultural de una minoría que se puede ver convulsionada y afectada negativamente por los acelerados cambios que se están produciendo y aun los que se avecinan.

La implantación creciente de las TIC en el sistema educativo implica directamente a las jóvenes generaciones, pero su presencia en todo el tejido social plantea, además, la necesidad de la educación no formal para promover estructuras que garanticen el aprendizaje permanente de los ciudadanos (*long life learning*), con lo que estamos ante un reto de primer orden que implicaría atender prioritariamente a los sectores sociales no usuarios de las nuevas tecnologías que se encuentran fuera del sistema escolar o que, como ocurre con el colectivo gitano, lo abandonan de forma prematura.

La gran finalidad de las nuevas tecnologías como elemento de la educación no formal sería la de potenciar un acceso real y una participación democrática en las nuevas redes de comunicación de aquellos grupos y comunidades, como el colectivo gitano, al margen de la evolución tecnológica. En sociedades de la información como las nuestras, proclamadas democráticas, la exclusión o marginación de cualquier grupo social resulta un fenómeno intrínsecamente contradictorio con el propio concepto de democracia y de justicia social. Desde el punto de vista del desarrollo democrático de la sociedad, el reto consiste también en que los poderes públicos garanticen de manera efectiva el acceso de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones a los recursos tecnológicos más avanzados, incluyendo las garantías educativas necesarias para obtener de ellos un beneficio de cara al conocimiento.

Procede concluir afirmando que la implantación de las nuevas tecnologías en el tejido social, regulada por las leyes del mercado, produce diferencias de acceso y uso entre los distintos grupos sociales, dependiendo de sus condiciones económicas y culturales que pueden devenir en los mayores procesos de exclusión hasta ahora conocidos. Esta tendencia debe ser invertida, no en razón de políticas de subsidio, también sujetas a la dinámica del mercado y en connivencia con intereses empresariales que buscan el poder adquisitivo de la clase media, mientras se justifican desde la facilitación del acceso al conocimiento para la promoción social y laboral de los más desfavorecidos, sino en razón del desarrollo de proyectos políticos realmente solidarios, sin ánimo de lucro, que supongan un avance real en la democracia y en la búsqueda de la igualdad, desde la ética y en el marco de los derechos humanos, recuperando el concepto de educación como servicio público y reconociendo la necesidad de políticas de cultura, de comunicación y de educación orientadas a garantizarlo;

políticas que tienen hoy plena vigencia, dado que desde la dinámica de oferta y demanda y desde la prioridad de los intereses privados no se cumplirán los principios anteriormente explicitados.

## Referencias bibliográficas

- AREA MOREIRA, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BUSTAMANTE, E. (2005). *Era digital: por un nuevo concepto de servicio público en la cultura y la educación*. En M. ÁREA MOREIRA, *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CALVO BUEZAS, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- CAMPUZANO RUIZ, A. (2000). La integración de las Nuevas Tecnologías en el sistema educativo. *Revista Educación y Medios*, 13, 42-48.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información, vol. I: La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- (1997). *La era de la información, vol. II: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- (1998). *La era de la información, vol. III: Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar a Aprender: Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). *Alumnos Gitanos en la Escuela Paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- FLECHA, R. Y AUBERT, A. (2003). Educación democrática de Personas Adultas: educar desde la inclusión. *Revista Gitanos, pensamiento y cultura*, 21, 21-36.
- FRESNO, J. M. Y FERNÁNDEZ, C. (2005). Las políticas europeas a favor de la comunidad gitana: derechos sociales, fondos estructurales e igualdad de trato. *Revista Documentación Social*, 137, 115-127.
- GARCÍA ANDÚJAR, D. (2001). La utopía informacional; tecnología para desheredados. *Revista Tchatchipen* 33, 27-34.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GRANADOS, J. M. (2005). *Los Recursos Informáticos en la Educación del Alumnado Gitano. Estudio de caso*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- HEREDIA, M. (2004). Prejuicios y seducciones de los gitanos sobre Internet. [http://www.cibersociedad.net/recursos/art\\_div.php?id=79](http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=79)
- (2005). Entrar y salir, entrar y mirar, entrar y quedarse. Fases metodológicas a una aproximación etnográfica virtual gitana. *Revista Periferia* 3, 10-29.
- (2005). Romi, Gacharao, gitano calé, flamenkita..., la identidad gitana en los espacios virtuales. <http://www.pangea.org/aecgit/memoria/pdf/Mayte%20Heredia.pdf>
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002). *Orden por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas para la incorporación de las familias andaluzas al uso de las nuevas tecnologías*. BOJA 57, de 16 de mayo de 2002, 7862-7868.
- LEBLON, B. (1993). *Los Gitanos de España*. Barcelona: Gedisa.
- LIÉGEOIS, J. P. (1988). *Los Gitanos*. México D. E: Fondo de Cultura Económica.
- MARCOS SANZ, R. (2005). Europa y los gitanos ante el reto de romper sus resistencias. *Revista Documentación Social*, 137, 147-157.
- MARQUÉS, P. (2000). Las claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 55-58.
- MATTELART, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RAMONET, I. (1998). *Internet, el mundo que llega*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ SAN JULLÁN, E. (2002). *Jóvenes y videojuegos. Espacio, significación y conflictos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- SAN MARTÍN, A. Y SALINAS, D. (1996). Escuela, Sociedad y Tecnología: tres polos en tensión. *Kikiriki*, 44-45, 4 -10.
- VV. AA. (2004). *Competencias y necesidades de la Comunidad Gitana en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: CREA-Universidad de Barcelona.
- (2006). Gitanos y empleo. *Revista Gitanos*, 32-33, 31-42.
- (2005). *Informe sobre población gitana y empleo*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.

## Fuentes electrónicas

- [http://www.cibersociedad.net/recursos/art\\_div.php?id=79](http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=79) (Consulta: 14/05/2007).
- [http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp\\_cat\\_content&catid=43d8bc25bc89d&ontentid=448ee6612aa4c](http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=43d8bc25bc89d&ontentid=448ee6612aa4c) (Consulta: 01/06/2007).
- [http://www.basurama.org/talleres\\_ordenadores.htm](http://www.basurama.org/talleres_ordenadores.htm) (Consulta: 14/05/2007).
- [http://www.diversity-boell.de/downloads/migration/JoseAntonioPLANTON\\_SP.pdf](http://www.diversity-boell.de/downloads/migration/JoseAntonioPLANTON_SP.pdf) (Consulta: 11/06/2007).

- <http://www.gitanos.org/documentos/rominet.pdf> (Consulta: 09/06/2007).  
<http://www.gitanos.org/publicaciones/discriminacion06/> (Consulta: 19/06/2007).  
<http://www.irational.org/ttpt/TTTP/> (Consulta: 14/05/2007).  
<http://www.neskes.net/workalo/Habilidadesynecesidades.pdf> (Consulta: 07/06/2007).  
<http://www.pangea.org/aecgit/memoria/pdf/Mayte%20Heredia.pdf> (Consulta: 14/05/2007).  
[http://www.ti.profes.net/comun/VerNoticia.asp?id\\_contenido=49967](http://www.ti.profes.net/comun/VerNoticia.asp?id_contenido=49967) (Consulta: 11/06/2007).  
[http://www.unionromani.org/eter\\_es.htm](http://www.unionromani.org/eter_es.htm) (Consulta: 09/06/2007).

## Fuentes electrónicas

- <http://www.aimc.es>  
<http://www.gitanos.org>  
[http://www.gitanos.org/revista\\_gitanos/dossiers/gitanos\\_y\\_empleo.html](http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/gitanos_y_empleo.html)  
<http://www.neskes.net/workalo/indexesp.htm>  
<http://www.unionromani.org>

**Dirección de contacto:** Jesús M<sup>a</sup> Granados Romero. Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ctra. Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano. 04120 Almería. España.. E-mail: [jgranado@ual.es](mailto:jgranado@ual.es)

# Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria

## Bilingual Methodology in Primary Schools

Ana Halbach

*Universidad de Alcalá. Departamento de Filología Moderna. Alcalá de Henares. Madrid, España*

### Resumen

Con el fin de mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, durante los últimos años han surgido un número considerable de proyectos de educación bilingüe en Educación Primaria. Al tratarse de un plan relativamente novedoso, es necesario diseñar una metodología apropiada para la enseñanza de lenguas extranjeras y para la materia de contenido.

Se presentan unos principios básicos de cómo se debería articular esta metodología, basados, entre otros, en la didáctica propia de la enseñanza primaria, el concepto de language-across-the-curriculum y en experiencias de enseñanza bilingüe en contextos similares.

Una vez analizadas las propuestas presentadas en los distintos campos de especialización, se sugiere que una de las principales características de la enseñanza bilingüe debe ser la coordinación entre la enseñanza de la lengua y la de los contenidos, puesto que los niños tienden a aprender de modo holístico. Por otro lado, la asignatura de contenido le aporta a la de lengua los temas que necesita, mientras que el profesor de la materia de contenido seguramente agradecerá que se prepare a los alumnos en el aspecto lingüístico para el trabajo que harán en su asignatura.

Además, mediante esta coordinación se asegura que el trabajo de lengua esté centrado en temas y tenga una clara orientación a la acción, de manera que fomente la experimentación con el idioma extranjero más que su análisis y aprendizaje.

Esta coordinación ayudaría al docente de asignaturas de contenido a resolver las dificultades del aprendizaje de contenidos desconocidos a través de un idioma extranjero. Estas



dificultades deben trabajarse mediante una metodología específica para la enseñanza bilingüe de contenidos que se caracterizaría por su enfoque investigador basado en la acción, comenzando por la propia experiencia del alumnado y trabajando en el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas.

*Palabras clave:* enseñanza bilingüe, enseñanza primaria, metodología didáctica.

### **Abstract**

In response to the European Union demands for better language learning in schools, the past years have caused an increase in the number of bilingual education projects in the primary sector. Being this fact a relatively new development, it becomes necessary to find an appropriate methodology for the teaching of both the foreign language and the content-subject.

The present paper sets out to highlight a few general characteristics of a methodology of this kind, drawing its attention on basic principles of primary school teaching, the teaching of foreign languages in the primary sector, the concept of language-across-the-curriculum and previous experiences in bilingual teaching.

Having analysed the proposals stated in the different specialised fields, I suggest that coordination between language and content teaching is a significant feature as regards this kind of teaching, since children tend to learn in a holistic way. Furthermore, the content-subject can offer the language-subject the topics it needs, while the content-subject teacher will surely be grateful for the language fed into this part of the curriculum by the language teacher.

The coordination between content-subject and language would also guarantee that language is taught in a topic-centred and activity-based fashion, where language is something to be experimented with rather than something to be analysed and learnt.

Finally, this coordination also helps the subject teacher to overcome the difficulties inherent in acquiring new knowledge through a foreign language. These additional difficulties can also be met through a specific methodology for bilingual classrooms, which is characterised by being investigative and action-oriented, starting from the students' own experience and working on the development of suitable learning strategies.

*Key Words:* Bilingual Education, Primary Education, teaching methodology.

## **Introducción**

Los gobiernos de toda Europa se han propuesto fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos y en la sociedad en general (consúltese, por ejemplo, Bonnet et al., 2003, p. 174), habiéndose elaborado numerosas iniciativas para alcanzar dicho objetivo. Una de ellas es la creación de programas de educación bilingüe en los que el alumnado asiste a clases de una serie de materias en lengua extranjera. Esta clase de programas, que se llevan realizando en algunos países europeos desde finales de los sesenta, suponen una práctica relativamente nueva para España. En nuestro caso, excluyendo los programas de inmersión de lengua realizados en las comunidades autónomas que tienen una lengua autonómica (véase, por ejemplo, Lasagabaster, 2001; Lasagabaster, 2005 o Muñoz, 2000), la educación bilingüe se ha convertido en una realidad a gran escala tan solo en los últimos años, gracias a proyectos como el que ha impulsado la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) en un importante número de centros de primaria de la región. El alumnado de este proyecto asiste a un mínimo de 30% de sus clases en inglés y se les enseña en esa lengua extranjera asignaturas como educación física, música, cultura o ciencias desde el día que comienzan la educación primaria.

Al tratarse de un proyecto que se encuentra en su etapa inicial, resulta necesario aclarar aspectos básicos como la evaluación, el diseño de materiales adecuados, la formación del profesorado o la postura a tomar en estos programas con el alumnado que progresa más despacio. Uno de los aspectos que se debe mejorar es la metodología a utilizar para explotar al máximo esta forma de enseñanza en primaria. Dada mi experiencia de cuatro años trabajando en un proyecto de seguimiento de este nuevo modelo de enseñanza bilingüe y mi implicación en un trabajo de investigación en el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá de Henares, quisiera contribuir a clarificar este punto presentando lo que considero que deberían ser algunas de las ideas clave a la hora de respaldar una metodología apta para este innovador estilo de enseñanza.

## **Falta de una metodología adecuada**

Es posible pensar que como la educación bilingüe se ha llevado a cabo en todo el mundo desde tiempo atrás, sería sencillo dar respuesta a la cuestión de una metodología apropiada. Por desgracia, éste no es el caso por varios motivos. Primeramente,

porque la educación bilingüe es un concepto nebuloso (consúltese, por ejemplo, Bach, 2005, p. 13, Dalton-Puffer, 2002, Doyé 1997, p. 161) que engloba todo tipo de enfoques a la enseñanza, desde programas de inmersión a la educación bilingüe con alumnado inmigrante (por ejemplo en EEUU) y al uso esporádico de una lengua extranjera para impartir contenido en algunos centros del Reino Unido. Por tanto, la metodología que resulta adecuada para un proyecto puede no serlo para otro que se ha desarrollado en un marco diferente y con otras características.

En segundo lugar, la educación bilingüe en la mayoría de los países europeos consistía en iniciativas *ad-hoc* de profesores, centros o administraciones educativas concretas; por esa razón, carecen de una base metodológica explícita (véase Bonnet et al., 2003, p.173). El principio que sostenía la mayoría de los proyectos en su etapa inicial era que impartir materia de contenido por medio de una lengua extranjera es prácticamente lo mismo que impartirla por medio de la lengua materna, excepto por aquel alumnado que cuenta con la ventaja de estar mucho más expuesto a la lengua extranjera (consúltese, por ejemplo, Vollmer, 2005). La afirmación de que esto no es así es algo que cualquier profesor implicado en un proyecto bilingüe puede confirmar con toda certeza.

Finalmente, al observar la mayoría de los proyectos de educación bilingüe en curso en numerosos países europeos, se ha detectado que se centran principalmente en la educación secundaria. En los casos en los que se incluye la educación primaria, estos programas comienzan o bien en infantil (como el proyecto que dirige el Ministerio de Educación y Ciencia en España junto el *British Council*) o simplemente trabajan con un alumnado mixto, en el que para la mitad de los niños la lengua extranjera y la lengua materna coincide (consúltese, por ejemplo, el proyecto alemán *Staatliche Europaschule Berlin*). Una vez más, las metodologías creadas para esos contextos no son necesariamente aptas para la situación de los niños en el programa de educación bilingüe de la CAM, en el que el inglés es una lengua extranjera para casi todo el alumnado. Además, han empezado a aprenderla en educación infantil, aunque no es así siempre. Todo lo anteriormente expuesto exige el desarrollo de una metodología de enseñanza bilingüe en educación primaria para proyectos como el impulsado por la CAM.

Con el fin de crear una metodología de enseñanza bilingüe en los centros de primaria, se partió de la base de que, puesto que el currículo de educación primaria es en principio holístico (donde las materias forman un todo) y, en general, se acepta el enfoque *language-across-the-curriculum*, se necesitaba examinar las diferentes propuestas metodológicas originadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria, la enseñanza de materias de contenido en esta fase educativa, el concepto de *language-across-the-curriculum* y, especialmente, aquellas propuestas realizadas por otros proyectos bilingües

que se centran en el alumnado de educación primaria. Se han revisado principalmente publicaciones que hacen referencia al contexto europeo, puesto que son las que entendemos son pertinentes para la cuestión de la que nos ocupamos en este artículo.

## Diseño curricular

En cuanto al diseño curricular, el aspecto más importante es la integración de la enseñanza de contenido y lengua. La unidad entre lengua y contenido ha de respetarse, ya que los niños tienden a entender el conocimiento como un todo y les resulta artificial separar lo que aprenden en asignaturas diferentes. No obstante, para poder ajustarnos a las presentes pautas curriculares, es necesario dividir el aprendizaje en materias diferentes, aunque se puede evitar esta fragmentación siempre y cuando las distintas materias vayan entrelazadas y se ocupen de un mismo tema desde puntos de vista distintos. Sin embargo, esto no debería llevarnos a realizar las mismas actividades en las dos lenguas en su materia correspondiente. Por el contrario, de lo que se trata es de encontrar un elemento complementario entre las distintas líneas del currículo (es decir, entre las distintas asignaturas) para así estudiar el mismo tema desde ángulos diferentes, pero que, juntos, formen una unidad memorable y con significado.

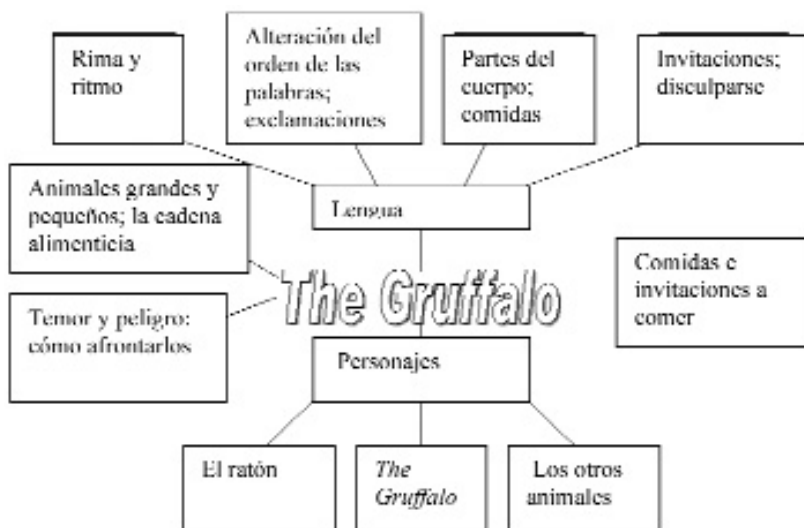
Uno de los rasgos importantes en el aprendizaje de lenguas es que, por lo general, desde el hallazgo del enfoque comunicativo, se basa en el enfoque temático, lo cual quiere decir que se centra en aspectos de la vida misma más que en la lengua *per se*. Esto también es cierto en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras en educación primaria (véase Johnson, 1998, p. 349), e incluso más, dado que se trata de niños que como mejor aprenden es por medio de la acción, implicándoles de forma activa y experimentando de modo práctico. Estos rasgos también están presentes en la enseñanza de materias de contenido, de modo que en vez de buscar temas para las clases de lengua en otro sitio, los podemos encontrar fácilmente en las otras asignaturas que el alumnado está estudiando (consúltese Doyé, 1997, p. 185 e, igualmente, Freeman & Freeman, 1997).

Por otro lado, al integrar las asignaturas de lengua y contenido ayudamos al alumnado a enfrentarse a los retos lingüísticos de la lengua. Aunque la clase de contenido trabaja más el contenido que se presente por medio de la lengua extranjera, la clase de lengua puede respaldar esta presentación centrándose y trabajando con la lengua. Con frecuencia, el profesorado de materia de contenido tiene la impresión de que, dado que el

alumnado tiene dificultades *con* la lengua, y ellos, como profesores, tienen que prestar mucha atención a este aspecto de la enseñanza, no hay tiempo suficiente para impartir los contenidos en la misma profundidad que en los programas monolingües. Esta situación se puede evitar si la atención a la lengua continúa siendo responsabilidad del profesor de lengua, que dará respuesta a las necesidades lingüísticas de la materia de contenido y garantizará un desarrollo adecuado de la lengua (véase Doyé, 1997, p. 179).

Esta integración de la enseñanza de lengua y contenido tampoco tiene que limitarse necesariamente a aquellas asignaturas que se imparten en lengua extranjera. Si todas las asignaturas se coordinan en torno al tema que les ocupa, se puede evitar la fragmentación del currículo o incluso la *oposición* entre las asignaturas impartidas en lengua extranjera y las impartidas en la lengua materna. Esto creará una sensación de unidad en el aprendizaje de los niños. Otro beneficio de esta coordinación más extensa es que los temas que se tratan y el vocabulario relacionado con éstos se harán disponibles al alumnado en ambas lenguas, evitando así el peligro de impedir el desarrollo de la lengua materna de los niños, uno de los grandes temores de tanto padres como profesores (consúltese Van de Craen, 2001, p. 209).

Sin embargo, este currículo integrado tiene que planificarse detenidamente y exige un alto grado de coordinación entre el profesorado implicado. Se han desarrollado una serie de modelos, con el propósito de facilitar esta tarea, comenzando por un tema común, o una historia, y utilizando diagramas «a modo de tela de araña» o cognitivos como soporte visual (consúltese, por ejemplo, Zydattiss, 2000, pp. 179-189). Aquí se presenta un diagrama cognitivo basado en Julia Donaldson's *The Gruffalo* para ilustrar el procedimiento:



Aquí se analiza la historia en sus distintos componentes con los epígrafes *Lengua, Temas y Personajes*. Una vez se han identificado los distintos elementos que se pueden incluir en una unidad docente centrada en torno a esta historia, el profesorado tendría que reunirse para ver qué asignatura se va a ocupar de qué tema, de forma que el contenido de todas las lecciones de esta unidad docente hagan referencia a la historia y se utilice como hilo conductor. De este modo, se examina una misma historia desde distintos puntos de vista; la enseñanza se centra en diferentes aspectos de ésta y, en consecuencia, se crea una sensación de unidad en el aprendizaje, permitiendo que una asignatura sirva de refuerzo a lo que se ha impartido en otra.

## Metodología de las clases de lenguas

La metodología de las clases de lenguas debería seguir las recomendaciones propuestas para enseñar inglés en primaria, aunque con mayor énfasis en la alfabetización, puesto que la lectura y escritura son destrezas clave a la hora de trabajar las materias de contenido. No obstante, esta afirmación no supone que la lengua oral pierda primacía, ya que la mayor parte de las interacciones del aula tienen lugar por medio de la lengua oral. Además, en una lengua como el inglés, es fundamental que el alumnado aprenda la pronunciación correcta desde el principio y que se familiarice con la discrepancia que existe entre la pronunciación y la escritura (véase, por ejemplo, Mayer, 2003, p. 66). Esta es también la razón por la que centrarse en la fonética es vital a la hora de enseñar al alumnado a leer y escribir en la lengua extranjera (consúltese Fernández & Halbach [próxima publicación]).

En general, los expertos (consúltese, por ejemplo, Byram, 2000) opinan que, para poder satisfacer las características del alumnado de primaria, los contenidos del curso deben girar en torno a temas (o estar basados en temas) y actividades, ya que «el potencial de la enseñanza basada en temas para proporcionar usos de la lengua reales y motivadores, con un sentido y una finalidad para los niños, es claro» (Cameron 2001, p. 182), y «los enfoques basados en actividades ofrecen «una enseñanza completa / una experiencia lingüística completa» en la que las actividades tienen valor para el desarrollo global educativo y social del niño, y no simplemente para desarrollar sus destrezas en lengua inglesa» (Cameron 2001, p. 183, cita de Vale y Feunteun 1995, p. 28).

Finalmente, siguiendo con esta organización basada en temas, la tarea de la enseñanza de una lengua debería centrarse en desarrollar el proceso de percepción de la lengua más que en las estructuras de la lengua (véase Mayer, 2003, p. 81). Si el énfasis se sitúa en la lengua como tal, estaremos yendo en contra de uno de los cimientos de la educación primaria, que es el enfoque holístico. En este caso, el *input* de la lengua y el uso de ésta han de tener lugar de forma contextualizada en situaciones comunicativas a las que los alumnos puedan relacionarse como individuos, con imaginación y percepción personal (consúltese Gompf & Karbe 1995, p. 440). En vez de fijarse en la estructura de la lengua, los niños necesitan jugar con la lengua misma, con sus sonidos, construyendo frases e incluso comparando la lengua extranjera con la propia. Esta comparación podría mantenerse a nivel general, de forma que el alumnado empiece a «sentir» la lengua sin necesariamente ser capaz de explicar las diferencias y similitudes. Según el alumnado va creciendo, esta familiarización gradual con la lengua puede poco a poco ser más explícita, sin sustituir la *experiencia* de la lengua por el *conocimiento* de ésta.

## Metodología de la materia de contenido

La metodología de la materia de contenido en la enseñanza bilingüe cuenta con características especiales en lo que se refiere al hecho de que ha de ocuparse de dos posibles causas de dificultad, en lugar de una: el contenido y la lengua (véase Decke-Cornill, 1999). Por tanto, una metodología de este tipo tiene que tratar de superar las posibles dificultades relacionadas con la lengua. A primera vista, la manera más fácil de hacerlo sería creando una metodología centrada en el profesor, en la que éste selecciona cuidadosamente la lengua que el alumnado tendrá que manejar, se esmera en presentar el tema con gran cantidad de apoyo audiovisual (o de otro tipo), exige del alumnado respuestas breves, bien preparadas y basadas en fórmulas, y se asegura así de que la carga de manejar una lengua extranjera se reduce al mínimo (consúltese Lamsfuss-Schenk & Wolff, 1999, p. 7). Sin embargo, esta metodología no casa con las actuales corrientes de pensamiento en cuanto educación, que claramente defienden un estilo de enseñanza menos centrado en el profesor y parten de la idea de que el conocimiento lo tiene que construir el alumnado y que se trata de un proceso individual. Además, una metodología que se centra en el profesor no es la adecuada cuando

se trabaja con alumnado de centros de primaria, el cual requiere una metodología mucho más orientada a la acción y que se ajuste a su nivel de desarrollo cognitivo.

Utilizar una metodología activa es también una manera de superar las dificultades lingüísticas de enseñar por medio de una lengua extranjera, ya que una de las razones por las que la lengua académica es especialmente difícil de comprender es porque está descontextualizada. Al partir de la experiencia del alumnado, ubicando el tema dentro de los límites de la experiencia del alumnado, o presentándolo por medio de alguna experiencia práctica del aspecto a tratar –por ejemplo, un experimento– la explicación y la lengua utilizadas para ello están claramente enmarcadas en un contexto que las hace mucho más accesibles para el alumnado. La lengua deja de ser algo abstracto sino que se refiere a algo que es cercano al alumnado. Lo que resulta también útil en cuanto a crear un contexto es un enfoque por proyectos en el que todas las diferentes asignaturas están integradas y afrontan juntas un problema o tema concreto. Así, lo que se hace en la clase de lengua, ya sea la materna o la extranjera, proporcionará un marco desde el que se impartirá la materia de contenido, reduciendo así una vez más el peso añadido al combinar la lengua extranjera abstracta y el nuevo contenido.

Mientras que, sin duda, el foco de la enseñanza de contenido se encuentra en el contenido a impartir (véase Hallet, 1999), también debería tener en cuenta la lengua. Esto quiere decir que es importante que el profesor esté familiarizado con –y utilice– técnicas para presentar nuevo vocabulario, para superar dificultades de comunicación, aumentar la familiaridad con la lengua, corregir errores lingüísticos, etc. Incluso si el desarrollo de la lengua no es el objetivo principal de la enseñanza de contenido, es parte del proceso de aprendizaje del alumnado y, por tanto, exige que el profesorado esté especialmente atento en este sentido (consúltese Otten & Wildhage, 2003, p. 27). Si reflexionamos sobre ello, es lo que típicamente ocurre en cualquier centro de enseñanza primaria, incluidos los programas monolingües con un enfoque *language-across-the-curriculum*. Es más, mientras el alumnado comienza a estar implicado en el proceso receptivo en las clases de materia de contenido, es importante ir exigiendo que vayan produciendo lenguaje comprensible tan pronto como sea posible. A cambio, este lenguaje productivo exige cierto énfasis en la forma para evitar la «fossilización», un fenómeno detectado en los programas de inmersión en Canadá (véase Kowal & Swain, 1997).

No obstante, como se ha indicado anteriormente, el énfasis a la hora de enseñar contenido se encuentra en el contenido a impartir, y aquí el profesorado tiene que ofrecer incluso más apoyo al alumnado cuando da clase en la lengua materna de éste, ya que el reto implícito en el hecho de aprender algo nuevo viene acompañado con el de hacerlo a través de una lengua extranjera. De este modo, el profesorado tiene



que ayudar al alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje, principalmente proporcionando apoyo (*scaffolding*) al aprendizaje del alumnado y ayudándole a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Este tipo de apoyo a modo de andamiaje (*scaffolding*) no es una idea nueva en el contexto de la enseñanza ya que esta estrategia fue propuesta por el ruso Lev Vygotsky hace casi un siglo. En palabras de Bruner, *scaffolding* consiste en «un proceso de “preparar” la situación para hacer que el niño tenga un fácil y exitoso acceso y luego retirarse gradualmente y entregar al niño el papel según adquiere suficientes habilidades para afrontarlo» (Bruner 1983, p. 60).

Finalmente, en lo que se refiere al desarrollo de estrategias de aprendizaje, son especialmente importantes dado que permiten esquivar dificultades. Puesto que la comunicación es claramente más complicada, el alumnado debe hacer uso de una serie de estrategias de compensación como adivinar el significado de palabras nuevas o parafrasear, pero también de estrategias de aprendizaje como tales, por ejemplo, atención selectiva, utilización de soportes visuales, etc. Ayudar al alumnado a desarrollar estas estrategias contribuirá en definitiva a su éxito en el aprendizaje de tanto la lengua como el contenido.

## Conclusión

Sentarse en el escritorio para trazar las bases de cómo deben enseñar los demás no es la forma ideal de desarrollar una metodología sensata y adecuada. Es el profesorado que se encuentra en el aula el que sabe mejor lo que funciona y no funciona en sus clases. No obstante, es importante hacer esta reflexión teórica a modo de *input* para la labor del profesorado, proporcionando así ideas y marcos teóricos sobre las razones por las que unas cosas funcionan y otras no. Idealmente, también concienciará al profesorado de aspectos que le hayan pasado desapercibidos hasta ahora y que podrían ayudar a mejorar su labor docente si los tuvieran en cuenta e incluso incitarles a reflexionar sobre su propia conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje bilingüe y sobre sus propias prácticas en el aula. Este artículo se ha elaborado con ese propósito en mente.

Traducción: Mónica Morcillo Laíz

## Referencias bibliográficas

- BACH, G. (2005). *Bilingualer Unterricht: Lernen -Lehren- Forschen*. In G. BACH & S. NIEMEYER (Eds.), *Bilingualer Unterricht*. (9-22) Frankfurt: Peter Lang.
- BYRAM, M. (2000). *Primary Education*. In M. BYRAM (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. (479-484) London: Routledge.
- BONNET, A., BREIDBACH, S. & HALLET, W. (2003). *Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte*. In G. BACH & J. P. TIMM (Eds.), *Englischunterricht*. (172-196) Tübingen: A. Francke.
- BRUNER, J. (1983). *Child Talk*. New York: Norton.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DECKE-CORNILL, H. (1999). Einige Bedenken Angesichts eines Möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine Bilinguale Zukunft. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 52 (3), 164-170.
- DALTON-PUFFER, C. (2002). Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look. *VIEWS*, 11 (1), 4-26
- DONALDSON, J. & SCHEFFLER, A. (1999). *The Gruffalo*. London: Macmillan Children's Books.
- DOYÉ, P. (1997). Bilinguale Grundschulen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (2), 161-195.
- FERNÁNDEZ, R. & HALBACH, A. (in press). *Biliteracy: A View from the Bilingual Classroom*. In S. A. DITZE & A. HALBACH (Eds.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt A.M.: Peter Lang.
- FREEMAN, D. & FREEMAN, Y. (1997). *Whole language teaching and content-based instruction: Are they compatible?* In M. A. SNOW & D. M. BRINTON (Eds.), *The Content-Based Classroom*. (351-354) New York: Longman.
- GOMPE, G. & KARBE, U. (1995). Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul und Primarschulalter. In K. R. BAUSCH et al. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (436-442) Tübingen: A. Francke.
- HALLET, W. (1999). Ein Didaktisches Modell für den Bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle. *Neusprachliche Mitteilungen*, 52 (1), 23-27.
- JOHNSON, K. (1998). *Teaching young learners*. In K. JOHNSON & H. JOHNSON (Eds.), *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*. (348-349) London: Blackwell.
- KOWAL, M. & SWAIN, M. (1997). *From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom?* In R. K. JOHNSON & M. SWAIN (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. (284-309) New York: Cambridge U. P.

- LAMSFUSS-SCHENK, S. & WOLFF, D. (1999). Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf Kritische Anmerkungen zum *State of the Art*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), 4/2, 7 Available at: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_04\\_2/beitrag/lamsfus2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/lamsfus2.htm)
- LASAGABASTER, D. (2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (5), 401-425.
- (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de educación*, 337, 405-426.
- MAYER, N. (2003). *Wo Fremdsprachenlernen Beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe*. In G. BACH & J. PTIMM (Eds.), *Englischunterricht*. (56-81) Tübingen: Francke.
- MUÑOZ, C. (2000). *Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia*. In J. CENOS & U. JESSNER (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. (157-178) Clevedon: Multilingual Matters.
- OTTEN, E. & WILDHAGE, M. (2003). *Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer ‚Kleinen‘ Didaktik des Bilingualen Sachfachunterrichts*. In M. WILDHAGE & E. OTTEN (Eds.), *Praxis des Bilingualen Unterrichts*. (12-45) Berlin: Cornelsen.
- VALE, D. & FEUNTEUN, A. (1995). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DE CRAEN, P. (2001). *Content and language integrated learning, culture of education and learning theories*. In M. BAS & J. W. ZWART (Eds.), *Reflection on Language and Language Learning*. (209-220) Amsterdam: John Benjamins.
- VOLLMER, H. J. (2005). *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts und Als Sprachlernen*. In G. BACH & S. NIEMEYER (Eds.), *Bilingualer Unterricht*. (47-70) Frankfurt: Peter Lang.
- ZYDATISS, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. Ismaning: Max Hueber.

**Dirección de contacto:** Ana Halbach. Universidad de Alcalá. Departamento de Filología Moderna. Colegio Menor San José de Caracciolos. C/ Trinidad, 3; 28801 Alcalá de Henares; Madrid. España. E-mail: [ana.halbach@uah.es](mailto:ana.halbach@uah.es)

# La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro

## Education for the Elderly: Basis and Future Challenges

Carmen Serdio Sánchez

*Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Ciencias de la Educación. Salamanca, España*

### Resumen

Los objetivos de la educación en la vejez superan los límites de una concepción basada en la asistencia y/o el entretenimiento. A partir de aquí podemos considerar la educación de personas mayores como una realidad en auge e inmersa en un proceso de consolidación. Este trabajo persigue dos objetivos fundamentales: por un lado, analizar tres nociones que pueden contribuir a tejer la red conceptual sobre las relaciones entre educación y vejez: educación interactiva, educación intergeneracional y reflexividad crítica. Por otro lado, señalar algunos de los retos que debe afrontar el marco disciplinar de una educación en la vejez para consolidar el discurso educativo en esta etapa de la vida.

El desarrollo de este trabajo parte de una breve exposición de los objetivos que rigen una atención educativa a las personas mayores. A continuación abordamos las implicaciones conceptuales y prácticas de los conceptos de educación interactiva, relación intergeneracional y reflexión crítica. Se trata de tres nociones que proveen a la educación en la vejez de claves que enriquecen los argumentos en que se fundamenta, los planteamientos metodológicos de las praxis educativas y el modelo de educador que requiere. Seguidamente apuntamos dos retos importantes en la consolidación de la dimensión educativa del envejecimiento. Por un lado, la promoción de investigaciones cualitativas que recojan las voces y percepciones de los protagonistas; por otro lado, una formación de los futuros profesionales que les capacite para la investigación y la reflexión sobre su propia práctica. Para finalizar exponemos brevemente las conclusiones de esta reflexión.

*Palabras claves:* educación en la vejez, gerontología educativa, práctica reflexiva, educación interactiva, educación intergeneracional, reflexividad crítica.

### **Abstract**

The aims of education for the elderly go beyond the limits of an idea based on attendance and/or training. From this starting point, the education of the elderly can be increasingly considered a reality immersed in a process of consolidation. This work pursues two basic goals: on the one hand, analyzing three notions that can help build the conceptual web regarding the relations existing between education and the old age, that is, interactive education, intergenerational education and critical reflectiveness; on the other hand, signalling some of the challenges that the disciplinary frame in education for the elderly should face up to in order to consolidate the educational discourse in this stage of life.

The development of this work comes from a short description of the goals that require educational attention towards the elderly. The following is an approach to the conceptual and practical applications of the concepts «interactive education», «intergenerational education» and «critical reflectiveness». These three concepts provide old age education with the keys that support the arguments on which they are based, methodological statements of educational praxis and the type of educator required. There are two important challenges in the consolidation of the educational dimension of aging: firstly, the promotion of qualitative researches that gather together the voices and views of the protagonists and secondly, the training of future professionals to make them able to reflect and research on their own practice. Finally, the conclusions of the above reflection are briefly explained.

*Key Words:* old age education, educational gerontology, reflective practice, interactive education, intergenerational education, critical reflectiveness.

## **Introducción**

Algunos autores (Moody, 1976; Glendenning, 2000; Martín García, 1994; Sáez Carreras, 2003, 2005; García Minguez, 2004) han revisado los fundamentos del marco disciplinar de una educación en la vejez y con ello han propuesto nuevas líneas de reflexión y de análisis con objeto de enriquecer la red conceptual de la gerontología educativa.

En este trabajo partimos de la evidente evolución experimentada en los últimos años en las propuestas socioeducativas para las personas mayores. Como fruto de esta evolución nos encontramos con una diversidad de iniciativas de carácter educativo cuyos objetivos superan planteamientos meramente asistenciales o de entretenimiento. Desde este marco nos planteamos dos objetivos fundamentales que perfilan la estructura de este trabajo. En primer lugar tratamos de analizar algunas nociones y

conceptos que se encuentran en la literatura educativa gerontológica. Se trata de conceptos que contribuyen con sus implicaciones teórico-conceptuales y prácticas a enriquecer y consolidar el corpus de conocimiento de la educación de las personas mayores. En segundo lugar queremos subrayar dos retos fundamentales en este proceso de consolidación: la investigación y la formación de los profesionales.

## **Objetivos de una educación en la vejez: de la asistencia a la formación**

Desde los años setenta la Gerontología Educativa se ha interesado por considerar prioritaria la dimensión educativa del envejecimiento. Sus actuaciones pretenden ofrecer para esta etapa de la vida un enfoque positivo, superar «visiones edadistas» que cuestionan la capacidad de aprender de las personas mayores y un incremento de su calidad de vida.

A partir de aquí el planteamiento de cuáles deben ser los objetivos de una actuación educativa dirigida a la vejez adquiere múltiples formulaciones. Así, por ejemplo, Claudio Puerto (1993) propone como grandes objetivos educativos en la vejez: el conocer las posibilidades individuales para el logro de su satisfacción personal, conseguir el sentido crítico superador del aislamiento y la soledad y conquistar el sentido del diálogo, la tolerancia y la superación.

En otra propuesta, la de Colom y Orte (2001), los objetivos de un modelo de educación dirigido a la persona mayor se pueden concretar en tres grandes líneas de actuación:

- Dominar el medio social, histórico, económico, político, cultural y tecnológico en el que las personas mayores viven, es decir, incrementar sus saberes y conocimientos.
- Desarrollar la capacidad de aprendizaje desde el punto de vista cognoscitivo, instrumental o actitudinal, es decir, incrementar los saberes prácticos, el saber hacer, el aprender a seguir aprendiendo.
- Satisfacer las preocupaciones de orden moral, estético y cultural de este colectivo, es decir, «desarrollar el saber ser, el desarrollo personal, el desarrollo solidario, el crecimiento continuo, las relaciones sociales, la participación social». (Colom y Orte, 2001, p. 27).

Se trata, en definitiva, de proporcionar a la persona mayor la oportunidad de desarrollar su nivel de competencia mediante la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades intelectuales y sociales. Para ello es importante:

- Mejorar y estimular el bienestar físico y mental de las personas mayores ayudándolas a vencer y eliminar la soledad.
- Eliminar los estereotipos negativos sobre la vejez y sobre los viejos, estimulando el contacto intergeneracional, la solidaridad y el apoyo social.
- Desarrollar y/o generar habilidades para una mayor adaptación a la vida comunitaria y social, estimulando las redes de relaciones sociales y los sistemas de apoyo social.
- Desarrollar y/o generar habilidades para el incremento de la autoconfianza y la autodependencia.

Las primeras acciones, de carácter marcadamente asistencial, han ido abriendo paso a propuestas más formativas y de carácter eminentemente educativo. Se han multiplicado los programas de formación para las personas mayores, con unos objetivos generales cada vez más integrales y completos. Estos objetivos han ido evolucionando en función del propio devenir del colectivo, de sus necesidades, demandas y expectativas y de la percepción social del mismo, especialmente en lo referente a su participación educativa. Asistimos a la consolidación progresiva de un modelo de competencia de la vejez en la que ésta se contempla como posibilidad (Limón Mendizábal, 1990). Ello implica la apertura de caminos hacia nuevas concepciones sobre la capacidad de aprendizaje de las personas mayores y genera valiosas aportaciones en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la vejez (Villar, 2005).

Requejo Osorio (1998, 2003) ilustra esta evolución señalando la existencia de tres grandes etapas en la proliferación de estas iniciativas: en un primer momento (años 60) se trata de programas centrados fundamentalmente en el tiempo libre derivado de la jubilación, pero con la prevalencia de lo lúdico-distractivo y muy escasa preocupación formativa.

A continuación, a lo largo de las décadas de los años setenta y ochenta surgen iniciativas con una doble orientación: una que pretende dar prioridad a las acciones educativas relacionadas con la salud y el ámbito asistencial y otra que emana del amplio desarrollo de las Aulas de la Tercera Edad y las Universidades Populares. Estas últimas son concebidas como espacios culturales de relación (Bombí I Llopis, 1998), que permiten a las personas mayores actualizarse ante los cambios que se suceden ininterrumpidamente y que les impelen y ayudan a continuar participando en la sociedad.

Finalmente en la actualidad están apareciendo y multiplicándose iniciativas educativas en el marco universitario, que abre sus puertas a programas específicamente diseñados para personas mayores, y con contenidos y temáticas diversas. En este sentido los Programas Universitarios para Mayores se inician ya en los años ochenta en Cataluña, extendiéndose en los años noventa por toda la geografía de nuestro país. Según datos aportados por Velázquez y Fernández (1998), finalizando la década de los noventa, existían 20 Programas Universitarios dirigidos a la población mayor.

No cabe duda de que la universidad se está convirtiendo en un espacio de importantes opciones educativas para las personas mayores. Esto unido a la trayectoria desarrollada por los territorios educativos de los servicios sociales a través de la animación sociocultural, configura un panorama amplio, diverso y en conexión con las más variadas necesidades e intereses.

## **Propuestas y aportaciones para la construcción del discurso educativo en la vejez**

En un texto reciente, Withnall (2003) resume lo que considera que se ha logrado en los últimos treinta años, tanto en la práctica como en la teoría de la Gerontología Educativa. Centra su discurso en algunos logros que han estimulado la relación entre envejecimiento y educación: el incremento de la conciencia sobre los cambios en la estructura de edad de la sociedad, el desarrollo del derecho de acceso de las personas mayores a las oportunidades educativas, la continua discusión sobre los propósitos de la educación de las personas mayores y el desarrollo de las relaciones intergeneracionales. En esta reconstrucción del discurso educativo del envejecimiento encontramos una doble necesidad: promover una serie de nociones que contribuyan a elaborar una red conceptual y el desarrollo de praxis desde las que enriquecer el debate teórico y metodológico.

Varios autores hacen sus propuestas respecto a esta doble necesidad. Hemos seleccionado tres líneas de pensamiento distintas y complementarias que, con nociones como: interactividad (García Mínguez y Sánchez García, 1998), educación intergeneracional (Martín García, 1994; Sáez Carreras, 2002) y reflexividad crítica (Sáez Carreras y Escarbajal, 1998), sientan algunas de las bases de lo que debe ser una moderna y eficaz Gerontología Educativa.



## El concepto de educación interactiva

García Minguez y Sánchez García (1998) concretan la definición de educación interactiva como «un modelo de intervención educativa no formal, que tiene como finalidad la realización personal y la participación social de las personas mayores a través de un proceso de retroalimentación» (García Minguez; Sánchez García, 1998, p. 169).

La importancia de este modelo radica en que entiende que las personas mayores no son meros objetos de educación, sino sujetos constructores del conocimiento en interacción dialéctica con los demás sujetos de su comunidad. Por un lado, trata de potenciar una imagen positiva y competente de la persona mayor. Por otro lado, apuesta por su protagonismo en su propia formación apelando al bagaje de conocimientos y experiencia que va depositando el largo recorrido vital. No podemos olvidar que se trata de un colectivo que en el futuro puede representar un grupo reivindicativo con el que habrá que contar para plantear cualquier tipo de política social superando algunas ofertas que encierran políticas de ocio vacías y sin connotaciones formativas.

Sus implicaciones teórico-conceptuales quedan reflejadas en tres rasgos particulares: su estructuración no formal, fines y objetivos orientados hacia la realización personal y el compromiso social y el carácter bidireccional del saber y el aprendizaje.

Se trata de un modelo flexible en el que el acercamiento al aprendizaje y la educación es un medio para el bienestar y el desarrollo personal. Se contempla la adquisición de nuevos aprendizajes junto con la reelaboración de los conocimientos y saberes que posee la persona mayor. Todo ello en un contexto de comunicación entre personas que se entienden y se ponen de acuerdo en función de las aportaciones que realizan en su diálogo (Flecha, 1997).

Esto conlleva una serie de implicaciones para la práctica educativa con personas mayores. En primer lugar, el diseño e implementación de propuestas educativas en las que los objetivos y los contenidos formulados:

- Sean fruto de un adecuado análisis previo de las demandas, intereses y necesidades del grupo.
- Vayan más allá de las temáticas clásicas (salud, jubilación, ocio, etc.) y se centren en temas sobre desarrollo personal comprensión de la propia vida, participación y compromiso social, etc.
- Equilibren lo que se sabe y no se sabe, es decir los aprendizajes ya poseídos y derivados de la sabiduría personal con los aprendizajes nuevos y no conocidos.

Asimismo se trata de propuestas cuyos planteamientos metodológicos estén encaminados a la participación activa de la persona mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Comunicando y transmitiendo su saber experiencial.
- Mejorando su capacidad de organización y transmisión de información (entrenamiento en el conocimiento y uso de la lengua, exposiciones, argumentaciones, debates, etc.).
- Promoviendo el trabajo en grupo en un clima de aprendizaje cooperativo (elaboración de proyectos de trabajo, talleres, etc.).

En segundo lugar, el perfil de educador que conduce el proceso de enseñanza aprendizaje debe responder a tres rasgos fundamentales:

- Poseer una concepción positiva sobre la capacidad de aprendizaje de la persona mayor y sobre su capacidad para transmitir conocimientos y saberes valiosos.
- Promover el diálogo y la interacción en el grupo y la reflexión compartida.
- Implicar al grupo de personas mayores en el conocimiento de las bases y objetivos de la intervención educativa de la que son partícipes, en el seguimiento y evaluación de su propio proceso de aprendizaje y de las dificultades y los logros que va adquiriendo en el mismo.

## La educación intergeneracional

Sáez Carreras (2002) considera que la educación intergeneracional puede definirse como «procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones» (Sáez Carreras, 2002, p. 104).

Su importancia nace, entre otras cosas, de que los cambios producidos en el ciclo de la vida familiar nos sitúan en un contexto en el que las relaciones entre generaciones están experimentando una nueva definición. Esto pone de manifiesto la necesidad creciente de su estudio y promoción como elemento clave de integración y coherencia social y, más en concreto, de impulso de la acción educativa en la vejez, superando estereotipos negativos sobre la misma que en gran parte se encarnan en las generaciones más jóvenes.

A este respecto, uno de los potenciales efectos educativos de este contacto es que constituye un medio excepcional para «informar y formar a los más jóvenes sobre lo que es y significa la vejez y ser viejo» (Martín García, 1994, p. 274). Esta comunicación intergeneracional contribuye a demostrar la utilidad y la capacidad de actuación de las personas mayores y sus contribuciones a la cultura del bienestar (Rodríguez y Sancho, 1995). Los límites de este contacto se sitúan muchas veces en los estereotipos negativos, en la generalización de unos grupos sobre otros, en actitudes paternalistas (Montraveta Rexach, 1995) y en la fragmentación del curso vital según normas de edad que siguen aún vigentes en numerosas manifestaciones y organizaciones sociales (Martín García, 1994), entre las que también se encuentran las entidades socioeducativas. Además contribuye a fomentar el respeto a la diferencia, a la pluralidad de valores, costumbres e identidades individuales y colectivas, a competencias, ritmos y niveles diferentes, en busca del conocimiento mutuo entre los distintos grupos generacionales (García Minguéz, 2002; Manheimer, 2002; Sáez Carreras, 2002).

Sus implicaciones teórico-conceptuales se enmarcan en el concepto *comunidad de generaciones* acuñado por Mc Clusky. Martín García (1995), siguiendo las reflexiones de este autor, señala que la idea de comunidad de generaciones está basada en que cada generación, aunque separada por marcos sociotemporales y experienciales distintos, tiene elementos comunes con otras generaciones, dentro del conjunto global del ciclo vital del que forma parte. Ahora bien, lo que define a una comunidad de generaciones no son los elementos comunes sino las diferencias, que son las que acentúan y generan las dinámicas precisas para establecer una meta y un contexto para la educación de la persona mayor en sus últimas etapas vitales, en el que puedan darse situaciones de aprendizaje y de transferencia de unas generaciones sobre otras.

A partir de aquí, la educación intergeneracional conlleva formas de aprendizaje que pueden contribuir al desarrollo del discurso educativo en la vejez. Sáez Carreras (2002) subraya dos ideas al respecto. En primer lugar las experiencias de contacto intergeneracional son muchas y diversas. Unas basadas en el servicio de una generación hacia la otra o bien en la ayuda mutua; otras basadas en la realización de actividades compartidas. En el momento en que la educación y el coaprendizaje se convierten en el eje central de la experiencia podemos hablar de programas de educación intergeneracional. En segundo lugar muchas experiencias de educación intergeneracional no son suficientemente conocidas, analizadas y divulgadas. Los efectos de este tipo de educación han sido escasamente explorados y es preciso que comiencen a convertirse en objeto de investigación.

Podemos sintetizar las posibles implicaciones de este planteamiento para la práctica educativa en la necesidad de desarrollar propuestas educativas dirigidas a grupos de edades diferentes que compartan un mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Caracterizado por:

- Finalidades y objetivos comunes (conocimiento mutuo, intercambio de saberes y percepciones de la realidad, intercambio de habilidades y competencias, ayuda mutua, etc.).
- Estrategias metodológicas propias de un aprendizaje cooperativo y colaborativo (trabajo en equipo, dinámicas de grupo, etc.).
- Un clima relacional positivo que facilite el trabajo en grupo más allá de la mera empatía y compañerismo.
- Una especial atención a los procesos y técnicas de evaluación, en los que las propias personas, jóvenes y mayores, participen activamente aportando sus puntos de vista.

### **Concepto de reflexividad crítica**

El concepto de «reflexividad crítica» puede definirse como un proceso y un objetivo dirigido a promover en las personas mayores la capacidad y competencia para conducir y reconstruir la vida social, teniendo efectos transformadores no sólo sobre las personas que la practican sino también sobre la sociedad en que se hallan inmersas (Sáez Carreras y Escarbajal, 1998)

Este concepto cobra gran importancia porque la reflexión crítica permite que los mayores se impliquen y aporten sus puntos de vista a la hora de determinar el por qué, el para qué y el cómo de una educación en la vejez. Además posibilita también el desarrollo de una educación en la que los mayores «decidan con mayor congruencia y competencia sobre sus futuras ideas» (Sáez Carreras, 1998, p. 233). Este concepto encierra algunas implicaciones teórico-conceptuales que es necesario tener en cuenta.

En primer lugar, es evidente la estrecha relación que existe entre la teoría, la práctica y la investigación a la hora de generar conocimiento educativo. La práctica es fuente de conocimiento y escenario de investigación. La teoría se construye gracias a la interacción entre estos tres elementos que, desde una orientación crítica de la educación, precisan de la reflexión crítica para mejorar la práctica educativa y con ello la teoría y la investigación.

En segundo lugar, las virtualidades de la práctica y la relación que mantiene con la teoría a través de la reflexión se ven potenciadas cuando los profesionales analizan sus experiencias cotidianas, como profesionales reflexivos. Un educador reflexivo apuesta por una educación como proceso de comunicación en la que se promueve tanto la reflexión práctica (interesada en la comprensión y el autoentendimiento de las personas en interacción) como la reflexión crítica (orientada hacia intereses emancipatorios, capaces de construir conocimiento que haga a las personas más críticas con el contexto social y cultural y más competentes y autónomas al abordar sus problemas personales y sociales).

Estos planteamientos conllevan algunas implicaciones importantes para la práctica educativa con personas mayores. Por una parte, requieren programas educativos configurados por:

- Propuestas de actividad individual y/o grupal donde la persona aprenda activamente mediante métodos y estrategias propias de un aprendizaje constructivo y significativo (evaluación de conocimientos previos, mapas conceptuales, esquemas, etc.).
- Prácticas educativas que permitan entrenar la capacidad reflexiva: estudio de casos, dilemas vitales, análisis de problemáticas específicas, dinámicas de grupo, etc.).
- Prácticas en una utilización correcta del lenguaje y una valoración adecuada de los medios de comunicación, al tiempo que suponen un enriquecimiento cultural: talleres de prensa y radio, programas de animación a la lectura, programas basados en textos literarios, cuento y ensayo, etc.

Por otra parte, precisan un modelo de profesional reflexivo formado y capacitado para desarrollar estrategias que favorezcan la capacidad de análisis y la comprensión de la realidad tales como la animación sociocultural o la investigación-acción.

### **Educación interactiva, intergeneracional y reflexiva: relevancia y conexión en la educación de personas mayores**

Los tres conceptos propuestos como pilares sobre los que construir la relación entre educación y envejecimiento, tienen una conexión directa con algunos de los objetivos de una educación en la vejez. Así, por ejemplo, cuando hablamos de que la persona mayor incremente su acervo de saberes y conocimientos y satisfaga sus necesidades

de desarrollo personal y participación social, mediante la conquista del diálogo, la tolerancia y la superación, estamos invocando un modelo de educación interactiva. Eliminar estereotipos negativos sobre la vejez y los viejos así como estimular las relaciones sociales y el contacto con otras generaciones en un marco de solidaridad, apoyo social y coaprendizaje, es el núcleo de una educación intergeneracional. Y no cabe duda de que la reflexión práctica y crítica son necesarias si nuestros objetivos se dirigen a conseguir un sentido crítico superador del aislamiento y la pasividad, una adaptación a la vida comunitaria y social, el desarrollo de habilidades para la autoconfianza, la autonomía y el compromiso solidario y el aprender a seguir aprendiendo.

El diálogo y la interacción, la comunicación entre diferentes grupos de edad y la capacidad de reflexionar críticamente son cuestiones ineludibles en cualquier discurso educativo con cualquier otro colectivo o grupo de edad. Pero es cierto que cobran una especial importancia en el caso de las personas mayores porque contribuyen a tres cuestiones fundamentales:

- Superar visiones estereotipadas, negativas y edadistas de un período de la vida con gran potencial de aprendizaje.
- Revalorizar el conjunto de conocimientos y saberes que se derivan de una dilatada experiencia vital y que pueden ser transmitidos a generaciones más jóvenes.
- Promover la participación social y comunitaria, como ciudadano constructivo y crítico superando una concepción pasiva y aislada de la persona mayor.

## **El futuro de la educación en la vejez: Necesidades y retos**

En la actualidad la educación de las personas mayores goza de un impulso considerable tanto por la diversidad de ofertas formativas como por la calidad de las mismas. La interactividad, la reflexión crítica y práctica y la relación intergeneracional se van haciendo presentes en muchas de ellas. Los objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación, etc. de muchos programas educativos van adquiriendo una mayor consistencia a medida que las necesidades, intereses y expectativas educativas de este colectivo van cambiando. No obstante queda mucho por hacer. Consideramos que la consolidación del discurso educativo en la vejez pasa además por una mejora de dos elementos clave: la investigación y la formación de profesionales de la educación en la vejez.

Sabemos que para que un territorio de conocimiento adquiera potencia, capacidad de explicación y comprensión, ha de ir construyéndose a través de la investigación. Este hecho nos permite afirmar que la educación en las personas mayores «no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y a las cualitativas con, para, en y desde las personas mayores» (Sáez Carreras, 2003, p. 34).

La importancia de la investigación arranca de las valiosas informaciones que puede aportar para una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje con personas mayores y un mejor conocimiento sobre la interpretación que estas personas hacen de tales procesos, de los cambios que experimentan, de los factores que influyen en una vivencia positiva de la participación educativa. Esto supone un enriquecimiento de la teoría y la práctica educativa en la vejez porque:

- Permite revisar críticamente los planteamientos y presupuestos psicopedagógicos que fundamentan los programas ofertados.
- Permite revisar de forma más ajustada intereses y necesidades formativas.
- facilita una mejor adecuación de objetivos, contenidos, metodologías y criterios e instrumentos de evaluación.
- Permite también identificar y delimitar dificultades y posibilidades de la interacción entre generaciones, de la capacidad crítica y reflexiva de las personas mayores así como la búsqueda de habilidades y estrategias para fomentar un aprendizaje reflexivo.

Se precisa de una investigación que recoja además las voces y percepciones de los protagonistas de estos procesos educativos: educadores y personas mayores. Los diseños etnográficos, las investigaciones biográficas, historias de vida, entrevistas cualitativas y la investigación evaluativa son marcos de investigación que favorecen la implicación de las propias personas mayores en su proceso educativo y proveen, en consecuencia, de marcos metodológicos más idóneos en los que situar las praxis educativas. En este sentido podemos mencionar a modo de ejemplo investigaciones como la llevada a cabo en la Universidad de Granada sobre *Otros estilos de vida. Desarrollo comunitario intergeneracional*, que desde una metodología basada en un modelo de investigación-acción, pretende fomentar hábitos de vida saludables mediante la educación intergeneracional orientada a la participación en el desarrollo de la comunidad (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004). También podemos aludir a la investigación realizada por Martínez de Miguel (2003) en la que utilizando la entrevista cualitativa, la obser-

vación participante y las historias de vida indaga en las diferentes necesidades (incluidas las de carácter formativo y educativo) de personas mayores y recoge además importantes aportaciones de los profesionales implicados en los procesos educativos.

En cuanto a la importancia de la formación de los educadores de personas mayores partimos con Schön (1992) de la necesidad de formar profesionales reflexivos capaces de:

- Continuar su formación en la propia práctica.
- Reflexionar en la acción y sobre la acción.
- Pensar y deliberar como base de la mejora y el perfeccionamiento profesional.
- Asumir desde la reflexión crítica su compromiso de servicio público.

Este planteamiento en la formación de los educadores de personas mayores es importante porque, en opinión de Escarbajal (2004), podría evitar la burocratización desprofesionalizada que en muchas ocasiones amenaza la educación en la vejez y conseguir una mejora de su calidad a través de la interactividad, la participación y la reflexión crítica y constructiva.

Nuestro país se está abriendo lentamente a las nuevas propuestas que afrontan la educación para la tercera edad desde las posturas de sus protagonistas y sus educadores, en las que se entiende que la reflexión en la acción es educación (Sáez Carreras, 1995). La formación de los profesionales debe contemplar el desarrollo de competencias como:

- Progresivo alejamiento de un modelo de educador cuya eficacia se base en conocimiento acumulado de conductas eficaces a otro cualitativamente diferente, en el que asume un papel de constructor de conocimientos mediante el desarrollo de la reflexión y la comprensión de la situación donde ejerce su práctica (centros de día, residencias, barrios, programas universitarios, etc.).
- Un estilo de trabajo caracterizado por la flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de crear, construir y proyectar, puesto que la realidad del envejecimiento es heterogénea, dinámica y contextual. Las futuras generaciones de mayores tendrán una serie de experiencias vitales y expectativas diferentes con un mayor nivel educativo previo y nuevos papeles sociales (Withnall, 2003). Además en una sociedad del aprendizaje marcada por cambios vertiginosos, el conocimiento no es algo estático sino provisional y se hace necesario ampliar la capacidad de las personas para reelaborar y actuar sobre las creencias y percepciones.



nes que dirigen sus actitudes y conductas. Todo ello exige al profesional propiciar la experimentación y la reflexión constantes (Jarvis, 1998) así como el fomento del aprendizaje autodirigido (Mezirow, 1994).

- Uso de metodologías y estrategias cualitativas (Escarbajal, 2004) promotoras de una práctica profesional reflexiva que revise y mejore los marcos metodológicos, y al mismo tiempo recoja las voces de los verdaderos protagonistas (investigación-acción, diarios de campo, estudio de casos, etc.).

## Conclusiones

La educación en la vejez es una realidad en auge. En las últimas décadas ha experimentado un crecimiento significativo y una evolución hacia propuestas menos asistenciales y con un mayor carácter formativo. De esta idea arranca un proceso de consolidación, de reconstrucción de marcos teórico-conceptuales que fundamenten la diversidad y variedad de praxis educativas. En este trabajo hemos pretendido abordar tres conceptos que consideramos imprescindibles en la construcción del discurso educativo en la vejez: educación interactiva, educación intergeneracional y reflexividad crítica. Asimismo, hemos puesto de manifiesto la necesidad de afrontar dos retos ineludibles: la investigación y la formación de los futuros profesionales de la educación de mayores.

Tomando como referencia los objetivos de este trabajo podemos señalar dos conclusiones fundamentales. En primer lugar los conceptos de *educación interactiva*, *educación intergeneracional* y *reflexividad crítica* encierran gran potencialidad pedagógica en lo referente a la relación entre educación y vejez. Sus implicaciones teóricas y prácticas son claves importantes: la implicación activa de la persona mayor en su proceso de aprendizaje mediante el diálogo y la comunicación, la transmisión de sus propios saberes y experiencias como contenidos educativos, el aprendizaje en conexión con otros grupos de edad, el desarrollo personal y el compromiso social y comunitario como objetivos educativos, el uso de estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje compartido, el diálogo grupal, la transmisión experiencial y la reflexión práctica y crítica, son algunas de ellas.

En segundo lugar, la investigación y la formación de los profesionales constituyen dos retos que es necesario afrontar en la consolidación de una educación en la vejez. Necesitamos por un lado, promover una investigación de corte cualitativo que dé voz

a los propios protagonistas de las prácticas educativas: las personas mayores y sus educadores. Por otro lado, la formación de estos últimos reclama una visión interpretativa y sociocrítica de la intervención educativa en la vejez. Esto supone entre otras cosas, formar educadores reflexivos, flexibles y críticos que investiguen y reflexionen sobre su propia práctica educativa.

## Referencias bibliográficas

- BEDMAR, M., FRESNEDA, M. D. Y MUÑOZ, J. (2004). *Gerontagogía. Educación en personas mayores*. Granada: Universidad de Granada.
- BOMBÍ I LLOPIS, J. (1998). *La sociedad civil, ente promotor de la formación permanente de las personas mayores*. En M. GUIRAO Y M. SÁNCHEZ MARTÍNEZ (COORDS.), *La oferta de la Gerontología. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CLAUDIO PUERTO, A. (1993). El desarrollo humano-social en la tercera edad. Funciones de los policentros. *PAD'E*, 3 (1), 26-46.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. Y ORTE SOCÍAS, C. (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía Social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- ESCARBAJAL, A. (2004). *Personas mayores. Educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MINGUEZ, J. (2002). *Una aproximación al concepto de educación intergeneracional*. En J. GARCÍA MINGUEZ Y M. BEDMAR (COORDS.), *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- (2004): *La educación de personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA MINGUEZ, J. Y SÁNCHEZ GARCÍA, A. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.
- GLENDENNING, F. (2000). *Teaching and learning in later life. Theoretical implications*. Aldershot (UK): Arena.
- JARVIS, P. (1998). *Desarrollo del conocimiento en educación de adultos*. En J. SÁEZ Y A. ESCARBAJAL (COORDS.), *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.

- LIMÓN MENDIZÁBAL, R. (1990). Reflexiones sobre la educación en la tercera edad. *Revista de Educación (Madrid)*, 291, 225-237.
- MANHEIMER, R. J. (2002). *Promesas y políticas de la educación de personas mayores*. En J. Saez (coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MARTÍN GARCÍA, A. V. (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.
- (1995): Relaciones intergeneracionales y educación: el concepto de Comunidad de Generaciones, *Bordón (Madrid)*, 46 (3), 273-281.
- MC CLUSKY, Y. H. (1990). *The community of generations: a goal and context for education of persons in the later years*. En H. R. SHERRON Y B. D. LUMSDEN, *Introduction to Educational Gerontology*. New York: HPC.
- MEZIRROW, J. (1994). *Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos*. En J. SAEZ Y F. PALAZÓN (coords.), *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
- MONTRAVETA REXACH, I. (1995). Apuntes sobre un estudio entre generaciones. *Infancia y Sociedad (Madrid)*, 29, 147-164.
- MOODY, R. H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1-16.
- REQUEJO OSORIO, A. (1998). Sociedad del aprendizaje y tercera edad. *Teoría de la Educación (Madrid)*, 10, 145-167.
- (2003): *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P. Y SANCHO CASTIELLO, T. (1995). Vejez y Familia: apuntes sobre una contribución desconocida. *Revista Infancia y Sociedad (Madrid)*, 29, 63-78.
- SAEZ CARRERAS, J. (1995). Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 13, 5-15.
- (1998): *Pensando en las personas mayores: de la reflexión práctica a la reflexión crítica*. En J. SAEZ CARRERAS Y A. ESCARBAJAL (coords.), *La educación de las personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- (2002): *Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades*. En J. Saez (coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (2003): *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- (2005): *Gerontología: intervención socioeducativa con personas mayores*. En S. PINAZO Y M. SÁNCHEZ (coords.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

- SÁEZ CARRERAS, J. Y ESCARBAJAL, A. (COORDS.) (1998). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- SCHÖN, D. (1992), *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- VELÁZQUEZ, M. Y FERNÁNDEZ, C. (1998). *Las universidades de mayores: una aventura hecha realidad. Estimulación y desarrollo en el último tramo del ciclo vital*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VILLAR, F. (2005). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (1), 63-79.

**Dirección de contacto:** Carmen Serdio Sánchez. Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Ciencias De la Educación. C/ Compañía, 5. 37002 Salamanca. España. E- mail: cserdiosa@upsa.es





## **Experiencias educativas (Innovación)**



# Implementación European Credit Transfer System en un curso de Programación en Ingeniería

## European Credit Transfer System implementation in an Introduction to Programming Course for a Mechanical Engineering Degree

**Antonio Souto Iglesias**

*Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Navales. Departamento de Enseñanzas Básicas de la Ingeniería Naval. Madrid, España*

**José Luis Bravo Trinidad**

*Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas. Badajoz, España*

*...para mí una buena escuela sería una escuela distinta, una escuela que tuviese un principio según el cual todas sus normas estuviesen enfocadas a mantener a tantos estudiantes como sea posible durante el mayor tiempo dentro del sistema.*

*Así, todo tendría que estar dirigido a hacer que los estudiantes participasen, que se sintiesen identificados con la escuela, que tuviesen la sensación de estar haciendo las cosas bien. Para mí una buena escuela es una escuela que mantiene a todos los alumnos trabajando, comprometidos y con la sensación de que no van a fracasar.*

**Stephen Ball.**

### **Resumen**

Los autores documentan en este artículo el proceso de adaptación a una metodología acorde con los créditos ECTS dentro de una asignatura de introducción a la Programación de ordenadores para ingenieros, equiparable a la que existe en los primeros cursos de las ingenierías superiores de corte más industrial (Ingeniería Industrial, Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Ingeniería Aeronáutica, Ingeniería de Minas e Ingeniería Naval y Oceánica). Para ese proceso de adaptación se han tomado como referencia los modelos de madurez del proceso



(CMM) de Ingeniería del Software y se han adaptado estos modelos, sustituyendo los procesos de elaboración de software por los formativos. Se documenta el proceso tratando de que éste sea repetible y sobre todo evaluable por agentes externos. Mientras que la mayoría de las experiencias de adaptación se centran en cuestiones relativas a la cuantificación del esfuerzo realizado por los estudiantes, en este caso se ha querido aprovechar esta oportunidad para realizar una transformación metodológica profunda, incorporando la evaluación a toda la intervención educativa. Se describe con detalle el tipo de evaluación realizada, la cual contempla la realización de un portafolio, el trabajo en grupo, la ponderación explícita de la participación y que no excluye por principio la posibilidad de aprobar sólo mediante un examen final. Se presentan resultados comparativos respecto a cursos anteriores, y correlaciones entre la evaluación ECTS y la basada simplemente en el examen. Los resultados son interesantes y sugieren que estamos cerca de completar el nivel Definido en la escala CMM.

*Palabras clave:* ECTS, MATLAB, CMM, modelos de madurez del proceso, evaluación centrada en el proceso, enseñanza de la informática, portafolio, portafolios.

### **Abstract**

In this article, a process of adaptation to an ECTS-type methodology is documented in the context of an introductory programming course for mechanical engineers, similar to the one that exists in the initial years of more industrially-oriented engineering degrees (civil engineering, construction engineering, aeronautical engineering, mining engineering, and naval architecture and offshore engineering).

For this adaptation process, Capability Maturing Models (CMM) from Software Engineering have been taken as moulds, adapting them by substituting software elaboration processes by pedagogical ones. The process is documented in a way that can be replicated and assessed by external consultants. While the majority of the ECTS adaptation experiences focus on quantifying the students' efforts, in this case, the authors have taken advantage of this opportunity to perform a profound methodological transformation, incorporating the assessment to the whole learning-teaching activity.

The assessment technique is described in detail and it comprises the compiling of a portfolio, group work and explicit student participation assessment. It does not exclude on principle the possibility of passing simply via a final exam. Comparative results with previous academic years are presented, as well as correlations between ECTS assessment and marks based on the final exam. Results are interesting, suggesting we are not far from completing the CMM defined level.

*Key Words:* ECTS, MATLAB, CMM, Capability Maturity Model, learner-centered assessment, programming teaching, portfolio.

## Introducción

### General

Este trabajo contextualiza, describe y analiza la experiencia de la conversión al sistema de créditos ECTS<sup>1</sup> de la asignatura *Lenguajes de Programación* (LP) del primer curso de la titulación *Ingeniero Naval y Oceánico* (INO) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). La asignatura es equiparable a las que existen en los primeros cursos de las ingenierías superiores de corte más industrial, en las cuales se introduce a los alumnos a la Informática y, en particular, a la Programación.

Existen algunas referencias respecto a procesos de adaptación similares llevados a cabo en el sistema educativo español (Álvarez, 2005; Arana et al., 2005; Fontenla y Hernández, 2006, 2006b; Sánchez-Marño et al., 2006) y en otros europeos que están sufriendo el mismo cambio (Pogacnik et al., 2004). Aunque la mayoría de estos trabajos se habían venido centrando en cuestiones relativas a la cuantificación del esfuerzo realizado por los estudiantes, en las ediciones más recientes de las Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI) podemos encontrar ya artículos que reflejan cambios metodológicos importantes en asignaturas de introducción a la Programación, aunque dentro de titulaciones en el ámbito informático. Así, podemos destacar el aprendizaje basado en problemas (García, 2005), el pair-programming (Clemente et al., 2005; Ibáñez y Navarrete, 2006) y el portafolios, exposiciones y debates (Gómez-Fernández et al., 2005),

Por otra parte, asignaturas análogas a la aquí estudiada, correspondientes a titulaciones no informáticas y que están sufriendo procesos de transformación con objetivos similares, no han publicado sus experiencias. Entre ellas destacan la asignatura *Programación y Métodos Numéricos* de la titulación de Ingeniería de Minas de la UPM, la asignatura *Fundamentos de Informática* de la titulación de Ingeniería Industrial de la Universidad Politécnica de Cataluña en el campus de Barcelona, y finalmente la asignatura *Informática I* de la titulación de Ingeniería Industrial de la Universidad de Navarra.

### Modelo de cambio

Para el proceso de conversión que hemos realizado, se ha adoptado un enfoque que es común en Ingeniería del Software. En dicha disciplina existen métricas para cuantificar

---

<sup>(1)</sup> *European Credit Transfer System.*

el tiempo empleado y la dificultad de un programa, metodologías para el trabajo en grupo, modelos para la gestión de procesos, etc. Hemos utilizado algunas de esas técnicas, adaptándolas a la intervención educativa. En concreto, consideramos que el proceso de adaptación es equiparable a los modelos de madurez del proceso (CMM) de Ingeniería del Software (el proceso es toda la organización de la empresa usada para llevar a cabo un proyecto). En dicho modelo se establecen cinco niveles de madurez del proceso (Pressman, 2002):

- *Inicial*. Cada miembro de la organización trabaja individualmente, sin documentar lo que realiza.
- *Repetible*. Existe una documentación que cubre la planificación y los resultados obtenidos.
- *Definido*. Se documentan los objetivos y las actividades de gestión.
- *Gestionado*. Se recopilan medidas detalladas del proceso y de la calidad, se comprenden y se controla cuantitativamente el proceso.
- *Optimizado*. Mediante la retroalimentación cuantitativa del proceso, ideas y tecnologías innovadores se posibilita una mejora del proceso.

Desde nuestra experiencia, la enseñanza universitaria se encuentra en el primer nivel del modelo ya que habitualmente existe una mínima documentación de las asignaturas y no se recogen apenas datos estadísticos. Además, en general, las intervenciones educativas son procesos no repetibles por no estar suficientemente documentadas, por lo que un profesor no puede impartir de modo similar la asignatura de otro.

En los modelos de madurez del proceso se insiste en que los niveles han de pasarse correlativamente. Por tanto, los créditos ECTS y las guías de la asignatura que se están potenciando para la adaptación al marco de la declaración de Bolonia<sup>2</sup> que esboza la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior, deberían pensarse como una documentación completa de la asignatura necesaria para llegar al nivel Repetible o Definido. Con este esquema, nosotros habíamos procedido en un primer curso a estimar los créditos ECTS de la asignatura y a elaborar una guía docente. En el segundo curso, documentamos la planificación e implantamos algunas mejoras metodológicas que nos parecieron apropiadas, estudiando

---

<sup>2</sup> Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999

su impacto en el desarrollo de la asignatura por parte de los alumnos, en su carga de trabajo y en la nuestra. Consideramos que estamos completando los pasos para llegar al nivel Definido, lo cual se refleja en una guía docente muy detallada, que podría considerarse casi un manual de calidad de la asignatura. En las secciones siguientes, describimos la implementación que hemos realizado del esquema anterior, mostramos los resultados obtenidos y comentamos los problemas encontrados.

## Contexto de la asignatura

La asignatura que hemos adaptado a la metodología ECTS es LP, obligatoria de primer cuatrimestre con 4,5 créditos, es decir, tres horas semanales de clase. Esta asignatura se imparte en el primer curso de la titulación de INO de la UPM. Durante el año académico 2005-06 tuvimos tres grupos de alumnos, dos de ellos (A, con horario de mañana y B, con horario de tarde) comenzaron el curso a finales de septiembre y el tercero (C), compuesto por los alumnos que aprobaron la selectividad en septiembre, comenzó el curso a finales de octubre. Los horarios también son heterogéneos: 1-1-1 para el A, 1-2, para el B y 2-2 para el C (una hora más a la semana para que al final todos reciban 45 horas lectivas). Del grupo A asistían a clase en torno a 50 alumnos, mientras que en el B lo hacían 35 y 20 en el C.

Siendo una asignatura de primer cuatrimestre, y contando con que la formación previa en Informática pueda ser muy pequeña, intentamos que la asignatura pudiese ser seguida por estudiantes sin ninguna formación en la materia. Además, como discutiremos con detalle más adelante, al no estar diseñados los planes de estudio ni las normativas de exámenes para evaluaciones centradas en el proceso, creímos conveniente mantener el examen final. Así, decidimos que todo alumno (siga ECTS o no) siempre tenga opción a que su nota sea la nota del examen final, de modo que la metodología ECTS sólo les repercutirá positivamente.

Finalmente, como un aspecto adicional para motivar que los estudiantes siguiesen el itinerario ECTS, se consiguió que la empresa SENER, una de cuyas líneas de negocio más importante es el desarrollo de software de apoyo en el proyecto de buques, *sponsorizase* un premio de 1.200 euros a la pareja que más progresase entre la nota ECTS obtenida en la asignatura y su nota media del bachillerato.

## Objetivos

Sin entrar en una taxonomía muy detallada de los objetivos docentes, como la que podemos encontrar en Rodríguez Diéguez (2002), describimos los aquí pretendidos como los habituales en un curso de introducción a la Programación para ingenieros (Ayala et al., 2003): Conocer de modo elemental el funcionamiento de un ordenador y la sintaxis de las instrucciones principales de un lenguaje de programación; adquirir competencias en la codificación de problemas sencillos y asumir actitudes positivas con respecto a la utilización de ordenadores; el trabajo en equipo; autocrítica; trabajo continuado, etc. Al profundizar en esta descripción general, nos propusimos que los objetivos fuesen lo suficientemente precisos como para que su consecución se pudiese evaluar de modo independiente. De este modo, en cada tema establecimos unos objetivos concretos que deberían poderse evaluar. Por ejemplo, ser capaz de escribir un algoritmo totalmente especificado que incluya condicionales y llamadas a otras funciones, emplear correctamente la instrucción «for», etc. Únicamente los objetivos actitudinales se han mantenido menos detallados por la componente de subjetividad que aparece en su evaluación.

## Metodología

### General

La Programación (sobre todo en un primer curso) es una actividad eminentemente práctica. Los conceptos teóricos que involucra son elementales y la mayor dificultad radica en comprender (incluso interiorizar) cómo comunicarse con el ordenador y detallar los algoritmos hasta el nivel que entiende la máquina. El estudio de todo ello desde el punto de vista psicopedagógico ha recibido abundante atención en los últimos años y un buen repaso de los trabajos más significativos fue realizado por Robins et al., 2003. Desde nuestro punto de vista, creemos necesario que los alumnos tengan un papel muy activo, experimenten, comprueben, corrijan, codifiquen algoritmos perfectamente descritos, estudien códigos ajenos, elaboren estrategias para solucionar problemas en las cuales deban utilizar ya pequeñas herramientas previamente

desarrolladas, etc. Para ello, las clases se desarrollaron íntegramente en el aula de ordenadores, sin separación de horarios entre parte teórica y práctica. Así los conceptos se introducían poco a poco y se iban trabajando y probando en los ordenadores para facilitar su asimilación.

## Organización docente

Cada unidad didáctica sigue un esquema concepto-ejemplo-ejercicios/problemas. Normalmente se trabajan uno o dos conceptos de Programación en cada unidad didáctica (contadores y bucles «for», por ejemplo), los cuales se introducen primero formalmente y después mediante un ejemplo, con el que comienzan a practicar los alumnos. Posteriormente, se presentan nuevos ejemplos y se muestran otros usos habituales del mismo concepto, relacionándolos además con otros elementos estudiados anteriormente. A continuación se trabajan estas ideas resolviendo problemas de un guión de prácticas. Normalmente al final de cada sesión, los estudiantes exponen sus soluciones de los problemas más interesantes y se discuten y mejoran esas soluciones. El ritmo de avance se calcula para que a los alumnos les dé tiempo a codificar, más o menos, la mitad de los ejercicios propuestos en clase, quedando como actividad fuera de clase la resolución del resto de los ejercicios, problemas y la elaboración de la hoja semanal del portafolios (PF), el cual está descrito con más detalle en la sección de evaluación, al ser un componente fundamental de la misma.

Por cada concepto introducido se trabajan cuatro o cinco ejemplos. Se pretende que en cada uno de estos ejemplos aparezca un uso habitual del concepto introducido. Se trata de que los estudiantes asimilen bloques con un sentido concreto, contruidos con los elementos básicos de Programación. A menudo, en los cursos de Programación, se introducen sólo los elementos de Programación y se supone que el alumno aprenderá a integrarlos por sí mismo. Sin embargo, muchas aplicaciones de esos elementos son estándares en la programación (por ejemplo, el uso de contadores, un bucle «for» y un condicional para escoger elementos de un vector distribuidos aleatoriamente, crear un vector mediante un contador, etc.) y una vez el alumno se ha familiarizado con ese uso consigue una mayor agilidad a la hora de programar.

Para las prácticas, los alumnos se disponían de dos en dos, aplicando la metodología «pair-programming», que detallaremos más adelante. Además, cada alumno llevaba un PF con el que mantenía un control del tiempo de trabajo empleado, planificaba su estudio, e incluía los ejercicios resueltos más interesantes o propuestas de nuevos

ejercicios. El PF permitió también a los profesores estimar la carga de trabajo de los alumnos y, comparando los tiempos que ellos registraban en el PF con la evolución que observamos en clase, pudimos validar dichas estimaciones, con lo que consideramos que la estimación final de tiempos fue bastante ajustada.

Para la evaluación, se consideró la participación en clase y en una encuesta y debate sobre la asignatura, la elaboración del PF, un examen por grupos y un examen final.

En los grupos A y B, en todo momento hubo dos profesores en el aula, pues mientras uno desarrollaba la explicación teórica, el otro ayudaba a los alumnos que tenían problemas con el ordenador para que no se quedasen atrás, o realizaba tareas de corrección del PF. Por el número de alumnos (40 de media en estos grupos), también era necesario que los dos profesores ayudasen mientras ellos estaban trabajando, ya que los alumnos tienden a pararse cuando no saben cómo resolver un problema y con un solo profesor el tiempo medio de espera era excesivo.

En general, incorporar todos estos ítems a la evaluación supuso un aumento importante de la carga de trabajo por parte de los profesores: La corrección de los PF fue el elemento que más contribuyó a ese aumento de trabajo, aunque la preparación y corrección de las pruebas adicionales por grupo también requirió un tiempo extra. A estas dos causas mayores hay que sumar la gestión de todos los ítems (participación, encuesta, etc.), la publicidad que hay que dar a los mismos, etc. No es muy difícil estimar grosso modo la cantidad de tiempo-trabajo extra a partir de estas consideraciones, aunque un análisis detallado en nuestro caso creemos que justifica un estudio específico que escapa un poco a los objetivos de este artículo. Este estudio está estrechamente relacionado con la forma de abordar los cursos sucesivos, algo que creemos interesante y que esperamos documentar en un trabajo posterior.

## Lenguaje

El lenguaje elegido para la implementación de ejemplos y ejercicios fue el lenguaje «script» de MATLAB (o su versión libre Octave). Esta elección se debió a varios motivos: en primer lugar, MATLAB es un entorno de cálculo que los estudiantes usarán a lo largo de la carrera y probablemente después en su vida profesional. Por otra parte, es un lenguaje completo; tiene todos los elementos de un lenguaje de programación, con una sintaxis similar al C pero con la simplicidad del Basic. Comprobamos en cursos anteriores que al utilizar un lenguaje como C, los alumnos dedicaban la mayor parte del tiempo a la corrección de errores de sintaxis y a la declaración de variables,

reserva de memoria, etc., teniendo poco tiempo para comprender el funcionamiento de las estructuras de datos o de control del flujo del programa. En este sentido, el lenguaje MATLAB se acerca al pseudocódigo usado en muchos cursos de Programación, pero con la ventaja de poder ejecutar los programas creados.

Hasta el curso 2004-05 habíamos empleado la organización curricular usual en un curso de Programación (comenzando por la entrada y salida y el programa «Hola mundo»). Sin embargo, a partir del curso 2005-06 nos decidimos por una estructura similar a la programación funcional, comenzando por el concepto de función y estudiando la entrada y salida casi al final. La ventaja de este enfoque es que los alumnos comienzan por los conceptos fundamentales (funciones, estructuras de control y vectores). Como el aprendizaje es continuo, añadiendo sucesivamente nuevos conceptos y estructuras, conseguimos que al final estuviesen más familiarizados con las estructuras esenciales de la Programación. Esto es posible porque MATLAB proporciona una interfaz estándar para las funciones y desde la línea de comandos es posible ejecutarlas directamente.

Para fomentar el trabajo en grupo, propusimos a los alumnos que usasen la técnica «pair programming» de la metodología «extreme programming» (Beck y Fowler, 2000). Esta metodología de Programación, usada en empresas muy dinámicas, distribuye la programación en parejas (la misma organización que existe en el aula). Cada pareja trabaja conjuntamente en un ordenador, uno piensa el programa (diseña) y el otro lo escribe en el ordenador (codifica), tratando además de encontrar posibles fallos (verificación). Al finalizar cada función o rutina, intercambian los papeles. Esta técnica permite que el conocimiento y la experiencia se distribuyan de manera más equitativa entre los integrantes de la pareja, lo que es deseable con vistas al examen final.

## Cuantificación del esfuerzo

Para medir la carga de trabajo de los alumnos, además de la información obtenida con el análisis de los PF (véase el apartado *Portafolios [PF]*), hicimos una encuesta al final de la asignatura. El tiempo de trabajo medio empleado por los alumnos que rellenaron la encuesta (62) fue de aproximadamente 75 horas, dividido en 40 horas de clase, 25 horas de trabajo individual fuera de clase, 5 horas de trabajo en grupo fuera de clase y 5 horas rellenando el PF. Además, entre los alumnos que rellenaron la encuesta, la media de horas dedicadas y su distribución fue la misma entre los alumnos aprobados y los suspensos.



Si de los alumnos que contestaron la encuesta sólo contamos los que llevaron un control de tiempos en el PF (19 aprobados y 20 suspensos), entonces la media pasa a ser de 85 horas para los aprobados y 80 para los suspensos. En comparación, en el curso anterior, sin metodología ECTS, la media de horas de los aprobados fue prácticamente la misma y la media de los suspensos fue de 55 horas.

## Evaluación

### General

La evaluación cumple con varios objetivos (Black, 1998), que podemos clasificar como: formativos, sumativos, discriminativos, mejorar el aprendizaje a través de la corrección de errores, los referidos a la certificación de competencias y selección, y finalmente los correspondientes al control de las instituciones educativas a través de la publicación y comparación de resultados. En este artículo nos referimos sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, y por tanto, nos quedamos en los tres primeros objetivos.

La Programación de ordenadores a nivel básico es una disciplina extremadamente progresiva en lo que se refiere a la introducción de los diferentes conceptos e ideas. El estudiante que entiende lo que se explica el último día de clase es porque ha entendido todo lo anterior. Esta reflexión invita a un método de evaluación también progresivo en el que el aprobado se consiga cuando el estudiante sepa manejar con soltura una parte significativa de los elementos de programación que se han estudiado en el curso. Para ello, ha de ser capaz de manejar formas estándar de entrada y salida de datos, las estructuras de control más sencillas, la modularización que supone la utilización y definición de funciones y el manejo de «arrays» de datos al menos unidimensionales.

Además, esta disciplina tiene una parte práctica que es fundamental evaluar. La división de los problemas hasta poder escribirlos en un código que pueda entenderlo el ordenador y su escritura en un lenguaje con una sintaxis formal son una parte esencial de la Programación y por tanto, de alguna forma hay que comprobar que el estudiante ha sido consciente de eso y ha elaborado metodologías y aprendido técnicas que le permitan abordar estos procesos. Con todo esto en mente, elaboramos una

estrategia de evaluación centrada en el proceso (Bordas y Cabrera, 2001), que formó el núcleo de la transformación que recibió el curso para adaptar esta materia al sistema de créditos ECTS, y que constó de los elementos descritos en los siguientes apartados.

## Portafolios (PF)

Antes de hablar del PF como una herramienta de aprendizaje y evaluación, conviene delimitar el concepto de un modo preciso. Para ello, retomaremos la definición de Arter y Spandel, referida por Klenowski (2004) en su estupendo estudio sobre la materia:

...una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión.

No hemos encontrado mucha literatura sobre la utilización del PF en niveles de educación universitaria (Snadden y Thomas, 1998; Williams, 2002), a veces no muy alentadora (Erice, 2005; Gardner, 1991), y muy poca respecto a experiencias en el sistema universitario español (Erice, 2005). Sin embargo, animados por la filosofía de base, la hemos incorporado a la evaluación que hemos utilizado en LP.

El PF consistió en una carpeta donde los alumnos incluían el control de tiempos diario y en la que además les pedíamos que reflexionasen sobre su aprendizaje esa semana (con preguntas como «¿Cuál ha sido el concepto fundamental estudiado?» o «¿En qué crees que deberías mejorar?»), les pedíamos también que eligiesen e incluyesen resuelto el ejercicio que les hubiese resultado más interesante y finalmente, que planteasen un problema al que poder aplicar los conceptos aprendidos. Uno de los objetivos del PF era fomentar el trabajo continuado y la autocritica. Por ello, el PF se les solicitó de forma aleatoria cinco veces durante el curso y se calificó con hasta cinco puntos el tenerlo al día, completo (incluyendo las reflexiones sobre su trabajo semanal, qué problemas había encontrado y su planificación) y con hasta cinco puntos los apartados en los que incluían el ejercicio resuelto más interesante y proponían un ejercicio usando esos conceptos. La calificación final del PF fue la media de las obtenidas en esas cinco veces. Caso de que no estuviesen en el aula cuando se les solicitase y no pudiesen justificar la falta, la calificación correspondiente a ese día pasaba a ser un cero.

No por el hecho de introducir el PF, la evaluación dejó de ser sumativa. La nota del PF tuvo un peso determinado dentro de la nota total, la cual no se obtuvo exclusivamente a partir de una evaluación del mismo, como sí sucede en otros ámbitos (Klenowski, 2003). Además, y dado que ese peso numérico fue relativamente bajo (15%), creemos que pudo inducir a estrategias por parte de los estudiantes para dejar de lado esta parte del trabajo por considerar que su impacto final iba a ser pequeño, siendo sin embargo el esfuerzo para conseguir una buena nota en el PF muy grande. Inclusive, en la encuesta final, la valoración que los alumnos creían que debía tener el PF incluso era menor (11%), lo que puede ser interpretado como que entendían que esa parte de la nota era demasiado grande por su dificultad y que convenía minimizarla para incrementar las posibilidades de conseguir el aprobado. La otra interpretación es que no juzgaban el ejercicio del PF como formativo y por tanto, creían que su peso en la evaluación debía ser pequeño, en la línea expresada por Gardner (Gardner, 1991), que sugiere que en niveles universitarios, los estudiantes llevan los PF de modo implícito.

Aunque no tenemos conclusiones firmes al respecto, creemos que el PF sirvió para potenciar la actitud reflexiva hacia todo el proceso de aprendizaje y que el estudiante tuviese una realimentación casi continua de cómo iba ese proceso. Sin embargo, el impacto real de estas dos ideas en la nota final, a través del PF quizá no fue lo suficientemente grande como para motivar en esa dirección. Además, como indica Dewey (1971), pretendíamos que la realización del PF fuese un «factor de actividad», motivar a la realización de las diferentes tareas olvidando el examen final, al cual siempre tienen derecho, y que se constituye como una vía de escape que siempre está ahí, sobre todo cuando el trabajo se acumula. Otro aspecto interesante del PF para los créditos ECTS es que permitió tener una estimación de la carga de trabajo del alumno muy fiable.

## Trabajo en equipo

Como la distribución en el aula es en grupos de dos personas, consideramos que debíamos fomentar la cooperación y coordinación entre los elementos de la pareja. Para ello, propusimos la técnica «pair programming» (Beck y Fowler, 2000), como mencionamos en la sección anterior. Además, para comprobar dicha cooperación, un 20% de la calificación ECTS final consistió en un examen por grupos. Dicho examen no fue anunciado con antelación para fomentar que las parejas asistiesen con regularidad (pues había de hacerse obligatoriamente en pareja), que no interfiriese con otras asignaturas y que el estudio fuese continuado. Apenas hemos encontrado

en la literatura referencias a la evaluación de trabajos continuos realizados en grupos (Adiego y Vivaracho, 2005; Erice, 2005). En la mayor parte de los casos las técnicas proceden del entorno del Aprendizaje Cooperativo (Adiego y Vivaracho, 2005), y se basan a menudo en una selección al azar de determinados grupos para que en un tiempo limitado, alguno de sus miembros, también seleccionado al azar, presente los trabajos de ese grupo. Entre estas aproximaciones está la documentada por Sánchez Maroño et al. (Sánchez Maroño et al., 2006) dentro de una asignatura similar a la aquí documentada. Dado que nosotros queríamos incorporar el trabajo en equipo a todo el proceso, pensamos que un examen sorpresa por grupos podía servir a nuestros objetivos.

El examen por grupos consistió en varios ejercicios cortos, de una dificultad acorde con el nivel impartido hasta el momento. Una de las ventajas de este tipo de examen es su simplicidad, ya que no conlleva cambios en la organización del aula y se puede implementar en una clase normal. Sin embargo, hay varios problemas con esta estrategia. En primer lugar, los alumnos a los que les falla su pareja (aunque sea por razones de fuerza mayor) quedan discriminados. Otro problema es que no se obliga a utilizar estrategias de grupo, es decir, puede que un miembro de la pareja haga todo el examen mientras el otro sólo observa. Aun así, nuestra experiencia fue bastante positiva, pues apenas hubo parejas en las que faltase sólo uno de sus miembros y las parejas, en general, funcionaban como tales, discutiendo cada problema conjuntamente. La impresión que obtuvimos fue que disfrutaron enormemente con este examen. El bullicio en el aula era muy intenso. En este sentido, la experiencia es muy valiosa, porque como indica Gardner (1991), en la mayor parte de los casos, la evaluación está asociada a sufrimiento, y en este caso, fue una experiencia muy divertida.

Hay otras competencias que se pueden trabajar específicamente mediante el trabajo en grupo, las cuales tienen que ver con técnicas de resolución de conflictos, reparto equilibrado de tareas, etc. Desde la modestia de una asignatura cuatrimestral del tamaño de la aquí discutida (4,5 créditos), teniendo en cuenta que las asignaturas de este tipo están ubicadas normalmente en el primer año, y evitando una profusión de objetivos no asumibles por los estudiantes, nos centramos en conseguir el objetivo que nos parecía más importante, el de mantener a los estudiantes dentro del sistema hasta el final, impulsados por el sentido de responsabilidad mutua que se deduce directamente de la forma de evaluación de este trabajo. La respuesta fue estupenda y no tenemos datos precisos al respecto de cómo las parejas se organizaron el estudio, pero verlos trabajar juntos en el examen discutiendo e implementando los códigos fue una experiencia pedagógica fantástica.

## Participación

Otra de las componentes de la calificación ECTS fue la participación en clase, con un peso de un 10% sobre el total. La nota final se asignó en función del número de veces que el alumno hubiese participado en clase y de la calidad de sus aportaciones, tanto en preguntas, ejercicios resueltos, explicaciones a preguntas realizadas por los profesores, etc. Al comenzar el curso, llevábamos un registro diario, pero demostró ser poco dinámico, por lo que se evaluó de modo más subjetivo al ir conociendo ya a los alumnos por el trato diario. Apenas hemos encontrado literatura específica al respecto, más allá de los programas docentes de asignaturas en las que esto se valora y de la importancia que se le da a este tema dentro de la filosofía del aprendizaje cooperativo. Creemos que es importante que el alumno aprenda a expresarse y pierda el miedo a defender sus ideas en público. Además, la exposición voluntaria, a menudo de ejercicios no correctos, nos ha permitido trabajar la verificación y validación de programas, siendo la única actividad que ha trabajado explícitamente este objetivo. En el fondo nos anima la idea de que no por saber hacer cierto tipo de exámenes, los estudiantes serán después más competentes en su vida profesional, como nos recuerda Glaser en su sensacional trabajo (Glaser, 1990).

En las reuniones para tratar aspectos académicos bien a nivel departamento o a nivel escuela, es muy habitual escuchar quejas por parte de ciertos profesores en el sentido de la baja participación de los alumnos en las clases, que se convierten prácticamente en monólogos por parte del profesor, con lo que eso implica de monotonía y falta de implicación en la intervención por parte de los estudiantes. Valorar de modo explícito esa participación incorporándola a la evaluación es el mecanismo más obvio y que a menudo olvidamos para motivar dinámicas mucho más participativas. Además, nuestra experiencia nos indica que esas dinámicas tienen un efecto multiplicador. En cuanto los más abiertos empiezan a tomar protagonismo, muchos otros les siguen.

Hacia la mitad del curso, poco antes de Navidad, expusimos una nota de participación con el objeto de motivar a los estudiantes para que la mejorasen en las últimas semanas del curso, algo que casi todos consiguieron. En media, y a través de la encuesta, hemos llegado a la conclusión de que los alumnos han estado moderadamente satisfechos (6,23 sobre 10) con la calificación obtenida, a pesar de la subjetividad que rodea a dicha nota, y con el porcentaje que tiene asignado en la evaluación.

## Examen final individual

El apartado principal de la evaluación ECTS fue un examen final individual, con un peso de un 50% en la nota. Además de formar, una de las obligaciones del docente es «certificar» que el alumno posee ciertos conocimientos y competencias al concluir los estudios. Como se detallará más tarde, las calificaciones de los demás apartados fueron coherentes con la calificación en este examen, por lo que su peso podría disminuir, y así se hará a partir del próximo curso.

El examen consiste en la codificación de un programa que resuelva un determinado problema. El problema está dividido en varios apartados, siendo la puntuación acumulativa (han de resolver un apartado para pasar al siguiente). Además, se les proporciona un conjunto de datos y soluciones para los mismos, de modo que puedan validar su programa.

Los apartados son crecientes en dificultad: hasta la puntuación de cinco consisten en la codificación de un algoritmo totalmente detallado, comenzando por las rutinas más simples y acabando por un nivel de complejidad medio. A partir del cinco los algoritmos no están detallados, sino que se detalla el problema y es el alumno el que deberá dividirlo en subproblemas hasta poder codificarlos directamente en el ordenador. Creemos que de este modo se potencia que los alumnos tengan muy claros los conceptos elementales y no aprueben por acumulación de ideas confusas. Los alumnos no están del todo satisfechos con este sistema, ni con la nota obtenida (alrededor de un 5 sobre 10 en satisfacción con la nota obtenida). Curiosamente, consideran que debería tener un peso mayor en la calificación final (55%).

Como comentábamos anteriormente, todo alumno (siga ECTS o no) siempre tiene opción a que su nota sea la nota del examen final, de modo que la metodología ECTS sólo les repercutirá positivamente. Abrir esta posibilidad requiere una justificación de peso, la cual encontramos en los siguientes aspectos. Primero, los planes de estudio ahora vigentes no están pensados para evaluaciones centradas en el proceso, lo que se refleja en unas normativas de matriculación que exigen la realización de pruebas extraordinarias *a posteriori* de la realización del curso, y completamente descontextualizadas con la impartición de las asignaturas. Así, si un estudiante suspende en la convocatoria ordinaria, tiene derecho a una extraordinaria durante ese mismo año académico, en la cual se ha de comprobar el progreso de dicho estudiante tras un trabajo por lo general muy poco guiado, y a convocatorias ordinarias y extraordinarias en cursos sucesivos, en las cuales además están exentos de la realización de prácticas. En estas convocatorias extraordinarias, es duro decirlo pero es así, a efectos prácticos, es inasumible cualquier otra técnica de evaluación que no sea un examen final.

Segundo, si examinamos las normativas de exámenes, en concreto la de nuestra universidad<sup>3</sup>, éstas dejan aspectos abiertos sobre la legalidad estricta de diferentes ítems de una evaluación no convencional como la aquí planteada. Este tema es interesantísimo y será un caballo de batalla enorme en el futuro, pero a modo de introducción, podemos pensar en aspectos como lo que significa el hecho de evaluar la participación, o pruebas sorpresa por grupos, en personas que por lo que sea, han tenido una enfermedad, con todos los justificantes médicos correspondientes y no han asistido durante un determinado periodo a las sesiones presenciales. Por esta razón, es prudente dejar siempre la salida de una nota por examen final, complementado con un examen de prácticas si fuere necesario.

Finalmente, el hecho de respetar el examen final como salida de emergencia para algunos y como medida principal (no hay que olvidar que hay consideraciones de mínimos sobre los créditos prácticos que no se superan sólo con el examen final) para conseguir el aprobado para los que no quieren incorporarse a un sistema de evaluación sofisticado, como el aquí utilizado, también se hace desde la convicción de que hay personas para las que, por motivos personales, por trabajo, o porque su formación previa y/o capacidad en estos temas sea muy superior a la media, el esquema tradicional es más adecuado. En este grupo podemos incluir también a los alumnos que cursan la asignatura de manera repetida por no haberla superado en cursos previos y que consideran que con un pequeño esfuerzo adicional, realizado de modo no reglado, pueden adquirir la suficiente capacidad como para aprobar el examen final.

## Encuesta y debate

Un último elemento de la calificación ECTS, con un 5%, fue la participación en una encuesta al final de la asignatura y en un debate posterior. Consideramos que la ayuda de los estudiantes es necesaria para mejorar la asignatura y nos parece correcto valorar su implicación con la misma. Además, esto es percibido de forma positiva por los alumnos, ya que tienen la posibilidad de expresar sus ideas de cambio como parte activa y valorada de su formación.

---

<sup>3</sup> [http://www.upm.es/laupm/organos\\_gobierno/normativa/normativa\\_exam.pdf](http://www.upm.es/laupm/organos_gobierno/normativa/normativa_exam.pdf)

## **Análisis de Resultados**

### **General**

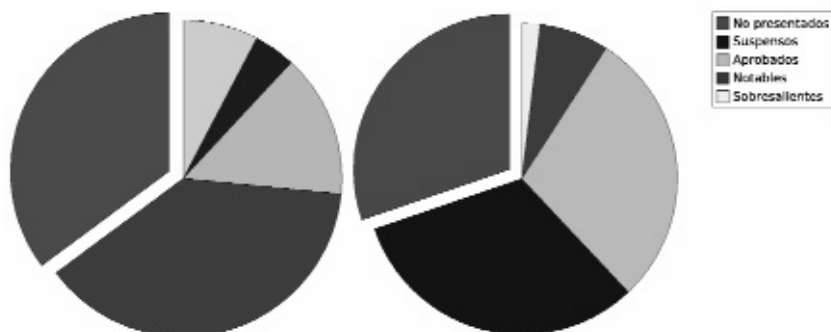
En un proceso de cambio tan grande como éste y si queremos sistematizar los logros conseguidos o no, tenemos que evaluar de algún modo sus resultados y la calidad del proceso mismo. Para ello, podemos manejar indicadores que se obtengan observando los resultados académicos de un modo puramente cuantitativo y podemos también hacer un estudio de campo sobre las sensaciones que han tenido los protagonistas del proceso con respecto al mismo, para lo cual en este caso, desarrollamos una amplia encuesta al final del curso. De los resultados de la encuesta hemos dejado algunos detalles a lo largo del artículo. De los indicadores más asépticos, referidos únicamente al rendimiento académico, hablaremos ahora.

### **Cuantificación**

En el curso 2004-05 (sin ECTS) habíamos tenido 186 alumnos matriculados, de los cuales se presentaron al examen final ordinario un 64%, y aprobaron el 40% de los presentados. O sea, en total un 25% de los matriculados aprobaron. En comparación, en el curso 2005-06 (con ECTS) tuvimos 169 alumnos matriculados, de los cuales se presentaron al examen final el 68% y de los presentados aprobaron el 52%, lo que representa un 35% de los matriculados. El examen final es diferente y por tanto no es fácil comparar los resultados. Sin embargo, creemos que el examen de la convocatoria ordinaria del curso 2005-06 tuvo una dificultad similar o incluso algo mayor que el del curso anterior (opinión compartida por los alumnos), por lo que consideramos que la metodología utilizada supuso una mejora en el aprendizaje de los alumnos. En la figura, podemos observar la distribución de las calificaciones en ambos cursos.

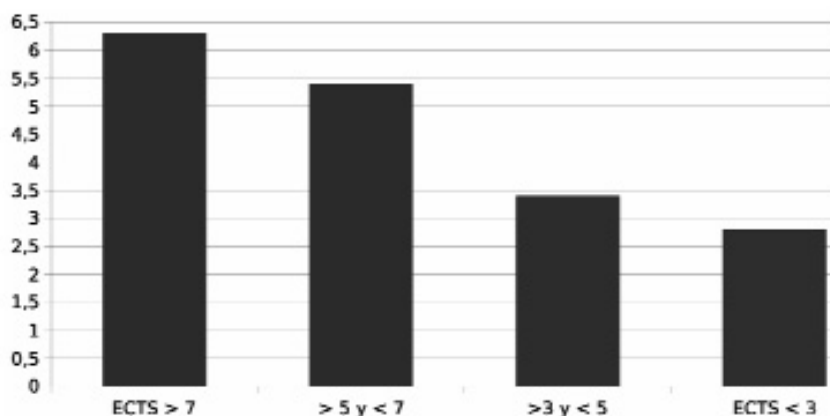


FIGURA I. Comparativa entre la nota final de los dos cursos: 2004-05 y 2005-06 (derecha)



La calificación final (incluyendo la evaluación ECTS) no fue muy diferente con respecto a la obtenida únicamente en el examen. De hecho, la mayoría de los alumnos tuvo una nota similar o superior en el examen final, con lo que la nota de actas fue normalmente esa. Como se puede ver en la figura, existió una gran correlación entre la nota obtenida en el examen final y la nota ECTS sin considerar el examen final. Para ver esta correlación hemos agrupado a los estudiantes en función de su calificación ECTS sin examen final, y hemos visto cuál era la nota media de este grupo en el examen final. Así, aquellos con nota ECTS superior a siete fueron el grupo con mayor nota media en el final. Más interesante todavía, aquellos con nota ECTS

FIGURA II. En ordenadas tenemos la nota media del examen final del grupo alumnos cuya nota ECTS está descrita en abscisas



suspensa, suspendieron también en el final. Este «éxito» de la calificación ECTS, sin examen final, se podrá tener en cuenta en los próximos cursos para poderla usar directamente como una parte más importante de la evaluación sumativa.

Aunque la Figura II es bastante expresiva en el sentido de que potenciar los diferentes aspectos contemplados en la evaluación ECTS ayuda a realizar mejor el examen final, no hay duda de que aprobar utilizando el examen final sin pasar por los demás ítems, implica que la consecución de competencias relativas a participación, trabajo en grupo, autocrítica, etc., no ha sido evaluada, lo que pone muy en duda dicha consecución. Es por ello interesante preguntarse cuántos alumnos optaron por ese atajo y cuántos tuvieron éxito. La respuesta a esta pregunta no es fácil pues al convivir los dos sistemas de evaluación pacíficamente, no está claro en principio qué alumnos descartaron completamente la evaluación ECTS. Además, dado que 3 de los 4,5 créditos de la asignatura eran prácticos, y dado que las clases tenían una componente práctica muy grande, la forma de evaluar esos créditos prácticos se decidió que pasaba por asistir a dos tercios de las clases presenciales. Ello fomentó la asistencia a clase, y permitió a la mayoría de los estudiantes optar a ítems como la participación o las pruebas sorpresa en grupo. Además, los 0,5 puntos asignados a la encuesta y debate, aunque permitían llegar al aprobado sólo con la calificación ECTS, se guardaban para la convocatoria extraordinaria o subían la calificación final caso de que hubiese aprobado. Por tanto, el criterio para decidir si un alumno siguió o no ECTS lo debemos basar en los ítems como el PE, la participación y las pruebas por grupos exclusivamente. Teniendo en cuenta lo que vimos durante el curso, nos parece razonable, a efectos de este estudio, considerar que un alumno NO siguió ECTS cuando tuvo menos de un 30% de la nota máxima sobre esos tres ítems.

Siguiendo este criterio, sobre los 169 matriculados, 94 tenían una nota ECTS inferior a 3. De esos 94 estudiantes, 47 se presentaron al examen final. De esos 47 hubo 19 aprobados, de los cuales, 16 eran alumnos repetidores. Por tanto, podemos decir, atendiendo a este criterio, que sólo 3 alumnos «reales» se escaparon por el atajo, utilizando directamente el examen final como vía para aprobar la asignatura en el primer año de su matriculación.

Cambiando de tercio, otro de los aspectos en los que se ha mejorado es la consideración que tienen los alumnos de la asignatura. En el curso 2005-06, a pesar de tener un mayor porcentaje de aprobados, las causas del fracaso en la asignatura fueron el tipo y la dificultad del examen (con más de un 50% de alumnos que habían seleccionado esas causas), mientras que en el 2004-05, las causas principales habían sido la motivación y los conocimientos previos.

Finalmente, en lo que respecta a la valoración de la metodología ECTS, los resultados promedio obtenidos en la encuesta son modestos pero prometedores. Al pedir a los estudiantes que valorasen de 0 a 10 diferentes aspectos relativos a la metodología seguida en el curso, su satisfacción global fue de 6,5/10 frente a 5,8 en el curso anterior; consideraron que la evaluación ECTS no supuso una dificultad añadida, aunque indicaron que precisaba de más trabajo 6,6/10, comparada con una evaluación convencional, fomentando, frente a ésta, el trabajo continuado y la motivación (6,7 y 6,3/10, respectivamente). Insistieron en que la puntuación progresiva en el examen produjo frustración, y un número significativo cuestionó, en el apartado de opiniones final de la encuesta, la necesidad y utilidad del PF, lo que nos hizo reflexionar sobre su estructura, como comentaremos en el siguiente apartado.

## Conclusiones y trabajo futuro

Se ha intentado documentar en este artículo el proceso de adaptación a una metodología de evaluación centrada en el proceso, comprendiendo la contabilización de esfuerzo que exigen los créditos ECTS, que se ha seguido con una asignatura de introducción a la Programación de ordenadores para ingenieros. Consideramos que la experiencia ha sido muy positiva y ha permitido mejorar de modo sustancial la calidad de la intervención educativa. Para conseguir este incremento de calidad se han documentado de modo exhaustivo los elementos de dicha intervención, potenciando de modo explícito la consecución de objetivos cuya evaluación no es posible mediante el sistema tradicional de único examen. Además, con esta documentación se pretende que la propia intervención sea repetible y su calidad evaluable. Queda mucho trabajo por hacer para darle continuidad a esta tarea, y de hecho creemos que tenemos que mejorar los siguientes apartados:

- Portafolio: Los alumnos se han quejado del mismo, al considerarlo una actividad tediosa y no quedarles clara su finalidad. Creemos que para seguir utilizándolo habría que explicar a los alumnos desde un primer momento su utilidad, mostrarles que también es una herramienta en la industria e incluso darle más valor en la calificación final, para que su esfuerzo se vea más recompensado. Por otra parte, deberíamos simplificar su estructura de modo que sea más fácil rellenarlo, proporcionarles ejemplos e incluso comentar en clase los mejores.

- Examen final: El tipo de examen actual, con una puntuación progresiva, puede ser muy frustrante para los alumnos, pues pueden estar las casi dos horas que dura el examen con el primer ejercicio. Como hemos comentado, tiene la ventaja de que es corto y permite evaluar objetivos que un examen convencional con la misma duración no podría (como la reutilización de funciones, la capacidad de estructurar el problema, etc.). Todavía no hemos encontrado una solución que sea totalmente satisfactoria.
- Trabajo en grupos: Deberíamos potenciar más el trabajo en grupos y para ello mejorar su evaluación. Aquí sí tenemos muchas posibles soluciones, como que se roten en el ordenador obligatoriamente, que estén en ordenadores distintos y se distribuyan el trabajo, que uno trabaje sobre las rutinas del otro y viceversa, etc.
- Carga de trabajo: Aunque la carga de trabajo de los alumnos no aumentó sensiblemente y se consiguió homogeneizar a lo largo del curso, la carga de trabajo que soportamos los profesores fue muy superior a la de cursos anteriores, pues hubo que corregir los PE, realizar un examen extra (por grupos), leer las encuestas y preparar el debate. Al ser el primer año, se preparó además material adicional, se crearon programas para la gestión de la encuesta y de los exámenes, etc. Hemos de agradecer al departamento permitir la duplicidad de profesores asociados a los créditos prácticos, sin embargo no sabemos si podrá continuar en cursos posteriores. Creemos que es necesario que la administración de la Universidad se involucre, reconozca la carga de trabajo que suponen estas metodologías y se llegue a un compromiso entre todos sobre los recursos que se dedican. Hay que evaluar el coste y el rendimiento de cada actividad que se quiera implantar y se debería decidir cuáles merecen la pena y cuáles no.
- Gestión de la información: Cuando se sigue una evaluación en la que se contemplan tantos conceptos y en la que algunos de estos conceptos, como el de la evaluación del trabajo en grupo, son operativamente liosos, existe la necesidad de disponer de herramientas de gestión de la información eficientes, que minimicen el tiempo necesario para ocuparse de los mismos. Durante cursos sucesivos, incorporaremos un lector de códigos de barras para monitorizar la asistencia a clase, y crearemos una base de datos y de mecanismos de consulta y gestión de la misma que reduzcan al mínimo el tiempo necesario para estas tareas. Esto es necesario porque el proceso de calificación ha de ser por un lado garantista -el nivel de errores admisible es

bajísimo o directamente nulo- y la cantidad de ítems a contabilizar es altísimo, mezclando ítems individuales y por grupo, que conllevan trabajo adicional. Toda esa información ha de ser llevada a un sistema único de hoja de cálculo-base de datos, al que se puedan trasladar el peso y requerimientos existentes. Aunque es prácticamente inevitable, el hecho es que si queremos potenciar evaluaciones más ricas, ello no debe ser a costa del tiempo que el docente debe dedicar a ellas. En una realidad de la Educación Superior en España en la que la valoración e impacto profesional de un trabajo bien hecho en este sentido es cuando menos discutible, es necesario ponderar y optimizar los esfuerzos que se dediquen a mejorar la calidad docente.

- Modelos de madurez del proceso (CMM): Nos gustaría pasar al siguiente nivel de los modelos de madurez, para lo cual es fundamental establecer medidas que permitan comparar el nivel de cumplimiento de los objetivos con las diferentes metodologías. El principal problema es comparar alumnos de años distintos y la dificultad de los exámenes. El primer punto es difícil y quizás lo único que se pueda utilizar sean medidas relativas al rendimiento en otras asignaturas que no cambien de metodología. En cuanto a la dificultad de los exámenes, en Informática existen diversos modelos de estimación de tiempos y de número de líneas de un programa, por ejemplo, la técnica de estimación de puntos de función del modelo COCOMO (Piattini et al., 1994). Considerando la complejidad como el cociente entre el tiempo empleado y el número de líneas de código escritas, estos modelos permiten aproximar la dificultad de implementación real del problema, aunque en nuestro caso todavía necesitaríamos evaluar la complejidad del enunciado. De momento se ha decidido no proporcionar copias de los enunciados a los alumnos, y así poder comparar el mismo examen en distintos cursos. Ello no es óbice para que puedan consultar la solución durante la revisión de su examen.

Para terminar, retomamos la maravillosa cita que aparece al principio del artículo y que inspira todo este trabajo. Enriquecer la evaluación proporciona a los estudiantes mecanismos de enganche continuo con el curso, y les permite potenciar muchas facetas tomando como punto de partida aquellas en las que por diferentes razones ya son más válidos. Para nosotros, como docentes, mantenerlos en el sistema, comprometidos y progresando, es un motivo de satisfacción profesional y personal.

## Agradecimientos

Ha sido un proceso muy enriquecedor el traducir las buenas relaciones que la ETSIN mantiene con la empresa española SENER, líder mundial en desarrollo de software de apoyo para el proyecto de buques, en que esta empresa financie y ponga nombre al premio que se otorga a la mejor progresión en esta asignatura. En este sentido han sido fundamentales la intermediación de Luis García Bernáldez, Director del Departamento Naval de SENER, Pedro Gómez Juarros, profesor de la ETSIN y Delegado de Sistemas de Información de SENER-Madrid, Luis Vázquez Castillo Director de la Fundación SENER y finalmente la de Jesús Panadero Pastrana, director de la ETSIN. A ellos les estamos especialmente agradecidos por su sensibilidad y buen hacer ante esta idea.

## Referencias bibliográficas

- ADIEGO-RODRÍGUEZ, J. Y VIVARACHO-PASCUAL, C. E. (2005). Una experiencia de AC en Fundamentos de Informática en Ingeniería Técnica Industrial. Ponencia en la Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del GIAC, Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo, Universidad de Deusto, Bilbao, Junio.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126, Universidad de Navarra.
- ARANA, J. M., MAYOR, M. A., ZUBIAUZ, B. Y PALENZUELA, D. L. (2005). The adaptation of three subjects from the first year of psychology studies of the University of Salamanca (Spain) for teaching within the framework of the European Credit Transfer System (ECTS). *European Psychologist*, 10 (2), 160-164.
- AYALA, D., FRANQUESA, M., JOAN R., PÉREZ LL., PLA, N., PUIG, A., SOLANO L., SOTO, A., TOST, D., VIGO, M., VILA, S. Y VILAPLANA J. (2003). La docència d'informàtica en estudis no informàtics. Actas del XI Congreso Universitario de Innovación en las Enseñanzas Técnicas. Vilanova i la Geltrú, Barcelona.
- BECK, K. Y FOWLER, M. (2000). *Planning Extreme Programming*. Addison-Wesley.
- BLACK, P. (1998). *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. London: Falmer Press.

- BORDAS, M. I. Y CABRERA, F. A. (2001). Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- CLEMENTE, P. J., GÓMEZ, A., GONZÁLEZ, J., SÁNCHEZ, H. Y SOSA, E. (2005). *Una propuesta de primer curso de programación basada en competencias transversales*. XI JENUI, Universidad Europea de Madrid.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- ERICE, C. (2005). Estrategias de Aprendizaje en la Asignatura Matemáticas I de la Diplomatura de Ciencias Empresariales. Ponencia en las XIII Jornadas ASEPUMA, A Coruña.
- FONTENLA-ROMERO, O. Y HERNÁNDEZ-PEREIRA, E. M. (2006). Experiencias en la implantación de la asignatura de Tecnología de Programación al EEES. XII JENUI, Universidad de Deusto.
- (2006b). *Adaptación de la asignatura Fundamentos de Informática de la Ingeniería Técnica Industrial al Espacio Europeo de Educación superior*. XII JENUI, Universidad de Deusto.
- GARCÍA-FAMOSO, M. (2005). *Aprendizaje Basado en Problemas en «Introducción a los Computadores»*. XI JENUI, Universidad Europea de Madrid.
- GARDNER, H. (1991). *Assessment in context: The alternative to standardized testing*. En B. GIFFORD AND M. C. O'CONNOR (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*. Boston: Kluwer Publishers.
- GLASER, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of Educational Research*, 14, 5, 475-83.
- GÓMEZ-FERNÁNDEZ, E., GARCÍA-GARCÍA, M. J. Y MIGUEL-VILLALBA, G. (2005). *Aplicación de diversas metodologías activas en la asignatura de introducción a la programación*. XI JENUI, Universidad Europea de Madrid.
- IBÁÑEZ-MARTÍNEZ, J. Y NAVARRETE-TERRASA, T. (2006). Diseño y evaluación de la asignatura Programación I de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. XII JENUI, Universidad de Deusto.
- KLENOWSKI, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- PIATTINI, M. y otros (1996). *Análisis y diseño detallado de aplicaciones informáticas de gestión*. Madrid: RA-MA editorial.
- POGACNIK, M., JUZNIC, P., KOSOROK-DROBNIC, M., POGACNIK, A., CESTNIK, V., KOGOVSEK, J., PESTEVSEK, U. Y FERNANDES, T. (2004). An attempt to estimate students' workload. *Journal of Veterinary Medical Education*, 31 (3), 255-260.

- PRESSMAN, R. S. (2002). *Ingeniería del Software. Un enfoque práctico*. Madrid: Mc Graw Hill.
- ROBINS, A., ROUNTREE, J. Y ROUNTREE, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer Science Education* 13(2), 137-172.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980). *Didáctica general. 1, objetivos y evaluación*, Madrid: Cincel-Kapelusz.
- SÁNCHEZ MAROÑO, N., FONTENLA ROMERO, O. Y BELLAS BOUZA, F. (2006). Aportaciones e ideas para el rediseño de la asignatura de Fundamentos de Informática al EEES, XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUJ), Universidad de Deusto.
- SNADDEN, D. Y THOMAS, M. (1998). The use of portfolio learning in medical education. *Medical Teacher*, 20, 192-199.
- WILLIAMS, J. (2002). The Engineering Portfolio: Communication, Reflection, and Student Learning Outcomes Assessment. *International Journal of Engineering Education* 18 (2), 199-207.

**Dirección de contacto:** Antonio Souto Iglesias. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Navales. Departamento Canal de Ensayos Hidrodinámicos. Avenida Arco de la Victoria, s/n. 28040, Madrid, España. E-mail: antonio.souto@upm.es







## **Recensiones y libros recibidos**



# Recensiones y libros recibidos

## Libros reseñados

BEANE, A. L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó. 245 pp. ISBN: 978-84-7827-439-0 (Blanca Sotos Vidal).

CASTELLÓ, M. ET AL. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó. 224 pp. ISBN: 84-7827-477-2 (Mar Mateos Sanz).

EURYDICE (2007). *La enseñanza de las ciencias en los centros escolares de Europa. Políticas e investigación*. Madrid: MEC-CIDE. 94 pp. ISBN: 92-79-03558-4 (Ana María Madrigal Martínez).

GARCÍA ARETIO, L. (COORD.); RUIZ CORBELLA, M. Y DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel. 303 pp. ISBN: 978-84-3442-666-5 (Miriam García Blanco).

GARCÍA GUERRA, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación (CIDE). 418 pp. ISBN: 978-84-369-4428-0 (Elena Michelena García).

GIR (GRUPO DE INVESTIGACIÓN RECONOCIDO) DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2007). *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea*. Salamanca: Grupo Editorial Universitario. ISBN 84-8491-816-5 (María Jesús Martínez Usarralde).

ORTEGA, J.A. Y CHACÓN, A. (COORDS.) (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Editorial Pirámide. 406 pp. ISBN: 978-4-368-2086-7 (José Luis Villena Higuera).

PÉREZ GÓMEZ, A.; MARTÍNEZ, M.; TEY, A; ESSOMBA, M. A. Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Ediciones Octaedro, 152 pp. ISBN: 978-84-8063-867-8 (Gala-Emma Peñalba Esteban).

RAMOS MÉNDEZ, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE. 129 pp. ISBN 978-84-3694-460-0 (Óscar Ruiz Maroto).

RAMOS ZAMORA, S. (2006). *La represión del magisterio. Castilla-La Mancha, 1936-1945*. Ciudad Real: Almud ediciones de Castilla- La Mancha. 360 pp. ISBN: 978-84-9341-404-7 (Miryam Carreño).

SANTANA, L.E. (2007). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide. 375 pp. ISBN: 978-84-368-2125-3 (Cristina Tiernes Cruz).

VV.AA. (2007). *Educación y Diversidad. Education and Diversity. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*. Zaragoza: Mira Editores. 305 pp. ISBN: 978-84-8465-223-6 (Gerardo Echeita Sarrionandia).

### **Libros recibidos**

AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIÓN (2007). *La alimentación en la Educación Secundaria Obligatoria. Guía didáctica*. Madrid: Corporación Multimedia.

AGRA, M. J. ET AL. (2007). *La educación artística en la escuela*. Barcelona. Graó.

CARRILLO, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona. Graó.

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2007). *Enseñando Física y Química con ideas quijotescas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2007). *Lectoescritura para todos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

CORBALÁN, F. (2007). *Matemáticas de la vida misma*. Barcelona. Graó.

DÍAZ, M. Y GIRÁLDEZ, A. (COORDS.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona. Graó.

DUTCH MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (2007). *Key figures 2002-2006. Education, culture, and Science in the Netherlands*. Den Haag: Hub, Tonnaer, Kelpen-Oler.

FERNÁNDEZ LUDEÑA, A. (2007). *Alfabetización. Puerta del conocimiento*. Madrid: Entreculturas.

FREGA, A. L. (2007). *Educar en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

GARCÍA LASTRA, M.; CALVO SALVADOR, A. Y SUPINOS RADA, T. (Eds.) (2008). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid. Narcea.

JORNADAS DE BIBLIOTECAS INFANTILES, JUVENILES Y ESCOLARES (2007). *Entre líneas anda el juego. La literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *Buenas prácticas de convivencia*. Madrid. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información.

PEÑA RODRÍGUEZ, F. (COMP.) (2007). *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

TOBÓN DE CASTRO, L. (2007). *La lingüística del lenguaje. Estudios entorno a los proceso de significar y comunicar*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

VILLA SÁNCHEZ, A. ET AL. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

VVAA. (2006). *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

VV. AA. (2007). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid.

VV.AA. (2007). *Educar para convivir. Juegos y talleres de educación para el desarrollo en primaria*. Madrid: Los libros de la Catarata.

WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid. Morata.

**BEANE, A. L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó, 245 pp. ISBN: 978-84-7827-439-0**

El fenómeno del acoso escolar –comúnmente conocido como bullying– viene siendo un problema que ha ganado protagonismo en las últimas décadas. Sin embargo, la aparición de conductas violentas en las etapas final de Primaria e inicial de Secundaria, pasa a menudo desapercibida en las aulas, precisamente allí donde el bullying es menos espectacular, pero mucho más habitual.

En este libro, destinado a fomentar un ambiente en el que los alumnos y alumnas se sientan «a salvo, seguros, aceptados y valorados en la escuela, y libres de las burlas, los insultos, el acoso, las amenazas, la intimidación, la violencia y el miedo», Allan L. Bean atiende tanto a la intervención como a la prevención de conductas cuyas consecuencias acabarán dejándose sentir ya sea a corto, medio o largo plazo, tanto dentro como fuera de la escuela.

Especialmente diseñado con el ánimo de ayudar al docente en la prevención de la violencia escolar y la mejora de la convivencia en el aula, el libro trata de abordar el problema a partir de un apreciable conjunto de consejos, estrategias y actividades que permitan crear un clima positivo en el aula en la que los alumnos puedan aprender, los profesores enseñar y la educación (y no el comportamiento) sea el foco central de atención.

Con un prólogo de Rosario Ortega Ruiz –catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba y pionera en España en la investigación sobre la violencia escolar–, la obra está compuesta por una leve introducción en la que se presenta una visión panorámica del acoso escolar y «los diez principios fundamentales» que no pueden perderse de vista a la hora de abordar esta problemática.

Concebir el acoso como un problema serio que va más allá de las bromas y que afecta a todos exige la concienciación de que cualquiera puede ser un acosador o una víctima, pero sobre todo de que se puede ayudar a los niños y adolescentes en situación de riesgo. Entender, así, el acoso –como una conducta aprendida– supone la posibilidad de desaprenderla. Para lograrlo es básico trabajar de forma conjunta en la creación de un plan integral contra la violencia en la escuela que incluya a todos los colectivos de la comunidad escolar (familias, personal docente, alumnado) que se adecue al entorno del centro para poder alcanzar las mejores soluciones.

Las escuelas, como responsables de la protección de sus estudiantes, han de buscar estrategias de apoyo previstas desde el consejo escolar cuya política de tolerancia cero con la violencia, cuide de los factores ambientales que favorecen este fenómeno y establezca modelos de conducta en el centro.

Una vez propuesto este marco teórico, se presentan tres capítulos de marcado carácter práctico orientados a crear un clima escolar positivo y a ayudar a las víctimas y a los acosadores a convivir como iguales; la ruptura del código de silencio -y la movilización de los testigos que ésta conlleva- exige un mensaje claro y una actitud positiva que construya y consolide la autoestima de los estudiantes mediante un reparto igualitario del poder. Por lo que respecta a los acosadores, es preciso evitar etiquetas morales y, aún más importante, no acosar jamás al acosador. Logrando que el acosador admita que se comporta de forma inapropiada y que asuma la responsabilidad de su conducta, el profesor habrá logrado ayudar también a los testigos. Estos últimos juegan un importante papel, ya sea como refuerzo para la conducta del acosador, intensificándola incluso, bien para su freno y erradicación.

Antecedentes de problemas con la disciplina, un llamativo retraimiento social o una excesiva sensación de rechazo, aislamiento y soledad pueden ser señales tempranas de un modo erróneo de gestionar las emociones. Para combatirlos, las habilidades sociales, que se presentan en este libro, destinadas a la gestión y resolución de conflictos, junto con la imposición de reglas, derechos y responsabilidades, ayudan a crear entre todos una convivencia en la que los estudiantes aprendan a pensar y hablar en positivo sobre sí mismos -y sobre los demás-, percibiendo similitudes y apreciando las diferencias. Trabajando juntos los alumnos aprenden a darse mutuo apoyo y ánimo, con respeto y tolerancia, reaccionando de modo efectivo ante el acoso escolar.

**Blanca Sotos Vidal**

**CASTELLÓ, M. ET AL. (2007).** *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* **Barcelona: Graó. 224 pp. ISBN: 84-7827-477-2**

Las autoras se proponen en este libro dar respuesta al reto que deben enfrentar las universidades de garantizar que los estudiantes adquieran la competencia necesaria para escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. La posición que adoptan parte de algunos supuestos que ponen en cuestión creencias muy arraigadas. Una de esas creencias es que la adquisición y la producción del conocimiento científico constituyen procesos separados y diferentes de su comunicación escrita. En cambio, las autoras asumen que la comunicación en contextos científicos y académicos no es solo una cuestión retórica sino que desempeña un papel fundamental en el proceso mismo de construcción del conocimiento científico. Estrechamente relacionada con la creencia anterior se encuentra la tendencia a pensar que la escritura es una habilidad general que los estudiantes han debido adquirir antes de ingresar en la universidad y que pueden aplicar con facilidad a los nuevos contextos y contenidos académicos. Sin embargo, como se desprende del título de la obra, la escritura de textos académicos y científicos se encuentra «situada» en los contextos en los que se produce, de tal manera que los estudiantes que se incorporan a una comunidad académica y científica tienen que apropiarse de las prácticas discursivas propias de dicha comunidad y solo pueden hacerlo con la



ayuda y la guía de quienes ya forman parte de la misma. La elaboración de un texto científico, incluso para el experto en un campo del saber, siempre es una tarea abierta, compleja, problemática y teñida de emociones y afectos que influyen en el proceso. De acuerdo con las autoras, el uso de estrategias de composición escrita más adecuadas depende en gran medida del conocimiento que tengamos de las mismas. La clave para mejorar la propia escritura en contextos científicos y académicos reside, por lo tanto, en conocerse uno mismo como escritor, la forma en que aborda este tipo de escritura, las dificultades que encuentra y las emociones que experimenta durante el proceso.

Estas ideas se articulan en cinco capítulos y un epílogo final. En el primer capítulo se pone el foco sobre el producto de la escritura académica, esto es, sobre el texto académico, y se analizan las características generales y específicas de este género discursivo. En el segundo la atención se centra en el complejo proceso de composición del texto académico entendiendo que no existe un procedimiento «idea. Por el contrario, para regular y gestionar la composición escrita pueden adoptarse diferentes estrategias que alternan de diversas formas las actividades de planificación, textualización y revisión que el proceso implica. En el tercer capítulo se ofrece una visión de la escritura del texto académico más compleja que la que suele ser habitual. Se plantea como una tarea «híbrida» que en realidad conlleva diferentes actividades de lectura y de escritura: comienza con la lectura y escritura exploratorias, continúa con la lectura y escritura de elaboración del propio pensamiento y concluye con la lectura y escritura comunicativas dirigidas a la elaboración de un producto final para ser leído por otros. Este texto escrito para otros posteriormente puede convertirse en un texto oral para ser expuesto y defendido públicamente. Este es el tema que ocupa el cuarto capítulo. El quinto y último capítulo dirige la mirada a los «efectos de los afectos» en la comunicación académica, aspectos que generalmente no han recibido la atención que merecen de la investigación en este ámbito, más preocupada por los aspectos de naturaleza cognitiva. En el epílogo las cuestiones abordadas en cada uno de los capítulos del libro se recuperan e integran en tres casos cuyas historias ilustran diferentes perfiles de escritores noveles. En estas historias el lector puede encontrar elementos para la reflexión sobre la propia forma de proceder en situaciones similares y recursos para enfrentarse mejor a la escritura y comunicación científica y académica. Se trata pues de un libro que puede interesar tanto a los estudiantes universitarios que se enfrentan a la tarea de elaborar un texto académico o científico como a los tutores y profesores que tienen que orientar a estos estudiantes.

**Mar Mateos Sanz**

**EURYDICE (2007). *La enseñanza de las ciencias en los centros escolares de Europa. Políticas e investigación*. Madrid: MEC-CIDE, 94 pp. ISBN: 92-79-03558-4**

En la actualidad tiende a hablarse de competencia científica en un sentido amplio, considerándose ésta como uno de los pilares de la sociedad basada en el conocimiento que quiere construirse en Europa. La enseñanza de las ciencias no sólo proporciona la competencia en el

manejo de conceptos y teorías científicas, sino que entrena, entre otros, el sentido crítico, la curiosidad, la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza y el respeto del medioambiente.

El presente documento analiza el panorama de la enseñanza de las ciencias en Europa, ofreciendo un análisis comparativo de diversos aspectos relacionados con la enseñanza de esta área en los centros educativos europeos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. El informe, de innegable utilidad para el conocimiento de los sistemas educativos europeos en este ámbito, se compone de dos partes: la primera analiza la estructura y organización de esta enseñanza en los diferentes países de Europa; la segunda ofrece un análisis bibliográfico de las aportaciones de las últimas investigaciones en didáctica de las ciencias.

Así pues, la primera parte del estudio aborda ampliamente cuestiones relativas a la regulación de la enseñanza de las ciencias en los diversos países, la formación y acreditación que se exige a los docentes, los enfoques curriculares desde los que se lleva a cabo esta enseñanza, así como los sistemas de evaluación del alumnado en ésta área. En esta parte se incluyen un gran número de gráficos -en ocasiones muy exhaustivos- que reflejan visualmente las semejanzas y diferencias entre las actuaciones que se llevan a cabo en los diferentes países europeos y que permiten una comprensión intuitiva de los datos, al mismo tiempo que facilitan la comparación entre países. Los gráficos van acompañados por textos en los que se analizan las distintas situaciones desde una óptica comparativa y se señalan tanto los distintos modelos y los casos más paradigmáticos o representativos, como aquellos que destacan por su novedad o interés.

Son cuatro los capítulos que componen esta parte. El primero, «Programas de formación del profesorado de ciencias», analiza entre otras cuestiones los contenidos de la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias según el nivel educativo. Se incide, además, en el peso que la normativa de cada país otorga a las competencias tanto científicas como pedagógicas y didácticas de los futuros docentes.

En un segundo capítulo se analiza el sistema de acreditación de los formadores del profesorado del área científica, así como el modelo de formación -continua o puntual, interna o externa a los centros- que subyace en la normativa de los diferentes países europeos.

El capítulo tres constituye uno de los más exhaustivos del documento. En él se comparan elementos curriculares, tales como los objetivos, contenidos o la metodología didáctica que se desarrollan en cada país en el área de ciencias. Otro aspecto interesante que aporta este capítulo es la identificación de los debates o estudios en relación con la reforma de la enseñanza de las ciencias que están teniendo lugar en la actualidad en algunos países.

Por último, en el cuarto capítulo se analiza el modo en que se lleva a cabo la evaluación del alumnado, prestando especial atención a las competencias que se tienen en cuenta para hacerlo y a las técnicas de evaluación más extendidas.

En la segunda parte del estudio, por su parte, se aportan interesantes conclusiones sobre investigaciones recientes relativas a gran número de cuestiones relacionadas con la enseñanza de las ciencias entre las que cabe señalar el cambio conceptual en relación con la misma, el papel de metodologías como el trabajo práctico o la aportación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la adquisición de subcompetencias científicas.

Para facilitar al lector la comprensión de los gráficos y textos, el documento incluye al final un glosario con la explicación de los códigos empleados y las definiciones de algunos términos.

Así pues, este documento refleja de forma amplia y exhaustiva el panorama actual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en Europa en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, lo que puede resultar de utilidad para legisladores, investigadores, formadores del profesorado y docentes de este ámbito. Las aportaciones del análisis de sus tres grandes áreas –formación del profesorado, currículo escolar y evaluación– proporcionan ideas no sólo acerca de lo que se debe enseñar, sino también de las metodologías más eficaces para llevar a cabo esta tarea.

**Ana María Madrigal Martínez**

**GARCÍA ARETIO, L. (COORD.); RUIZ CORBELLA, M. Y DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel, 303 pp. ISBN: 978-84-3442-666-5**

A lo largo de estos últimos años las publicaciones sobre educación a distancia y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje han crecido exponencialmente. No hay duda de que las tecnologías están cambiando de forma radical nuestra forma de interrelacionarnos en cualquier ámbito de actuación humana. Como lo es el ámbito de la educación, en el que también se han abierto nuevas posibilidades. Ahora, resulta obvio que no por incorporar estas tecnologías estamos logrando, sin más, que esas acciones sean realmente educativas, ni que resida en las tecnologías la solución a los problemas a los que nos enfrentamos en la sociedad actual.

Dentro de esta explosión de la «tecnologización» de la educación, se encuentra la educación virtual como un proceso que en estos momentos se nos muestra como la única propuesta radicalmente innovadora, por lo que se van presentando propuestas de formación virtual como procesos de enseñanza-aprendizaje absolutamente novedosos.

Sin embargo, al analizar estos diseños descubrimos que, en la mayoría de estos proyectos, se da una ausencia de fundamentación teórica de lo que se pretende y en la que se basa, de cómo lograr los objetivos planteados y de cómo evaluar de forma real sus logros.

En el libro se señala cómo, antes de profundizar en la formación virtual, habrá que entender en qué marco se integra: la educación a distancia. Pero, ¿qué implica el concepto «a distancia»? Distancia expresa lejanía, separación, alejamiento..., en las dos coordenadas claves de toda interacción humana: el espacio y el tiempo. Distancia entre dos sujetos separados por coordenadas geográficas, con mayor o menor lejanía física, y en el tiempo en el que se efectúa esa relación.

Lógicamente, el que en una acción formativa no coincidan el docente y el alumno en un tiempo determinado, conlleva necesariamente una separación espacial, siendo ésta la clave que ha definido durante mucho tiempo a la educación a distancia como propuesta antinómica a la enseñanza presencial. Dos ofertas pedagógicas que a lo largo de décadas han sido consideradas de imposible convergencia.

Los canales de comunicación y los recursos en los que se ha apoyado la educación a distancia desde sus inicios, mantenían esa separación de espacio y tiempo, por lo que la interacción entre los agentes principales era sumamente limitada. Esta situación requería un cambio, basado en tres elementos fundamentales: la educación como proceso a lo largo de la vida; todo espacio de interacción humana es un escenario educativo y; la consolidación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como canal de comunicación y de recursos didácticos.

Lo notable de estos tres factores es que inciden en el cambio tanto en la enseñanza presencial como a distancia, ya que a partir de ellos se deriva la identificación de la educación con los espacios y tiempos socialmente determinados (escuelas, universidades, curso académico, horarios, etc.), ámbitos que durante siglos han organizado, de forma exclusiva y excluyente, toda propuesta de formación. Por primera vez se plantea la convergencia de diferentes escenarios y paradigmas en el desarrollo de toda propuesta formativa y, gracias a las posibilidades que aportan estas tecnologías, se posibilita el paso de una educación a distancia a una educación virtual.

A partir de esta ruptura se propicia la verdadera revolución en la educación: la desaparición del proceso de enseñanza-aprendizaje secuencial. Si en la enseñanza tradicional la secuencialidad es el fundamento de toda propuesta educativa, los nuevos entornos de aprendizaje, gracias a las posibilidades que brindan estas tecnologías, posibilitan el proceso educativo interactivo, haciendo posible la educación virtual.

De una educación a distancia considerada por muchos como una educación de carácter compensatorio, a una educación a distancia como alternativa real ante la consolidación en el ámbito educativo de los diseños basados en las tecnologías colaborativas, así como de la realidad de la formación a lo largo de la vida. El éxito de la acción educativa en cada caso estriba en saber utilizar los recursos y canales de comunicación de acuerdo al medio en el que se está trabajando, sabiendo que, en todo caso, no deben centrarse todos los esfuerzos en la aplicación de las tecnologías, porque éstas, por sí solas, no conducen a nada.

Con este objetivo el libro aporta una clarificadora revisión de lo que es la educación a distancia, proporcionando los elementos que la definen y cuya demanda continúa siendo necesaria en la sociedad actual. A partir de esta propuesta, cuáles son las claves para determinar una educación virtual, los sistemas digitales en los que se apoya y en los que la innovación continúa es uno de sus rasgos más emblemáticos.

Sin duda, el uso indiscriminado de tecnologías aplicadas a la educación, porque están de moda, nunca será garantía de éxito, aunque sí un poderoso instrumento, que bien utilizado por expertos tecnólogos de la educación, puede producir excelentes resultados sobre la base de un determinado modelo pedagógico. Por lo que se deben redefinir las reglas de juego de la educación a distancia, investigar sus posibilidades prácticas, a la vez que reelaborar las teorías sobre esta modalidad a la luz de las nuevas formas de comunicación e interacción, única vía para fundamentar y propiciar esos nuevos entornos virtuales de educación de calidad. De ahí la relevancia e interés de esta obra para todo aquel que quiera desarrollar una enseñanza de calidad.

**Miriam García Blanco**

**GARCÍA GUERRA, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación (CIDE), 418 pp. ISBN: 978-84-369-4428-0**

La razón mestiza, en palabras del propio autor, es una suerte de inteligencia emocional aplicada al tratamiento del pluralismo cultural. Una forma de aprender a pensar y sentir la diferencia a fin de encontrar opciones deseables para convivir.

Y en esa búsqueda el autor nos lleva de la mano. Primero nos invita a mirar el espacio de diversidad en el que vivimos analizando la composición de las poblaciones de las que parte su obra, la de la ciudad de Madrid y más concretamente la del distrito de Vallecas. Nos muestra después un riguroso estudio de campo realizado sobre una población de 1.286 estudiantes del citado distrito cuestionados sobre sus actitudes ante la diversidad cultural. La encuesta, concluye García Guerra, indica que la salud mental del alumnado, por lo que se refiere a la diversidad cultural, es bastante buena, aunque también detecta ciertos síntomas preocupantes. A partir de ahí la obra discurre por un terreno de sólida fundamentación teórica que analiza las zonas mestizas, los distintos posicionamientos en torno a los «diferentes», nos advierte del peligro del etnocentrismo y del relativismo para desembocar en una acción educativa basada en la educación intercultural.

A lo largo de todos los capítulos de la segunda parte «Enfoques y Propuestas», la obra concibe la propia cultura como el lugar desde el que contemplar el mundo, pero también como la plataforma de salto desde la que partir al encuentro de los otros y en busca de espacios compartidos.

En el capítulo «Diferencia y Democracia» la obra hace un repaso de los modelos políticos practicados para gestionar la diversidad cultural: el modelo asimilatorio que pretende diluir las diferencias entre culturas pasándolas por el tamiz de la cultura mayoritaria; el modelo multicultural que apuesta por una comunidad de comunidades en la que los diferentes están entre nosotros pero separados. Este modelo se mejora con propuestas que incluyen el reconocimiento de los derechos individuales de todos los ciudadanos y un paso más allá propone el respeto a los derechos de pertenencia cultural: Si respetamos los derechos individuales de un ciudadano pero ignoramos los derechos de la comunidad cultural a la que pertenece, le estamos despojando de una parte esencial que lo configura como ser humano. Este repaso conduce a un modelo más comprometido: el modelo intercultural, cuyo objetivo es la comunicación entre culturas y la participación igualitaria de los grupos culturales en el espacio público.

«En el modelo intercultural, la sociedad no es un mero agregado, sino un plural inclusivo basado en el imperativo moral de un espacio para la deliberación». Esto implica «un inevitable componente de aculturación libre y recíproca en la que todos ganan nuevos rasgos culturales, y también los pierden» (p. 259).

En el capítulo «Contra la Entropía Moral», frente a la indiferencia del *laissez faire* frente a la «muerte térmica de la mente» que implican argumentos como «todo vale, a cada cual lo suyo» (Geertz, C, 1996, p. 96, citado en p. 144), el autor, desde un enfoque realista que analiza en profundidad los escollos de su propuesta, defiende la necesidad de avanzar hacia una ética de

mínimos consistente en «una universalidad razonable que respeta lo particular al máximo y promueve lo mínimo universal» (p. 303). Entre los procedimientos para alcanzarla destaca el autor la conversación intercultural (las culturas son susceptibles de emprender modificaciones y la mejor forma de respetarlas es potenciar el diálogo entre ellas) y la ética de la responsabilidad para con la humanidad y la naturaleza. «Crear, en suma, las bases para una sociedad como comunidad mundial responsable del ámbito común y preocupada por un ecosistema habitable» (p.323).

En el último capítulo: «La Acción Educativa», la clave está en la mirada hacia el alumnado inmigrante: no son los alumnos los que tienen carencias sino el sistema que los atiende. Por eso se propone superar el modelo de educación compensatoria y desarrollar una educación intercultural en la que habrá que empezar por desmontar los prejuicios deformantes y por crear las condiciones de participación y de cooperación. Propone además la creación en los centros escolares de un observatorio intercultural que vele por la calidad de la convivencia.

Educar la mirada para ver al otro como un *alter* y no como un *alien*, es una condición indispensable que debe constituir no sólo un objetivo educativo para nuestros alumnos sino antes que nada para nosotros los profesores. Este libro es una contribución en ese empeño.

**Elena Michelena García**

**GIR (GRUPO DE INVESTIGACIÓN RECONOCIDO) DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2007). *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea*. Salamanca: Grupo Editorial Universitario. ISBN 84-8491-816-5**

No resulta en absoluto inusual, además de absolutamente perentorio, contar en la actualidad universitaria con trabajos del calibre de la presente obra, rubricada por el grupo GIR de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca, y bajo la batuta del profesor Vega, que por su parte nos ha acostumbrado a contar en los últimos años con obras que se han convertido ya en manuales clásicos para nuestros estudiantes.

Y reitero la necesidad de proliferación de estos trabajos que redescubren los escenarios sociales y educativos europeos, por constituir herramientas heurísticas de incalculable valía. Su fin no es otro que desentrañar en clave educativa el que, hoy por hoy, constituye el gran enigma europeo, con sus defensores y detractores provenientes de todos los países participantes: la firme y gradual construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior. Y lo es en particular para España, apelando a que, como se ha dicho, representa una oportunidad histórica para la universidad española.

En relación a lo apuntado (y el propio Ministerio de Educación ha constituido uno de los máximos impulsores), en los últimos años hemos asistido, ya como lectores, ya como investigadores participantes, a análisis tan heterogéneos dentro de este espectro global y escaso de

investigaciones tan pormenorizadas como ineludibles, relativas a la figura del profesor y su rol en mutación; el viraje patente de las metodologías de enseñanza y aprendizaje; las nuevas competencias y, con ello, valores que tratarán de transmitirse a los estudiantes universitarios y su nuevo papel en los escenarios de la academia, etc.

El libro que presento tiene, a mi parecer, un valor añadido apreciable con respecto a otras investigaciones: el hecho de que el grupo utilice la educación comparada, ya no solo como herramienta, sino como cultura a partir de la cual ir hallando respuestas ante un panorama en el que, como ellos mismos reconocen, utilizan el término de «convergencia» no como líneas que se dirigen a un mismo punto, sino que plantean estos términos como elementos de comparación. Se fija, así, más en los rasgos comunes pero también los discordantes, dotándole de un sentido más afín al de «semejanzas y diferencias».

Pero hay más virtudes patentes en este estudio comparado, como lo es el hecho de que manifieste de manera más detallada un aspecto a veces olvidado dentro de la formación de profesorado: la formación práctica (capítulo 6), haciendo incluso un capítulo aparte (capítulo 7) para centrarse en la formación inicial práctica de los centros privados de profesores de escuela. Estos aspectos, tan novedosos como bien documentados, coadyuvan a la originalidad y pertinencia del texto.

En cuanto a contenidos, los autores desean destacar que apelan a la dimensión internacional, pero no de la cultura escolar de la formación de profesores, sino «en el anclaje de este elemento en la estructura global de los sistemas, los modelos y programas de formación y las orientaciones y apoyos políticos desde marco general de la Unión que se incardina en un posible sistema mundial de educación» (p. 16). De acuerdo con este planteamiento inicial, el libro analiza, en seis capítulos, y tras una introducción conceptual, la formación de los profesores de Educación Secundaria en la Unión Europea; la formación inicial del profesorado de Primaria, recurriendo al estudio de casos y haciendo hincapié, como he comentado, en la formación práctica inicial; la formación práctica desde la Enseñanza Secundaria Obligatoria; la formación práctica inicial del profesorado de escuela según el modelo privado y finalmente, convergencias y divergencias detectadas en los modelos de formación práctica. Cierra el libro una interesante compilación bibliográfica de esta temática y un anexo con la estructura de los sistemas educativos estudiados.

Concluyendo, hay quien define que una buena investigación es la que plantea más interrogantes que confirmaciones. En este sentido, habrá que estar pendiente, por ejemplo, a temas de cómo se sedimentan los conceptos de «competencia» y «calidad», por nombrar a dos de los más paradigmáticos, sobre la formación del profesorado europeo, y si, por ende, la, hoy, por hoy, miscelánea manifestada en las instituciones creadas a tal fin sacrificarán su propia idiosincrasia en torno a la convergencia entendida en su significado más literal. De ahí que este estudio invite a seguir indagando diferentes aspectos dentro de este campo heterotópico.

**María Jesús Martínez Usarralde**

**ORTEGA, J. A. Y CHACÓN, A. (COORDS.) (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Editorial Pirámide, 406 pp. ISBN: 978-4-368-2086-7**

La presente obra, coordinada por los profesores titulares de la Universidad de Granada José Antonio Ortega Carrillo y Antonio Chacón Medina, supone un manual de gran utilidad para la formación de los futuros profesionales de la educación y del profesorado en activo de los distintos niveles educativos. Prologada por Federico Mayor Zaragoza, Presidente de la Fundación Cultura de Paz y Ex-Director General de la UNESCO, está orientada con un enfoque muy práctico, naciendo desde los avances que se han producido en el campo de la aplicación educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y recogiendo las últimas innovaciones en el mismo.

Se ha cuidado de forma especial la utilidad de las aportaciones realizadas, de forma que se pueda revisar de manera ágil y reflexiva por parte del alumnado, incluso sin precisar la intervención del docente, para convocar la implicación consciente de los estudiantes (individualmente o por grupos) en el proceso formativo. A este propósito se suma que todos los capítulos contienen suficientes propuestas de realización práctica, que pueden ser realizadas para comprender mejor el contenido y fomentar la creatividad aplicada del alumnado.

Uno de los hallazgos más importantes del libro es contar con una selección de autores muy interesante, integrantes de los distintos estamentos de la docencia universitaria y los centros educativos, de distintas áreas de conocimiento relacionadas con las nuevas tecnologías y once instituciones universitarias diferentes. Entre ellas, se cuenta con la presencia de dos profesoras e investigadoras universitarias de Argentina, con gran tradición en la temática.

Otro pilar fundamental de la presente publicación es la vinculación con los principios y la documentación de la UNESCO. No es preciso insistir aquí sobre la decisiva e ingente contribución del máximo órgano de las Naciones Unidas para la educación y la cultura, pero resulta de gran interés el binomio creado entre TIC y los postulados de la institución. En el desarrollo de las nuevas tecnologías, cada vez es más urgente dotar de un sentido humanístico y ético a esos avances, para que puedan estar al servicio de las personas, sean útiles a la sociedad y participen de la evolución de los países y el intercambio mutuo de conocimiento. La UNESCO, sin duda, puede tener un papel muy decisivo en este aspecto y así, la práctica totalidad de los autores tienen relación en distinta medida con la organización en nuestro país.

El manual repasa en sus más de 400 páginas las principales líneas de investigación relacionadas con las TIC, estableciendo encuentros constructivos con la didáctica; los distintos niveles educativos obligatorios; la alfabetización en los diferentes medios a nuestro alcance (visuales, escritos, sonoros, multimedia, web, etc.); la atención a la diversidad; los entornos virtuales de aprendizaje; la televisión; la ética; etc.

Se ha hecho especial énfasis en la inclusión de tópicos habituales en este tipo de trabajos, como la organización de medios y recursos, la formación del profesorado y la evaluación de los procesos y productos tecnológico-didácticos. Además, se han introducido otros de gran relevancia en la actualidad como los videojuegos, la creatividad didáctica hipermedia y multimedia, junto a la oportunidad que se presenta con las escuelas en red y las ciberescuelas y las



redes telemáticas educativas. Y todo, tratado con profusión de propuestas reflexivas, grafismo y ejemplificaciones.

En suma, una aportación científica nacida de la vasta experiencia en la temática de coordinadores y autores de la edición, enfocada hacia los nuevos retos que las TIC plantean, que a buen seguro resultará de gran utilidad para el alumnado y el profesorado que se asome a sus páginas, sean o no neófitos en este apasionante mundo.

**José Luis Villena Higuera**

**PÉREZ GÓMEZ, A.; MARTÍNEZ, M.; TEY, A; ESSOMBA, M. A. Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Ediciones Octaedro, 152 pp. ISBN: 978-84-8063-867-8**

Esta obra forma parte de una colección surgida de un proyecto de la Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) y Ediciones Octaedro. Los nueve volúmenes que conforman esta serie giran en torno a un eje común, recogido en su título (*La escuela del nuevo siglo*): reflexionar, desde las aportaciones de autores de reconocida autoridad profesional, sobre las relaciones entre la institución escolar y su entorno en el marco de los retos que plantea la sociedad actual. Desde esa reflexión, el propósito de la colección es el de proporcionar alternativas de respuesta a estos retos. En concreto, el volumen que nos ocupa, tal como indica su subtítulo, plantea alternativas para que el sistema escolar pueda enfrentarse de forma adecuada a las demandas de la sociedad actual en relación con los profesionales de la educación.

La obra se estructura en cuatro capítulos que consideran los profundos y veloces cambios experimentados en las últimas décadas por la sociedad y el conocimiento y su necesaria repercusión sobre la configuración y el funcionamiento del sistema escolar y del trabajo de los profesionales de la educación.

En el primero, Ángel Pérez Gómez reflexiona sobre la construcción del conocimiento en la formación del profesorado. Así, parte de la necesidad de que la educación suponga un proceso de reconstrucción personal y de recreación cultural, en el que se apueste por el desarrollo autónomo del educando. Defiende que la formación del profesorado ha de mantenerse en consonancia con esta concepción. Concluye, por tanto, que, de la misma manera que la interacción circular entre teoría y práctica es necesaria en todo proceso educativo, formación, investigación y acción son elementos indisolubles en el proceso de formación del profesorado.

En los dos siguientes capítulos, elaborados por Miquel Martínez, Amelia Tey y Miquel Àngel Essomba, se reflexiona sobre aspectos relacionados con los distintos profesionales de la educación. El primero de estos capítulos trata la ética, la deontología y la identidad profesional de los docentes. En él se plantea que los valores de respeto y responsabilidad en la relación educativa son los que fundamentalmente han de guiar la práctica profesional de los docentes en un sistema escolar democrático. El tercer capítulo («Profesionales de la educación críticos en

una sociedad después de la modernidad») realiza un pormenorizado análisis de aspectos como la ideología (centrada en el progreso individual versus la igualdad social) y los principios pedagógicos consecuentes o los distintos modelos de cultura institucional. Tras ello, presenta una propuesta en relación con el perfil, las funciones y la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación (tanto docentes como agentes educativos encargados de facilitar que educadores y educandos generen interacciones sociales significativas en contextos de aprendizaje inclusivos), en el marco de la opción del autor por la búsqueda de la igualdad social como misión del sistema educativo.

El libro finaliza con un capítulo de M<sup>a</sup> Teresa González González, dedicado al análisis de las condiciones organizativas, de participación y liderazgo, que, de forma indisoluble con un currículum democrático e iluminadas por éste, pueden llevar a un proceso de mejora escolar ajustado a las necesidades particulares de cada centro y contexto concretos.

En esta obra los diferentes autores tratan aspectos de gran relevancia desde un punto de vista riguroso y comprometido. La obra en general destaca por su lenguaje, ajustado al léxico académico pero comprensible y directo, así como por la formulación de preguntas clave que dirigen el discurso y lo organizan, ayudando al mismo tiempo al lector a seguir de forma amena las reflexiones expuestas.

Para concluir, este volumen constituye una valiosa aportación tanto para la sistematización del análisis de nuestra realidad educativa en relación con la configuración actual de la sociedad como para orientar la formación de los distintos profesionales de la educación. Por ello, puede resultar de gran utilidad para los formadores, pero también para investigadores, profesores y agentes implicados en la toma de decisiones educativas. Todos ellos, así como cualquier interesado en el ámbito de la educación, podrán extraer provechosas conclusiones de su lectura, puesto que les aportará elementos de reflexión y de orientación para la práctica educativa.

**Gala-Emma Peñalba Esteban**

**RAMOS MÉNDEZ, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE, 129 pp. ISBN 978-84-3694-460-0.**

El hecho de que una segunda lengua se aprende mejor en el país donde se habla o que los niños aprenden una lengua mejor que un adulto son algunos ejemplos de creencias ampliamente extendidas. Profesores y alumnos de lengua extranjera llegan al aula con ideas preconcebidas de qué es y cómo se aprende una lengua, así como cuales son los factores que cobran especial significancia en el aprendizaje de la misma. Como reza el propio título de la obra, Carmen Ramos Méndez examina este tema mediante la configuración de un riguroso marco teórico en torno a los conceptos de creencias, aprendientes y procesos de aprendizaje de lengua extranjera.

La monografía se articula en seis capítulos y comienza analizando y distinguiendo los conceptos de ideaciones y creencias como dos integrantes del pensamiento de los alumnos.

El segundo capítulo se dedica al imperceptible mundo de las creencias y el pensamiento profesional de los docentes. Se trata de un apartado breve en el que el lector encuentra evidencias de como las creencias de los docentes son un referente mediante el cual interpretan sus actuaciones en la clase e influyen, igualmente, en el pensamiento de los alumnos.

De manera más amplia y haciendo un repaso a distintos trabajos de investigación, en el tercer y cuarto capítulo se comprueba, respectivamente, la relación entre las creencias y las variables individuales del aprendiente y, asimismo, la investigación entorno a las creencias de los aprendientes según los modelos de explicación de Mantle-Bromley (1995), Benson y Lor (1999), de las teorías subjetivas y de la metacognición.

Los capítulos anteriores abordan las dimensiones individuales del pensamiento del aprendiente, entendido siempre como sujeto activo en su proceso de aprendizaje y la monografía dedica los dos últimos capítulos a las dimensiones culturales del aprendiente.

En el quinto, Carmen Ramos Méndez ahonda, desde distintas teorías, en la relación de las creencias de los aprendientes y su entorno sociocultural. A su vez, estudia los conceptos de cultura de aula, cultura de aprendizaje y cultura de los alumnos y examina la influencia de las experiencias de aprendizaje previas sobre las nuevas.

Finalmente, se observa el modo en el que las creencias de alumnos y profesores no siempre coinciden y muchas veces, ante la innovación pedagógica, pueden desembocar en conflictos. La sección se cierra con la interesante propuesta para el desarrollo de una «pedagogía apropiada» (Kramsch y Sullivan, 1996).

Este provechoso trabajo constituye la base teórica de una tesis doctoral de esta autora experta en el ámbito del español como lengua extranjera. La claridad en la exposición de los contenidos y la propia disposición gráfica del texto, a doble columna, hacen su lectura fácil y accesible para cualquier interesado en el tema de las creencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dentro del momento post-método que vive la didáctica de las segundas lenguas, la obra constituye una interesante reflexión para cualquier docente especialista en el área sobre los posibles condicionantes del aprendizaje en el aula.

**Óscar Ruiz Maroto**

**RAMOS ZAMORA, S. (2006). *La represión del Magisterio. Castilla-La Mancha, 1936-1945*. Ciudad Real: Almud Ediciones de Castilla-La Mancha, 360 pp. ISBN: 978-84-9341-404-7**

En este libro, la profesora Sara Ramos presenta, con un estudio preciso y detallado, el caso de la depuración del magisterio de Castilla-La Mancha entre 1936 y 1945. La obra se enmarca en una de las líneas de investigación que más preocupación han despertado en los últimos años

entre los historiadores de la educación españoles y que se sitúa en la justificada aspiración de la recuperación de la memoria histórica; una aspiración sentida no sólo por los historiadores sino por un sector cada vez más amplio de la ciudadanía.

Se suma, así, el trabajo de la profesora Ramos a otros estudios regionales que, con la misma finalidad, se han venido llevando a cabo en los últimos años en el ámbito de la Historia de la Educación en España y que la autora señala detalladamente en la «Introducción».

La obra se divide en tres partes precedidas de una introducción. En la primera, se aborda la cuestión del control y represión del magisterio de primera enseñanza. Allí se analiza el perfil del maestro republicano en contraposición al del maestro modelado por el franquismo, así como el aparato legal que posibilitó la depuración del magisterio. Una segunda parte recoge los procedimientos seguidos para la purga de maestros en la región de Castilla-La Mancha. Aquí se analizan, en el primer capítulo, las actuaciones de las comisiones depuradoras cuya composición señala la ideología de las mismas y su identificación con el régimen que implantaron los vencedores. La autora hace un detallado análisis por provincias de la región castellano-manchega. En los tres capítulos siguientes se analizan los expedientes de depuración del magisterio primario de la región; las acusaciones contra los maestros y la defensa de los inculcados ante las comisiones cuyo celo depurador las transformó en verdaderos tribunales inquisitoriales. La defensa de los maestros ante las acusaciones fue, sin duda, el momento más doloroso y humillante que vivieron aquellos educadores, aspecto que queda recogido a través de la documentación presentada por la profesora Ramos. Igualmente recoge los intentos de muchos de ellos de demostrar su inocencia y las dificultades que encontraron ante un tribunal obcecadamente dispuesto a la acusación cualquiera que fuese el alegato presentado en su defensa por los maestros.

La tercera parte está dedicada al examen de la resolución de los expedientes de depuración en la totalidad de la región y en cada una de las provincias que la componen, así como en los partidos judiciales. La profesora Sara Ramos realiza, en estos tres capítulos, estudios comparativos interprovinciales ilustrados con cuadros y gráficos que facilitan la comprensión del tema. Agrega, además, la categoría «género» como unidad de análisis para demostrar la dureza de la depuración con las maestras, especialmente con aquéllas que habían tenido alguna responsabilidad política surgida en el ámbito de las posibilidades igualitarias que ofreció la Segunda República. El perfil del maestro y la maestra depurados pone fin a esta tercera parte. En este capítulo, la autora, a la vez que recoge y sintetiza la información anterior, la ilustra reconstruyendo la atmósfera de represión, de desaliento y desesperanza de los que fueron acusados y no pudieron lograr su admisión.

Completan el trabajo las «Consideraciones finales» donde la autora establece las conclusiones con todas las garantías que le dan las abundantes y variadas fuentes en que se ha fundamentado la investigación y que nos permiten entrever un minucioso trabajo de archivo. El libro se complementa con un CD-ROM donde la profesora Ramos elabora las listas de los maestros depurados por provincias con sus fichas.

El estudio histórico-educativo de la profesora Sara Ramos puede situarse, por el área de investigación escogida, en la categoría de estudios históricos regionales. Por la temática, que hace referencia a un pasado reciente no totalmente desvelado aún, puede ubicarse, como ya se dijo, en el ámbito de los estudios de la recuperación de la memoria histórica.

Quede, pues, este libro como testimonio de la represión sufrida por los maestros, en este caso los de Castilla-La Mancha, profesionales que son siempre, o casi siempre, las primeras víctimas de aquellos que se han dado a sí mismos la tarea de «salvar la patria», para lo que no suelen escatimar los más crueles y humillantes métodos como queda documentado en esta investigación.

Miryam Carreño

**SANTANA, L. E. (2007). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide, 375 pp. ISBN: 978-84-368-2125-3.**

Acostumbrados a largas y austeras encuadernaciones sobre educación, nos sorprende ver cómo esta obra llega al lector con una atrayente e insinuante presencia en tonalidad verde esperanza. Una esperanza que consigue ir más allá del color para estampar su sello a través de sus páginas en un ejercicio profesional, cada vez más respetado, como es la Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica.

Desde sus primeras líneas, la autora hace gala de una pluma fluida, entusiasmándonos con la lectura y haciendo al lector partícipe de un «mar» de dudas y argumentaciones retóricas que nos hacen buscar continuamente soluciones y salidas a las diferentes cuestiones planteadas en el libro.

La Orientación nace hace décadas como una profesión confusa, donde muchos no entendían cuáles eran las responsabilidades de estos nuevos profesionales enmarcados, en sus orígenes, únicamente en el ámbito educativo. Esta última edición del manual esclarece cuál es su ámbito de actuación, y considera el tratamiento que la recientemente estrenada Ley Orgánica de Educación (LOE) da a la orientación en sus diferentes vertientes. Este contexto es el que da cabida a un manual como este, que delimita y concreta su presencia en la orientación escolar, personal y profesional.

A través de sus páginas podemos conocer cuáles son las características de los principales enfoques que estos profesionales de la orientación y la intervención psicopedagógica deben conocer para poder utilizarlos en su práctica diaria. Será así como ojcaremos el enfoque psicométrico, el clínico-médico, el humanista, el sociológico y el didáctico, profundizando además en los dos pilares básicos de la intervención y la orientación: el modelo de counseling y el de consulta/asesoramiento.

Otro de los temas fundamentales que se revisan es lo concerniente a los tres niveles de implantación de la orientación en los distintos escenarios de actuación: la orientación por el profesor/tutor de clase, la orientación del Departamento de Orientación de los centros, y la orientación de los Equipos Interdisciplinares que ofertan un asesoramiento externo a los centros.

A través de este manual conseguimos tener una visión globalizadora sobre cómo es la situación de la orientación en España, en el marco extracomunitario y en el de la Comunidad Europea, destacando que el objetivo último de cualquier consejero es el de ofrecer una buena orientación al alumno o persona orientada, pues con ello éstos consiguen plena autonomía y libertad en sus decisiones.

Con respecto al Plan de Acción Tutorial (PAT) en las Etapas de Infantil y Primaria, Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, se perfilarán los profesionales encargados de realizar

dicha función y los espacios y tiempos más idóneos para hacer la tutoría. En este manual se traslada al lector la preocupación latente de sensibilizar a los agentes educativos sobre la necesidad de hacer tutoría en los centros y se consigue la reflexión sobre el «porqué» y el «para qué» de la tutoría y su importancia en los centros.

La autora va mucho más allá del plano superficial y perfila cuál sería la composición y funciones prioritarias de los Departamentos de Orientación, el papel de los orientadores en cuanto a la formación de los profesores tutores y cómo se haría una orientación en el aula y en el centro. Puntualiza, además, el trabajo realizado por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), su composición y sus funciones y cómo abordan la compensación de desigualdades sociales. Se ofrecen también nuevas técnicas y procedimientos para el profesorado, los equipos de orientación y para los profesionales de la enseñanza formal y no formal.

En una sociedad en constante cambio van surgiendo nuevas necesidades y por tanto las áreas tradicionales de la orientación se han ido adaptando a las nuevas responsabilidades que la sociedad ha ido creando. Los orientadores de ahora comienzan a tener nuevas áreas de actuación y nuevas responsabilidades profesionales, como la *metacomunicación*, pues su trabajo no serviría si no es capaz de transmitir y comunicar permanentemente. El manejo de *programas informáticos de orientación* se hace necesario pues las nuevas tecnologías en la educación facilitan la tarea de informar al alumno de los distintos centros.

La autora termina este manual de imprescindible lectura con un capítulo final donde resalta la importancia de la formación para mejorar la competencia de los profesionales, de la investigación como vehículo para mejorar la práctica educativa y de la evaluación de la calidad para que nos marque siempre el camino correcto en la práctica profesional de la orientación.

**Cristina Tiernes Cruz**

**VV. AA. (2007). *Educación y Diversidad. Education and Diversity. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*. Zaragoza: Mira Editores. 305 pp. ISBN: 978-84-8465-223-6.**

Debemos felicitarlos por diversos motivos por la publicación de este *Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, cuyo comité científico dirige el profesor Santiago Molina, de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Esta nueva publicación retoma la iniciativa, promovida también por el profesor Molina, que vio la luz entre 1990 y 1993 en forma de Anuario Iberoamericano de Investigación sobre Educación Especial y cuya interesante trayectoria se vio truncada por problemas de financiación, entre otros. Esta publicación, como aquella, se propone recoger informes de investigación –no necesariamente inéditos– tanto empíricos como de reflexión teórica o metaevaluativos cuyo objetivo sea favorecer la inclusión escolar, laboral o social de personas con discapacidad o pertenecientes a culturas diferentes a la hegemónica de cada país. Incluirá también reseñas críticas sobre obras de interés y una agenda de eventos nacionales e internacionales relevantes en esta amplia temática. En este pri-

mer volumen se recogen ocho trabajos con esos contenidos y que se refieren, en efecto, tanto a cuestiones relacionados con alumnos y personas con discapacidad, como sobre alumnos hospitalizados o gitanos, entre otros, realizados todos ellos en los últimos años.

Difundir la investigación es, sin lugar a dudas, una tarea difícil y no pocas veces ingrata, tanto para autores como para editores, pues en ella se entrecruzan cuestiones de muy distinta índole (las relativas a la calidad de los trabajos y su importancia o *impacto* social y profesional, las propias de una actividad editorial con importantes costes económicos, el desigual acceso a los medios de difusión que tienen los jóvenes investigadores o los investigadores de algunos países iberoamericanos, etc.), de forma que en el resultado de esta cruce de caminos no pocas veces se imponen los intereses menos académicos. Por todo ello es gratificante y digno de elogio observar la tenacidad con la que el profesor Molina y su equipo afrontan de nuevo esta tarea, así como la disponibilidad, en esta ocasión, de la Consejería de Ciencia, Tecnología y Universidad del Gobierno de Aragón para actuar como organismo financiador de la misma. Es de esperar y desear que la lucidez de esta decisión se acompañe con un compromiso financiero sostenido en el tiempo más allá de lo meramente testimonial.

Pero los motivos de satisfacción también deben buscarse en la apuesta del Comité Científico del *Anuario* de integrar bajo un mismo marco conceptual –Educación y Diversidad–, dos ámbitos de docencia e investigación tradicionalmente situados en dos compartimentos estancos– y no pocas veces también *estancados* –de nuestro sistema educativo: la preocupación por el alumnado con discapacidad, «parcela» tradicional de la educación especial y la educación intercultural, «parcela» habitual de la llamada educación multicultural/compensatoria. Sin embargo muchos son los que consideran que la vulnerabilidad y la baja calidad educativa que algunos niños, jóvenes y adultos experimentan –tanto entre muchos de los hijos de inmigrantes como entre aquellos con algún tipo de discapacidad–, tiene que ver, en su esencia, con las concepciones implícitas que buena parte de los agentes y actores educativos siguen manteniendo precisamente hacia la diversidad humana (vista por muchos como una dicotomía entre normales y deficientes, entre autóctonos y extranjeros entre un *nosotros* y un *ellos* excluyente), y por las culturas, las políticas y las prácticas docentes que de ellas se derivan, las cuales terminan configurándose como auténticas *barreras para su aprendizaje y la participación* en condiciones de igualdad.

Muchas personas y grupos vulnerables comparten injustos procesos de discriminación, desventaja y exclusión social que les afectan tanto en el ámbito educativo como en otras esferas de la vida personal y social. Por esa razón muchos consideran que sería positivo para todos ellos intentar salir de los compartimentos estancos en los que las *políticas sociales focalizadas* (Castel, 2004) les han situado (personas con discapacidad, inmigrantes, desempleados de larga duración, jóvenes sin cualificación,...), y trabajar más unidos contra aquellos procesos excluyentes que les amenazan, de una u otra manera, a todos ellos por igual. Este *Anuario* ha empezado con buen pie a poner su granito de arena en esta tarea de romper los moldes estancos y estériles de esas políticas y prácticas educativas focalizadas a través, en su caso, de la difusión de trabajos de investigación que permitan comprender que es posible unir esfuerzos en el anhelo deseado de una *igualdad educativa, de calidad*, para todos, sin exclusiones.

**Gerardo Echeita Sarrionandia**



## **Editorial**





# Memoria 2007 de la Revista de Educación

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

Secretaria de la Revista

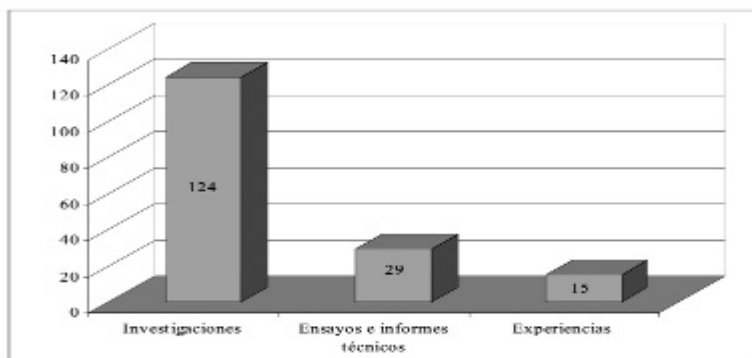
Como es conocido por los lectores, en los dos primeros números de cada año la Revista informa de su actividad editorial durante el año anterior. Así, el primer número de este año 2008 (número 345) recogió el índice bibliográfico del año 2007, y en este segundo<sup>1</sup> incluimos una relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período, así como esta Memoria anual, que recoge los datos estadísticos más significativos sobre los artículos recibidos y publicados, información relevante sobre el proceso editor, índices de impacto y las principales iniciativas adoptadas para su mejora y difusión durante 2007.

## Artículos recibidos y publicados en 2007

### Artículos recibidos

Durante 2007 fueron recibidos en la redacción 168 artículos, 39 más que en 2006<sup>2</sup>. La mayoría de ellos son investigaciones, seguidos de ensayos e informes técnicos y de experiencias educativas innovadoras, situación que demuestra que la identidad de la Revista es bien conocida entre los potenciales autores (Gráfico I).

GRÁFICO I. Tipología de artículos recibidos en 2007



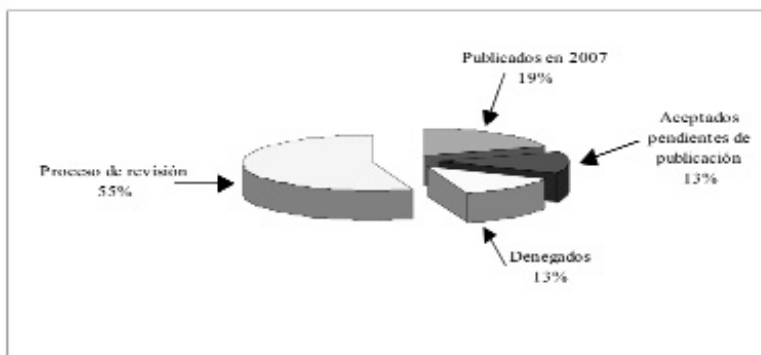
<sup>(1)</sup> Hasta finalizado el año no se dispone de datos completos de la actividad editorial del período, por lo que tanto la Memoria como la relación de revisores han de incluirse necesariamente en el segundo número del año siguiente, y no en el primero.

<sup>(2)</sup> En este epígrafe no se contabilizan los artículos de la *sección monográfica* y del *número extraordinario*.

## Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2007

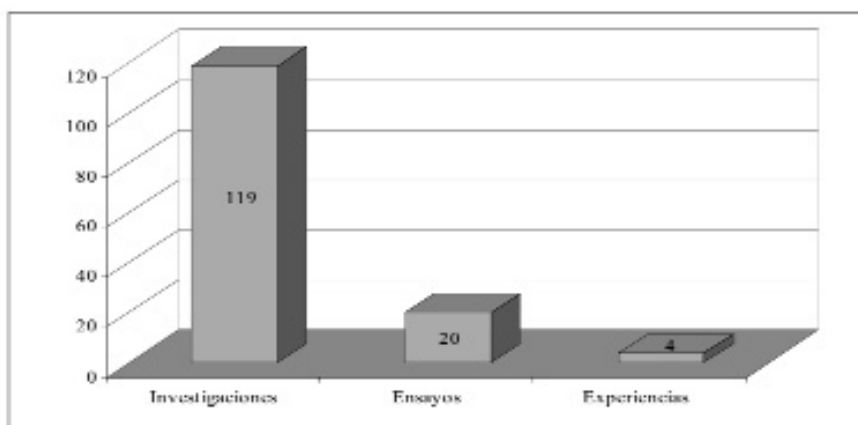
De los 168 artículos recibidos y revisados en 2007, el 19% (32) fue publicado ese mismo año, un 13% (22) fue denegado, otro 13% fue aceptado y está pendiente de publicación en los próximos números, y finalmente el 54,7% (92) se halla aún en proceso de revisión externa por haberse recibido en la segunda mitad del año (Gráfico II).

GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2007



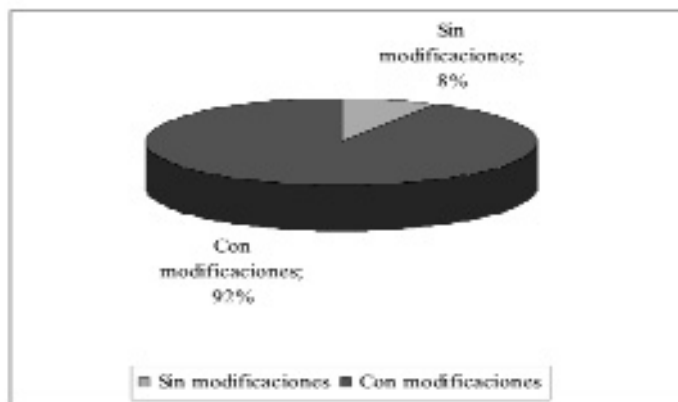
Del conjunto de trabajos aceptados definitivamente o en período de evaluación (143), la mayoría son investigaciones y estudios, lo que está en consonancia con el tipo de trabajos recibidos, y con la propia naturaleza de la Revista (Gráfico III).

GRÁFICO III. Tipología de los trabajos aceptados (2007)



Por último, hemos de señalar que prácticamente la totalidad de los artículos aceptados lo ha sido de forma provisional (en un 92% de los casos, como muestra el Gráfico IV), condicionada a la incorporación de las sugerencias o modificaciones propuestas en los informes de los revisores externos.

GRÁFICO IV. Porcentajes de trabajos aceptados sin y con modificaciones



## Artículos publicados

En los trabajos publicados se incluyen, tanto los artículos recibidos, como los que han sido encargados por la Revista, bien a propuesta del coordinador o editor invitado para ese fin, o a través de una convocatoria específica (*call for papers*). Todos los trabajos fueron sometidos a revisión externa.

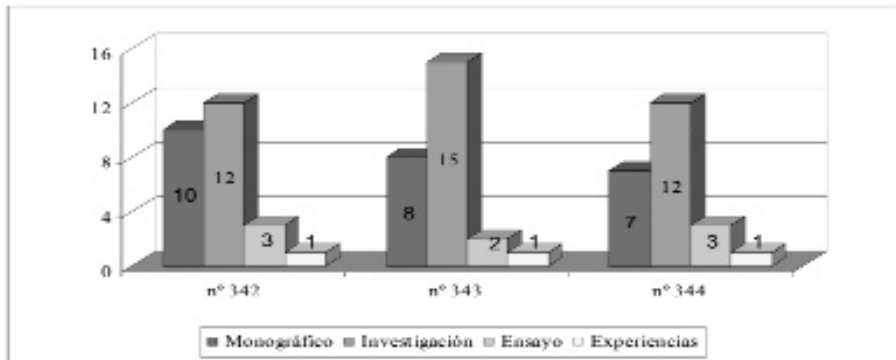
Durante 2007 se publicaron un total de 86 artículos distribuidos en los tres números ordinarios y en el extraordinario de la revista. En la Tabla I se muestra el número de trabajos publicados por números y secciones.

TABLA I. Trabajos publicados en 2007

Número	Por encargo de la revista (S. monográfica y núm. extraordinario)	Enviados por los autores			Total
		Investigaciones y estudios	Ensayos e informes	Experiencias educativas (innovación)	
342	10	12	3	1	26
343	8	15	2	1	26
344	7	12	3	1	23
Extraordinario	11	Sin secciones			11
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>86</b>

En el Gráfico V se observa que el mayor número de artículos publicados en los números ordinarios corresponde a la sección de investigaciones y estudios.

**GRÁFICO V** Número de artículos publicados en los números ordinarios por secciones (2007)



Como es habitual, los artículos por encargo son publicados en la sección monográfica de los números ordinarios y en el número extraordinario de 2007. Durante 2007 se han tratado los temas de interés que se detallan en la Tabla II, coordinados por distintos especialistas (editores invitados).

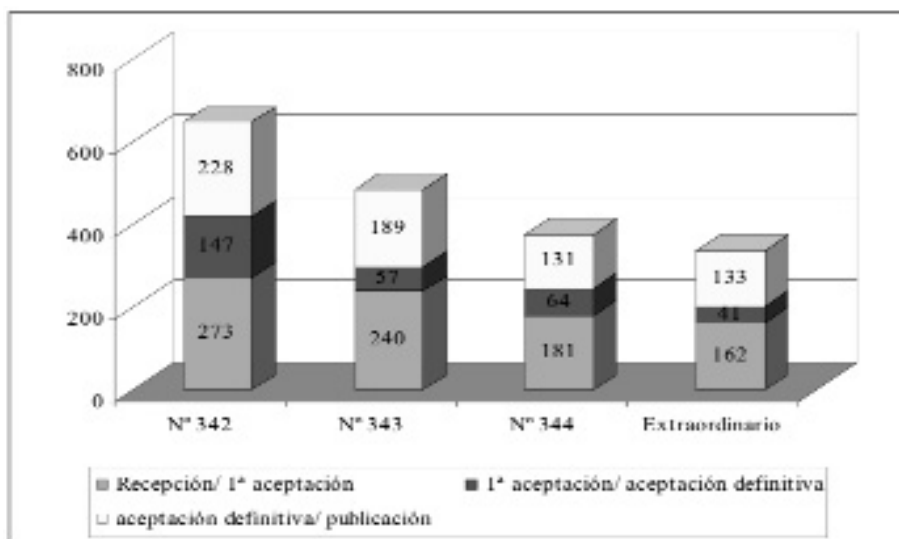
**TABLA II.** Temas tratados monográficamente (2007)

Número 342	<i>Número 342 Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación.</i> Editora invitada: Juana María Sancho Gil (Universidad de Barcelona).
Número 343	<i>Número 343 La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües.</i> Editora invitada: Concha Moreno García (Universidad Antonio de Nebrija).
Número 344	<i>Número 344 Consenso y disenso: ¿es posible el pacto social en educación?</i> Editor invitado: Manuel de Puellas Benitez (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
Extraordinario	<i>Extraordinario Reformas e innovaciones educativas en España (1907-1939). En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE).</i> Editor invitado: Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia).

## Proceso editor: gestión, revisión y publicación de los trabajos

En el plan estratégico de la Revista iniciado a finales de 2005 uno de los objetivos era lograr la reducción del tiempo transcurrido entre la recepción y la publicación de un artículo aceptado. A pesar del gran número de trabajos recibidos, este plazo ha disminuido de manera considerable, especialmente en el segundo semestre de 2007. En el primer número de 2007 (342) el tiempo empleado desde el inicio al final del proceso editor fue de un año y medio, en el segundo (343) el plazo se redujo en dos meses, en el tercero (344) fue de un año y, por último, en el número extraordinario el tiempo fue de nueve meses (Gráfico VI). Sin duda se trata de uno de los indicadores que demuestra la mejora del proceso editor.

GRÁFICO VI. Tiempo medio (días) entre recepción, aceptación y publicación (2007)



Centrando el análisis en el tiempo transcurrido entre la aceptación definitiva de un artículo y su publicación, éste pasó de siete meses y medio a principio del año, a algo más de cuatro meses al final del mismo período, lo que redundó en la mayor actualidad de los datos de los trabajos publicados (Gráfico VII).

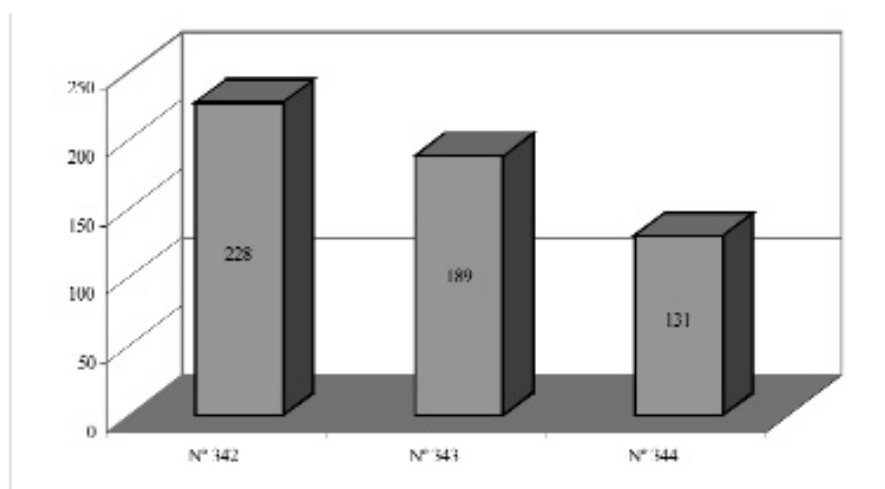
En estos plazos hay que considerar el volumen de trabajos publicados por la Revista de Educación (un promedio de 22 por número, muy por encima del que arrojan las

revistas científicas españolas en este área), que lleva a publicar los trabajos en el número del cuatrimestre posterior al de su aceptación definitiva. Si consideramos que es objetivo de la Revista mantener un alto volumen de trabajos de calidad publicados, siempre en el marco de un proceso de revisión exigente y riguroso, valoramos como muy positiva también la evolución en este indicador. No obstante, hay un tramo del proceso que aún debe y puede agilizarse: el tiempo medio transcurrido desde la recepción hasta la aceptación provisional tras la primera revisión externa.

---

GRÁFICO VII. Tiempo medio (días) entre la aceptación definitiva y la publicación

---



Ciertamente, en el plazo de publicación de un artículo, sigue teniendo un peso decisivo el proceso de revisión externa. Teniendo en cuenta que se trata de un proceso complejo que ha de realizarse con las garantías necesarias (cada artículo es evaluado por al menos dos revisores externos, según un procedimiento de doble ciego auditable) en su duración confluye la intervención de tres actores: la Revista, los revisores externos (2 ó 3) y los propios autores. La Revista es responsable de agilizar el proceso en lo que respecta a la gestión y al trabajo de sus revisores externos, pero es responsabilidad de los autores controlar y reducir el tiempo, a veces excesivo, que emplean en realizar las mejoras solicitadas en los informes (Gráfico VI).

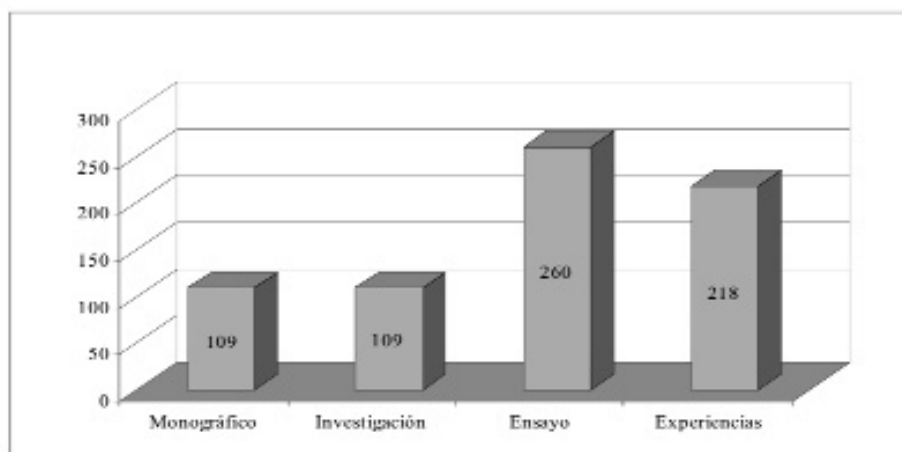
A este respecto, hay que señalar que el promedio de tiempo total empleado por los revisores en 2007 ha sido superior (en torno a dos meses y medio) al que establece la

Revista, aunque en dicho promedio ha influido el hecho de que ocho artículos fueron evaluados por tres revisores (para dirimir desacuerdos de los dos primeros informes de valoración), y que otros ocho trabajos pasaron por tres rondas de revisión hasta su aceptación definitiva. El tiempo dedicado a estos 16 trabajos eleva el promedio de tiempo de revisión externa que, excluyéndolos, no llega a dos meses.

En definitiva, al final del año se han reducido considerablemente los plazos como fruto de la aplicación de dos medidas: el aumento progresivo de la base de revisores externos de la Revista (actualmente colaboran 207 especialistas en distintos ámbitos y áreas de la educación) y, sobre todo, el cumplimiento estricto del plazo de 15 días para el envío del informe de evaluación por parte de los revisores.

Por último, señalaremos que el promedio entre aceptación definitiva y publicación varía entre secciones (Gráfico VIII).

GRÁFICO VIII. Tiempo medio (días) entre aceptación y publicación por secciones



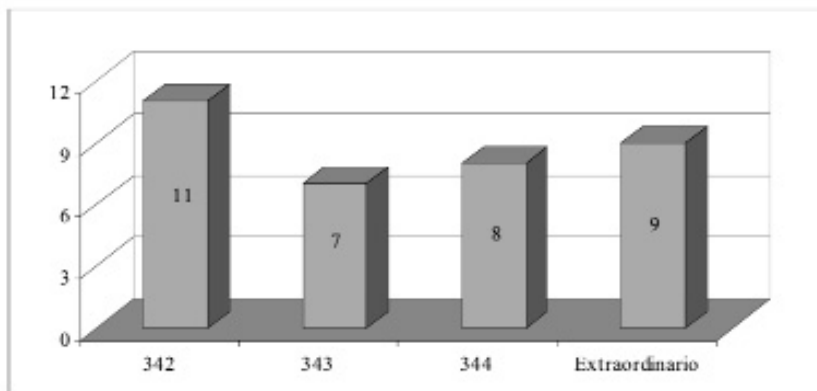
En las secciones «monográfica» y de «investigación» este plazo era de unos tres meses al final de 2007, mientras que los «ensayos o informes técnicos» y las «experiencias innovadoras» tardan un promedio de unos siete meses y medio en ser publicados. Esta diferencia se debe al peso que se da a las distintas secciones en la Revista, cuyo propósito fundamental es la publicación de artículos que comunican resultados de investigación originales. Por su repercusión, en las normas de la Revista se advierte debidamente de ello a los potenciales autores de ensayos, informes y experiencias.



## Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

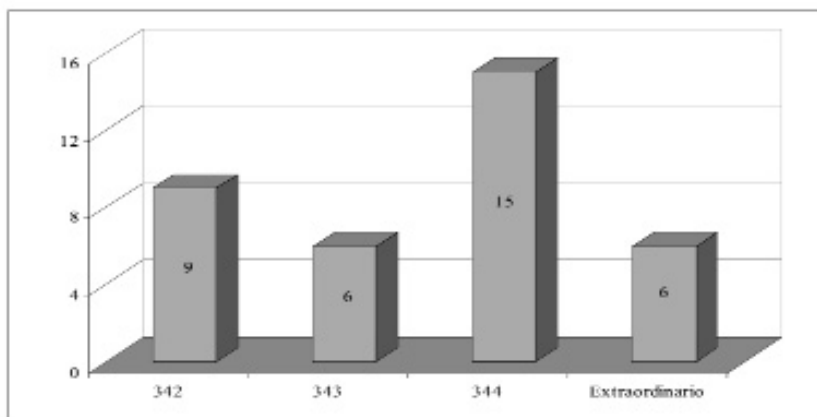
Durante 2007, fueron publicadas 35 recensiones de obras significativas (en función del tema y del prestigio de la editorial) editadas entre 2006 y 2007 (Gráfico IX). Entre ellas se incluyen las recensiones recibidas y encargadas por la Revista, de acuerdo con las normas.

GRÁFICO IX. Número de recensiones publicadas en 2007



Asimismo, se ha publicado la referencia bibliográfica de una selección de las mejores obras enviadas a nuestra Redacción por editoriales españolas y extranjeras (seleccionadas por criterios de calidad editorial), 36 en total (Gráfico X).

GRÁFICO X. Referencias bibliográficas publicadas en 2007



Tanto las reseñas como las referencias han sido publicadas por orden de recepción en la Redacción.

## Seguimiento de la estrategia editorial iniciada en 2005

Durante 2007 se ha continuado el proceso de alineamiento de la Revista con los indicadores de calidad más exigentes de las revistas científicas en Ciencias Sociales.

Destacaremos dos de las iniciativas más importantes que en esta dirección han sido adoptadas el pasado año. En primer término se contrató una evaluación externa de la Revista por el equipo de expertos en bibliometría y documentación de la Universidad de Granada, que realiza el Índice de Revistas Españolas en Ciencias Sociales (INRECS). Como consecuencia, se han adoptado las medidas de mejora derivadas del informe de evaluación resultante, que incluyeron, entre otras, la renovación de las normas de la Revista y del informe de evaluación de los revisores externos.

Posteriormente, se ha solicitado la evaluación de la Revista por el *Institute of Scientific Information* (ISI-Thomson) con el propósito de ser incluida en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI), proceso iniciado por el ISI a finales de 2007. Sin duda se trata de un objetivo ambicioso, pero nos ha animado a ello tanto la confianza en la propia calidad de la Revista, como los beneficios que su inclusión en este índice supondría para el trabajo de la amplia comunidad de investigadores en educación que publican en español.

Esperamos que el conjunto de medidas adoptadas en este período permitirá mejorar el índice de impacto de la Revista, especialmente en el ámbito internacional. Esto supone, fundamentalmente trabajar por la incorporación de editores invitados, autores y manuscritos relevantes y con índice de impacto, y procurar la inclusión en nuevas bases de datos.

En el ámbito nacional, es importante señalar que la Revista ocupa el 4º puesto del RESH en educación (*Índice de valoración integrada e índice de citas de las revistas españolas en Ciencias Sociales y Humanas*, del sistema DICE/CINDOC/CSIC), que es el sistema empleado por las Comisiones de Evaluación de la ANECA. Asimismo, se mantuvo en 2007 en el primer cuartil del *Índice de Impacto de las Revistas Españolas en Ciencias Sociales* (INRECS), posición que conserva desde hace una década.

En 2007 la Revista ha sido incluida en nuevos medios de documentación bibliográfica, en concreto:

- Bases de datos españolas: DOCU (Centro de Documentación del Consejo de Coordinación Universitaria).
- Bases de datos extranjeras: PIO (Periodical Index Online, Reino Unido); IPSA (International Political Science Abstracts).
- Catálogos internacionales: Library of Congress (LC); King's College London; University of London-ULRLS.

## Difusión de la Revista

La Revista se difunde mediante suscripciones (individuales e institucionales), venta a través de la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y mediante canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio, que ingresan en los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

- TIRADA: 2000 ejemplares.
- SUSCRIPCIONES: 344 ejemplares
- DISTRIBUCIÓN GRATUITA A INSTITUCIONES: 500 ejemplares.
- CANJE CON REVISTAS NACIONALES E INTERNACIONALES DE PRESTIGIO: 114 ejemplares (63 con revistas españolas, 15 con revistas europeas y norteamericanas, 36 con revistas iberoamericanas).

PRECIO DE VENTA AL PÚBLICO: 13 Euros

LA EDICIÓN ELECTRÓNICA ES DE ACCESO GRATUITO

Asimismo, se incluye publicidad en revistas profesionales y periódicos escolares con el fin de difundir los trabajos publicados, no solo a través de los canales científicos, sino también entre los miembros de la comunidad escolar.

Por último, señalar que el número extraordinario sobre las *Reformas e innovaciones educativas en España (1907-1939)*. *En el centenario de la Junta de Ampliación*

*de Estudios (JAE)*, fue objeto de una presentación en la sede del Consejo Superior de Investigaciones Científicas el día 12 de julio de 2007, acto al que asistieron numerosos especialistas e investigadores del campo de la Historia de la Educación.

El trabajo realizado durante el año 2007, objeto de esta memoria, nos permite esperar importantes logros para la Revista de Educación en el cumplimiento de los estándares de publicación, la cobertura temática, la representatividad nacional e internacional y, en definitiva, en el impacto del trabajo de los autores que en ella publican.



# Revista de Educación 2007 Annual Report

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

*Editor*

As our readers know, each year the first two issues of the Journal report on the previous year's editorial activities. As such, the first 2008 issue (number 345) collated the 2007 bibliographical index and in this second edition we will include a complete listing of the external reviewers who have evaluated articles during this same period, as well as the yearly report that collects the most significant statistical data regarding received and published articles; information relevant to the editorial process; indexing impacts; and the main initiatives adopted to improve the Journal and its distribution in 2007.

## Received and Published Articles in 2007

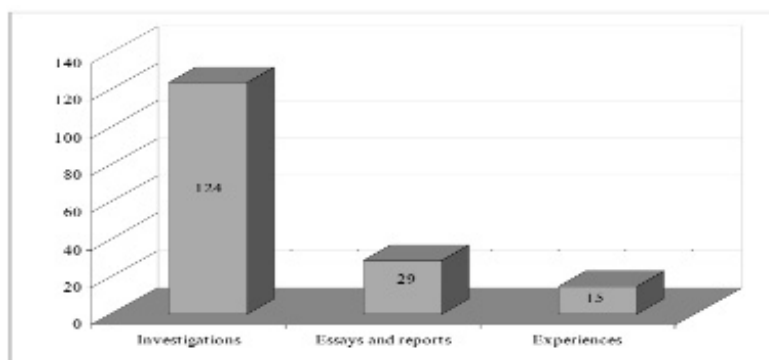
### Received Articles

During 2007 the editorial team received 168 articles (39 more than 2006), the large majority of them being research based studies, followed by essays and reports and innovative educational experiences. This clearly demonstrates that the Journal is well known amongst potential authors (Graph I).

---

GRAPH I. Classification of Received Articles in 2007

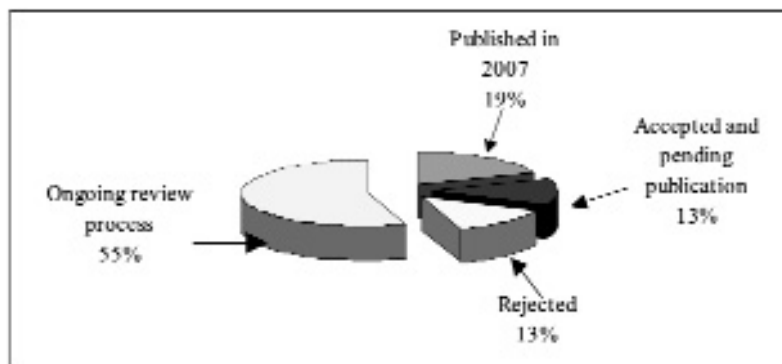
---



## External Review Results: Articles Accepted and Declined

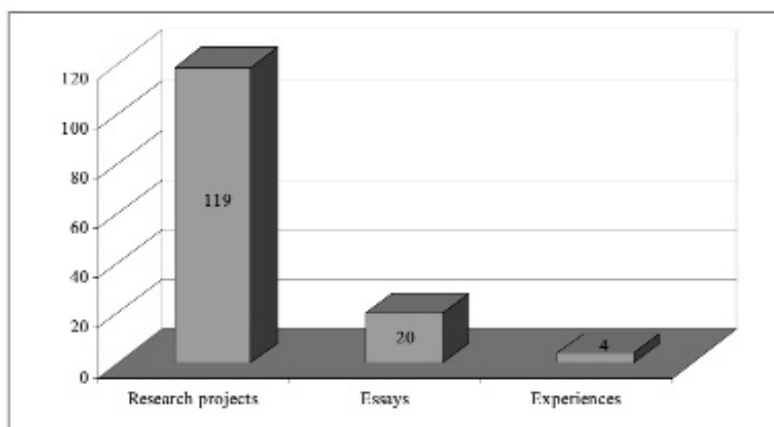
Of the 168 articles received in 2007, 19% (32) were published this same year; 13% (22) were rejected; another 13% were accepted and are pending publication in future editions; and finally 54.7% (92) are still following the external review process due to being presented in the second half of the year (Graph II).

GRAPH II. Breakdown of 2007 Received Articles



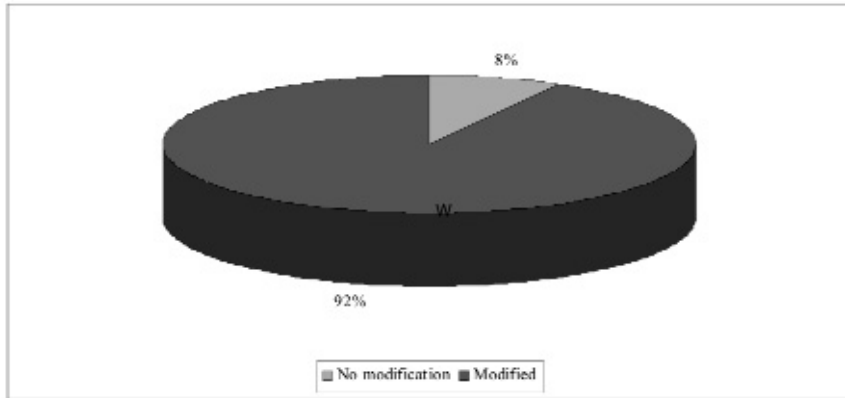
From the group of articles that have been accepted or are in the evaluation period (143), the large majority are research projects and studies, which is in keeping with the type of articles received and the nature of the Journal (Graph III).

GRAPH III. Classification of Accepted Articles (2007)



Lastly, we should point out that practically all accepted articles were, in the first instance, provisionally accepted (in 92% of the cases, as shown in Graph IV) pending the inclusion of suggestions or proposed modifications made in the external reviewer's reports.

GRAPH IV. Percentage of Accepted Articles with and without Modifications



## Published Articles

The tally of published works includes both received articles as well as those commissioned by the Journal and proposed by either the co-ordinator or guest editor for this end. It also includes those accepted following specific 'calls for papers'. All the articles were submitted to the external review.

During 2007, 86 articles were published in the three normal editions and the one special edition of the Journal. Table I shows the number and section of published works.

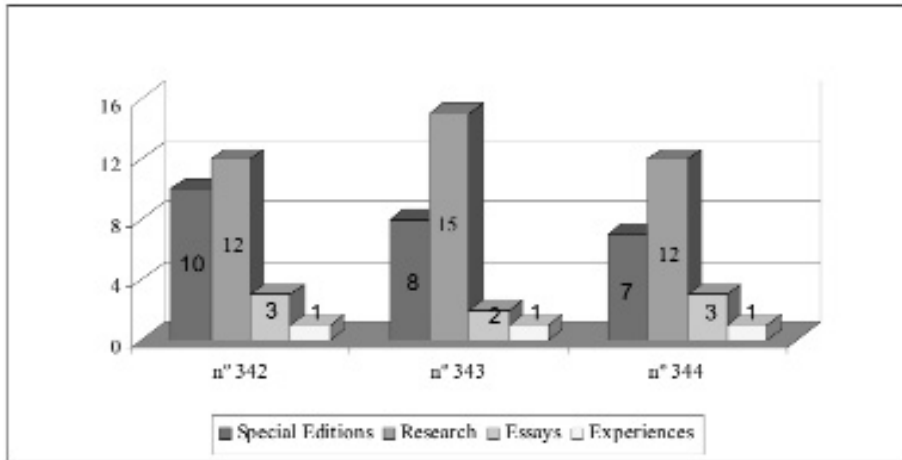
TABLE I. 2007 Published Works

Edition	Commissioned by the journal (Monographic and Extraordinary)	Sent by authors			Total
		Research Projects and Studies	Essays and Reports	Educational Experiences (innovation)	
342	10	12	3	1	26
343	8	15	2	1	26
344	7	12	3	1	23
Extraordinary	11	Without classification			11
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>86</b>



In Graph V one can see that the majority of published articles in the journal's normal editions correspond to the research section.

**GRAPH V.** Number of Published Articles in Normal Editions and their Corresponding Classification (2007)



As is normal, commissioned articles are published in the monographic section of both normal and extraordinary. During 2007 these have dealt with the areas of interest detailed in Table II and were co-ordinated by different specialists (guest editors).

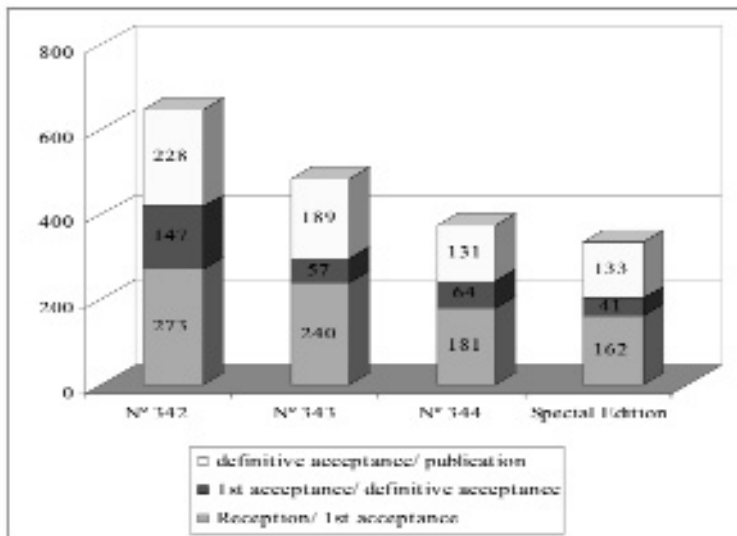
**TABLE II.** Topics Dealt with by Single Authors (2007)

Issue 342	Gender Violence and Power Relationships: The Implications for Education. Guest Editor: Juana María Sancho Gil (Universidad de Barcelona).
Issue 343	Teaching and Learning of Spanish as a Second Language (L2) in Multilingual Educational Contexts Guest Editor: Concha Moreno García (Universidad Antonio de Nebrija).
Issue 344	Consensus and Dissent: is Possible the National Agreement on Education? Guest Editor: Manuel de Puelles Benítez (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
Extraordinary Issue	Reforms and Educational Innovations in Spain (1907-1939). In the 100th Anniversary of the Committee Broadening Studies (IAE) Guest Editor: Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia).

## The Editorial Process: Management, Review and Publication of Works

As part of the strategic plan started by the Journal at the end of 2005, one of the objectives was to reduce the time between the reception and publication of accepted articles. Despite the large number of received studies this period has been notably reduced, and especially so in the second half of 2007. In 2007 first issue (342), the time required from start to finish for the editorial process was one and a half years. In the second issue (343) this was reduced by two months; in the third it was one year; and finally, in the 'special edition', the time required was nine months (Graph IV). Without doubt, this is a clear indicator of the improving editorial process.

GRAPH VI. Average Time (in Days) between Reception, Acceptance and Publication (2007)

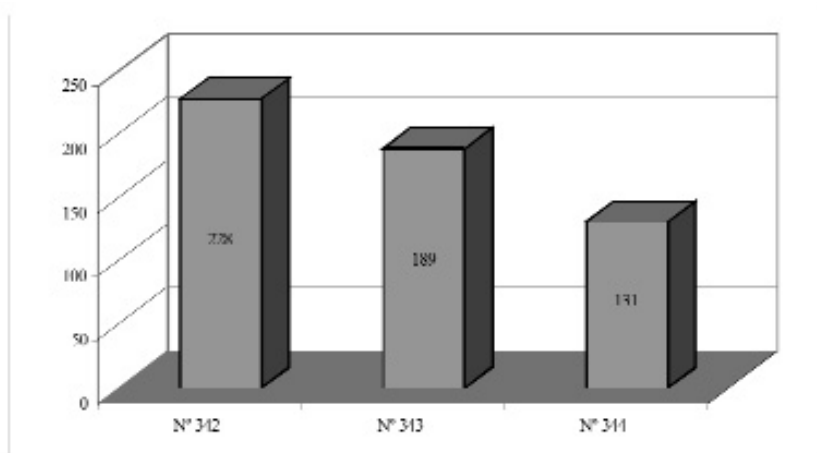


Focusing on the analysis of the time taken between full acceptance of an article and its publication, the move from seven and a half months at the beginning of the year to little more than four at the end of the same period, means that more articles were published as time went by (Graph VII).

Bearing in mind these timeframes, one must consider the volume of papers published by *Revista de Educación* (an average of 22 each edition, which is far more than the

average number published by other Spanish scientific journals in this area). *Revista de Educación* takes articles to press in the fourth edition after their full acceptance. If we consider that it is an objective of the Journal to maintain a high volume of quality, published works, whilst bearing in mind the rigorous and demanding review process, we positively value this indicator's evolution. Notwithstanding, there is a part of the process that still must and can be improved: the time between the reception and provisional acceptance of an article following its first external review.

GRAPH VII. Average Time (in Days) between Definitive Acceptance and its Publication



It is certain that in the total time taken to publish an article, the revision process plays a decisive role. Bearing in mind it is a complex process that must be performed with the necessary guarantees (every article is evaluated by at least two external reviewers, according to a double blind rule) there are three actors who play a role: the Journal; the external reviewers (two or three); and the article's authors. Whilst the Journal is responsible for speeding up the process with respect to the management and work of its external reviewers, it is also the responsibility of each article's authors to manage and reduce the occasionally excessive time taken to make the requested changes as per the reviewers' reports (Graph VI).

In this regard, it should be pointed out that the average time taken by the reviewers in 2007 has been greater (about two and a half months) than that established by the Journal, although it must be borne in mind that this average has been affected by the

fact that eight articles were evaluated by three reviewers (so as to settle disagreements that came about as a result of the first two evaluations) and another eight papers went through three review rounds before being finally accepted. The time dedicated to these 16 papers increases the total average external review period, whilst if they were excluded, the average time would not be even two months.

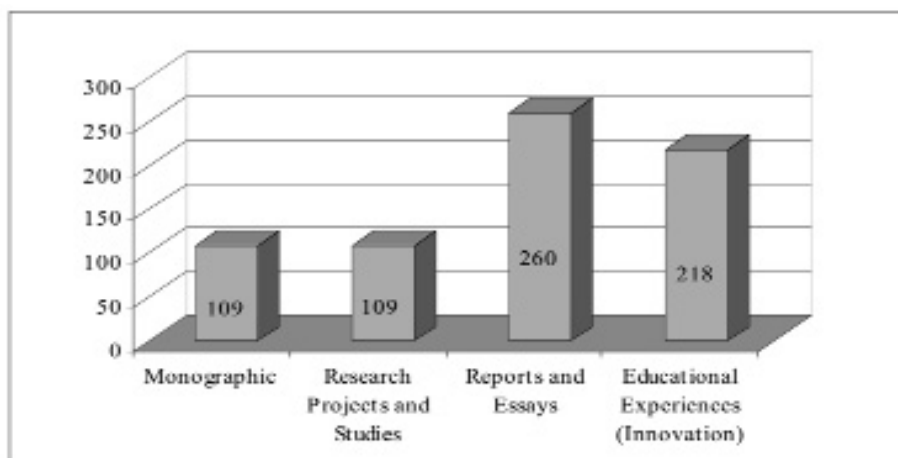
To conclude, by the end of the year the review periods have been considerably reduced as a result of the application of two measures: The steadily increasing number of external reviewers available for the Journal (nowadays 207 specialists collaborate across different educational topics and areas); and, above all, the strict adherence by reviewers to prepare and send their evaluations within 15 days.

Lastly, we will see that the average time between final acceptance and publication varies depending on an article's classification (Graph VIII).

---

GRAPH VIII. Average Time (in Days) between Acceptance and Publication According to Section

---

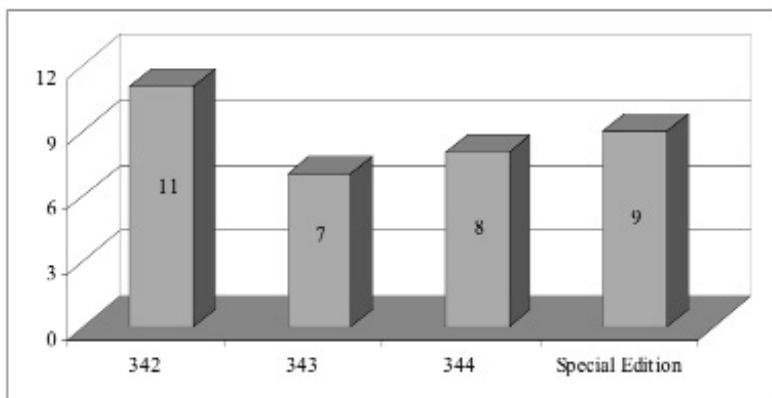


In the 'monographic' and 'research' sections this time was some three months at the end of 2007, whilst those in 'reports and essays' and 'educational experiences' took an average of some seven and a half months to be published. This difference is due to the weighting given to the different sections of the Journal whose fundamental aim is the publication of articles that communicate the results of new and original investigation. Due to its repercussions, the rules of Revista duly note this point for potential authors of essays, reports and experiences.

## Readership of Relevant Papers in the Area of Education

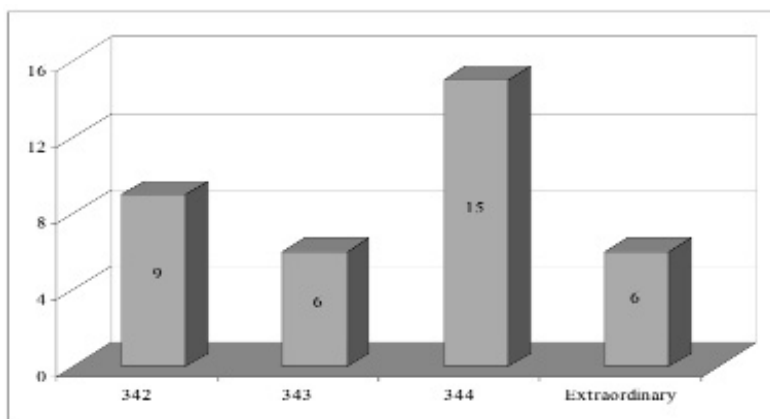
In 2007, 35 reviews of noted papers were published (according to the topic and journal's prestige) that were edited between 2006 and 2007 (Graph IX). These include the reviews received and requested by the Journal, according to its own rules.

GRAPH IX. Number of 2007 Published Reviews 2007



In the same way, a total of 36 bibliographic references (Graph X) are published of a selection of some of the best papers sent to the editorial team by both Spanish and international publications (selected by the journal's quality).

GRAPH X. 2007 Published Bibliographic References



Both the reviews and the references have been published according to the order in which they were received by the editorial team.

## **Follow-up of the Editorial Strategy Started in 2005**

In 2007 the process of aligning *Revista* with the most demanding quality indicators of scientific journals in social sciences has continued.

We will highlight two of the most important initiatives adopted by the direction in the last year. Firstly, an external evaluation of the Journal was commissioned using the expert team in bibliometrics and documentation from the University of Granada. This same team produces the Index of Spanish Social Science Journals (INRECS). The resulting recommendations for improvement made in their report have been adopted. These include, amongst others, the renewal of the rules and external reviewer's evaluation reports employed by the Journal.

Afterwards the Journal has requested its evaluation by the Institute of Scientific Information (ISI-Thomson) with the objective of being included in the Social Sciences Citation Index (SSCI). This process was begun by ISI at the end of 2007. Without a doubt, it is an ambitious objective, but we are motivated to achieve it as much by the quality of the Journal, as well as the benefits that its inclusion in this index would mean for the work done by the large community of educational researchers who publish Spanish language articles.

We hope that these measures adopted in this period will allow the Journal to improve its ranking in the impact index, especially on the international stage. Fundamentally, this means working to incorporate invited editors, authors and relevant manuscripts with an impact indexing and to procure its inclusion in new databases.

At a national level, it is important to point out that *Revista de Educación* is in the 4<sup>th</sup> place of RESH (Index of integrate evaluation and index of citations of Spanish Social and Human Sciences Journals, of the system DICE/CINDOC/CSIC), which is the system used by the ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). At the same time, it maintained its position in the highest ranking places of the top quarter of the Index of Spanish Social Science Journals (INRECS), having done so for more than one decade.

In 2007 the Journal has been included in new bibliographic documenting media. These are namely:

- *Spanish Databases*: DOCU (Documentation Centre of the Committee for University Co-ordination).
- *Foreign Database*: PIO (Periodical Index Online, United Kingdom); IPSA (International Political Science Abstracts).
- *International Catalogue*: Library of Congress (LC); King's College London; University of London-ULRLS.

## Distribution of the Journal

The Journal is distributed by both individual and institutional subscription; sales made via the *Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia* (Ministry of Education and Science's Department of Information and Publications); and by its exchange with other prestigious national and international educational journals that contribute funds to the Ministry of Education and Science's library.

- PRINTED COPIES: 2,000 copies.
- SUBSCRIPTIONS: 344 copies.
- FREE DISTRIBUTION TO INSTITUTIONS: 500 copies.
- EXCHANGE WITH PRESTIGIOUS NATIONAL AND INTERNATIONAL JOURNALS: 114 copies (63 Spanish journals, 15 with European and North American journals, 36 with Ibero-American journals).

PUBLIC RETAIL PRICE: 13 Euros

THE ELECTRONIC VERSION IS FREE

Likewise, advertising is included in professional journals and educational periodicals with the aim of promoting the published works not only via scientific channels but also between members of the educational community.

Lastly, it must be pointed out that the Monographic regarding the 'Reforms and Educational Innovations in Spain (1907-1939). In the 100<sup>th</sup> Anniversary of the Committee for Broadening Studies (JAE)' was the topic presented at the office of the *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (Council for Scientific Investigations) the 12<sup>th</sup> July 2007. Numerous specialists and researchers from the area of Educational History attended this event.

The work undertaken in 2007, and which is the topic of this report, allows us to hope for important achievements for *Revista de Educación* by its meeting the highest publishing standards; the material covered; its national and international representation; and, decisively, the impact of the authors' work it publishes.







## **Revisores externos 2007**



## Relación de revisores externos 2007

- Aguado Odina, Teresa (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE-I)
- Alegre Canosa, Miguel Ángel (European University Institute, Department of Political and Social Sciences/Universitat Autònoma de Barcelona)
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Álvarez Peralta, Ignacio (Universidad Complutense, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Economía Aplicada I)
- Andrés Martín, María Teresa (Fundación Secretariado Gitano, Área de Educación, Subdirección Acción Social)
- Antón Ares, Paloma (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento Didáctica y Organización Escolar)
- Armendano, Cristina (Organización de Estados Iberoamericanos)
- Bartolomé Pina, Margarita (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Bautista García-Vera, Antonio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Begué Aguado, Alberto (Dirección General de Políticas de Desarrollo y Evaluación, DGPOL-DE. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional).
- Beltrán Llavador, José (Universidad de Valencia, Departamento de Sociología y Antropología Social)
- Berenguer Pont, María (Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia)
- Blanco Blanco, Ángeles (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Bolívar Botía, Antonio (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Brunet Icart, Ignasi (Universidad Rovira y Virgili de Tarragona, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Área de Sociología)
- Calero Martínez, Jorge (Universidad de Barcelona, Facultad de CC. Económicas, Departamento de Economía Política, Hacienda Pública y Derecho Financiero y Tributario)
- Carabaña Morales, Julio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, CFP, Departamento de Sociología VI)

- Carreño Rivero, Miryam (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Casal Bataller, Joaquim (Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad Ciencias de la Educación)
- Cercadillo Pérez, Lis (Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia)
- Clemente Fuentes, Luisa (Dirección Provincial de Educación en Cáceres, Servicio de Inspección)
- Colás Bravo, María Pilar (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Colmenar Orzaes, Carmen (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Corredera González, Azucena (Subdirección General de Formación Profesional, Servicio de Formación Permanente, Área Formación a lo largo de la vida, MEC)
- Echeita Sarrionandía, Gerardo (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Elexpuru Albizuri, Itziar (Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación)
- Escudero Escorza, Tomás (Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Feito Alonso, Rafael (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología III. Estructura Social. Sociología de la Educación)
- Fernández Enguita, Mariano (Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Comunicación)
- Franzé Mudanó, Adela (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento Antropología Social)
- Gaete Ficciella, José Manuel (Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Comunicación)
- Gairín Sallán, Joaquín (Universidad Autónoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada, Àrea de Didàctica i d'Organització Educativa)
- Galán González, Arturo (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE- I)
- Gallardo Vigil, Miguel Ángel (Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Gallego Gil, Domingo (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica)
- García Castaño, Francisco Javier (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Laboratorio de Estudios Interculturales)
- García Moriyón, Félix (Catedrático de Filosofía en el Instituto «Avenida de los Toreros» Madrid)
- Gaviria Soto, José Luis (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Gil Flores, Javier (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Giró Miranda, Joaquín (Universidad de La Rioja, Facultad de Letras y Educación, Área de Sociología, Departamento de Ciencias Humanas)

- González Dorrego, María del Rosario (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas)
- González Santamera, Felicidad (Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección)
- Gonzalo Misol, Ignacio (Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación)
- Guerrero Serón, Antonio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Sección Departamental de Sociología VI. Opinión Pública y Cultura de Masas)
- Gutiérrez Sastre, Marta (Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento Sociología y Comunicación)
- Hernández Álvarez, Juan Luis (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)
- Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Hernández Franco, Vicente (Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación)
- Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Imbernón Muñoz, Francisco (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Lebrero Baena, María Paz (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social)
- Limón Mendizábal, María del Rosario (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- López Crespo, Clara (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)
- López González, Emelina (Universidad de Málaga, Facultad de CC. Educación, Departamento Métodos de Investigación)
- López Pérez, Beatriz-Soledad (UNED. Instituto Universitario de Educación a Distancia, IUED)
- Maganto Mateo, Juana M<sup>a</sup> (Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Maldonado Rico, Antonio F. (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,)
- Manzanares Moya, Asunción (Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía)
- Manzanedo Negueruela, Cristina (Fundación Entreculturas-Fe y Alegría)
- Manzano Soto, Nuria (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE II)
- Marcelo García, Carlos (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)

- Marchesi Ullastres, Álvaro (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Margalef García, Leonor (Universidad de Alcalá de Henares, Facultad de Documentación, Departamento de Didáctica)
- Marhuenda Fluixà, Fernando (Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Marín Gracia, María Ángeles (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Martín Cordero, Jesús Ignacio (UNED, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Martín Ortega, Elena (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Martínez Álvarez, Lucio (Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Educación, Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)
- Martínez Arias, Rosario (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Metodología de Ciencias del Comportamiento)
- Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público Voramar, Alicante)
- Martínez Martín, Miquel (Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Departamento Teoria i Història de l'Educació)
- Mata Benito, Patricia (Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE)
- Mateos Sanz, Mar (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica)
- Medrano Samaniego, Concepción (Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Méndez Miras, Ana María (Instituto de la Mujer)
- Mijares Molina, Laura (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Estudios Árabes e Islámicos)
- Miret, Inés (Directora, Neturity)
- Molina Luque, Fidel (Universidad de Lleida, Facultad de Educación, Departamento de Sociología)
- Montañés Gómez, Juan Pedro (Universidad Pontificia de Comillas)
- Moreno García, Concepción (Universidad Antonio de Nebrija)
- Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes (Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa)
- Murillo Torrecilla, Francisco Javier (UNESCO-Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe)
- Nieto Bedoya, Margarita (Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento Filosofía)
- Ortega Carpio, María Luz (ETEA, Facultad de Ciencias Económicas, Córdoba)
- Ossenbach Sauter, Gabriela (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)

- Palacios González, Jesús (Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, MIDE)
- Panchón Iglesias, Carmen (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Paniagua Valle, Gema (Equipo de Atención Temprana de Leganés)
- Parrilla Latas, Ángeles (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Pedrinaci Rodríguez, Emilio (Instituto de Educación Secundaria «El Majuelo», Sevilla)
- Pereira González, Marisa (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Pereyra García-Castro, Miguel A. (Consortio Fernando de los Ríos)
- Pérez Esteve, Pilar (Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección)
- Planas Coll, Jordi (Universidad Autónoma de Barcelona, Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia, Departamento de Sociología)
- Pozo Muncio, Juan Ignacio (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica)
- Prats Cuevas, Joaquim (Universidad de Barcelona, Facultat de Formació del Professorat, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales)
- Prieto de Pedro, Jesús (UNED, Facultad de Derecho, Departamento de Derecho Administrativo)
- Puelles Benítez, Manuel de (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)
- Recio Muñoz, Tomás Jesús (Universidad de Cantabria, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas, Estadística y Computación).
- Rodríguez Espinar, Sebastián (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Rodríguez Muñoz, Víctor Manuel (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Rodríguez Rojo, Martín (Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Rotger Cerdà, Josep M. (Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento Teoria Sociològica, Filosofia Dret i Metodo. CS)
- Ruiz Berrio, Julio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Ruiz Ruiz, José María (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Salas Labayen, María Rosa (Universidad Pontificia de Comillas, Instituto de Ciencias de la Educación)
- Saldaña Sage, David (Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)



- Salinas Villanueva, Dolores (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología V. Teoría Sociológica)
- San Fabián Maroto, José Luis (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar)
- San Román Gago, Sonsoles (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Sociología)
- Sánchez García, María Fe (UNED, Facultad de Educación y COIE)
- Sánchez Miguel, Emilio (Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Sancho Gil, Juana María (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica)
- Sant Gisbert, Jordi (Grupo de Estudios Africanos (Madrid) y Centre D'estudis Africans (Barcelona))
- Sanz Fernández, Florentino (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada)
- Senra Varela, María (UNED, Facultad de Educación, Departamento, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE-II)
- Solé Gallart, Isabel (Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Soler Gracia, Miguel (MEC, Director de la Alta Inspección en Valencia)
- Terrén Lalana, Eduardo (Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Sociología y Comunicación)
- Torrego Seijo, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares, Facultad de Documentación. Licenciatura de Psicopedagogía)
- Trujillo Sáez, Fernando (Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta)
- Uruñuela Nájera, Pedro (Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Cooperación y Alta Inspección)
- Valero García, Miguel (Universidad Politécnica de Cataluña, Arquitectura de Computadors)
- Valle López, Javier Manuel (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Velázquez Buendía, Roberto (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Educación Física y Artística)
- Villalaín Benito, José Luis (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)
- Villar Posada, Feliciano (Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Villarroja Bullido, Florencio (Instituto de Educación Secundaria «Miguel Catalán», Zaragoza. Revista «Suma»)
- Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)

# NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

## Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082  
ISSN (Internet): 1988-592X

### 1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y recensiones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Recensiones**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

### 2. Presentación y envío de artículos

*Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

*Soprote y formato:* se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

*Datos, contenido, estructura y estilo del artículo:* los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en *hoja aparte* se indicarán necesariamente:
  - Datos del autor o autores: el nombre<sup>2</sup> y los dos apellidos de cada autor; con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
  - Los autores están obligados a declarar; si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar; así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

<sup>(1)</sup> Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

<sup>(2)</sup> **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). Para más información veáse [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

• **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
  - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus - [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
  - Un **resumen en español**, que debe tener 250 palabras y, a continuación, la traducción de este al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); **y discusión o conclusiones**<sup>3</sup>.
  - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).

• **Texto del artículo:**

- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
  - **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
  - **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
  - **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
  - **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías,** etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
  - **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
  - Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA<sup>4</sup> (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».
- El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:
- El título del artículo completo.
  - Nombre/s del autor/es.
  - Dirección del responsable de la correspondencia.
  - Solicitud de evaluación del artículo.

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> Consultar en [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
  - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
  - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
  - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; ó c) Experiencias educativas (innovación).
  - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
  - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades -especialmente las relaciones financieras- que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:  
*Revista de Educación*  
 Instituto de Evaluación (MEC)  
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.  
 (28002 Madrid)

### 3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

#### **4. Responsabilidades éticas**

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

**Anexo I.** - PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Anexo II.** - LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Anexo III.** - CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Anexo IV.** - EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.**

# Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
  - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
  - Relevancia del tema objeto de la obra.
  - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
  - Actualidad (año de publicación).
  - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.
  
2. Con relación a la reseña:
  - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
  - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
  - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
  - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: [revistaeducacion@mec.es](mailto:revistaeducacion@mec.es). El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

**Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación (Madrid) le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.**



# General Guidelines for the Submission of Manuscripts

## Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082  
ISSN (Internet): 1988-592X

### 1. Experience, Coverage and Content

*Revista de Educación (Madrid)*, edited by the Spanish Ministry of Education and Science, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

### 2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

*Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5<sup>th</sup> ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es) or [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

*Medium and Format:* Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette.

*Data, content, structure and style of the paper;* authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
  - Personal and professional details: author or authors forename<sup>2</sup> and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
  - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

<sup>(1)</sup> Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

<sup>(2)</sup> **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?))



- **Style of presentation:**
  - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
  - The paper should be headed by:
    - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: [www.eric.es.gov/thesaurus](http://www.eric.es.gov/thesaurus).
    - An **abstract in Spanish**, which must contain **250 words**, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**<sup>3</sup>.
    - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish** and **English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
- **Text:**
  - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
  - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
  - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
  - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
  - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...), they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
  - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
  - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria<sup>4</sup> (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.
- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
  - Full title of the paper:
  - Author(s)' name(s).
  - Full postal address of the author responsible for correspondence.
  - Request for the review of the paper.
  - Justification of the selection by the *Revista de Educación*.

<sup>3</sup> The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

<sup>4</sup> Further information in [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es) or in [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author; all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper; that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
  - Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
  - Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
  - Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
  - Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.
- **Sending of papers:**  
They should be sent by normal post to the following address:  
Revista de Educación (Madrid)  
Instituto de Evaluación (MEC)  
C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.  
(28002 Madrid)  
SPAIN

### 3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.

- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

#### **4. Ethical Responsibilities**

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

**Annex I.** - ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Annex II.** - CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Annex III.** - PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Annex IV.** - BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)).

**Revista de Educación (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

## Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
  - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
  - Relevance of the work's subject.
  - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
  - Topicality (year in which it was published).
  - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.
  
2. With regard to the review:
  - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
  - It cannot exceed 700 words.
  - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
  - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address [revistaeducacion@mec.es](mailto:revistaeducacion@mec.es). The author must also send on a different piece of paper the following personal details: Postal address, telephone number and e-mail address.

**Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the Revista de Educación (Madrid), since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education and Science.**

# SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

## El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación

CÉSAR COLL Y EMILIO SÁNCHEZ. **Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación.**

CÉSAR COLL, JAVIER ONRUBIA Y TERESA MAURI. **Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza.**

ROSARIO CUBERO PÉREZ, MERCEDES CUBERO PÉREZ, ANDRÉS SANTAMARÍA SANTIGOSA, MANUEL LUIS DE LA MATA BENÍTEZ, MARÍA JOSÉ IGNACIO CARMONA Y MARÍA DEL MAR PRADOS GALLARDO. **La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula.**

EMILIO SÁNCHEZ, J. RICARDO GARCÍA, JAVIER ROSALES, RAQUEL DE SIXTE Y NADEZHNA CASTELLANO. **Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?**



ISSN 0034-8082



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