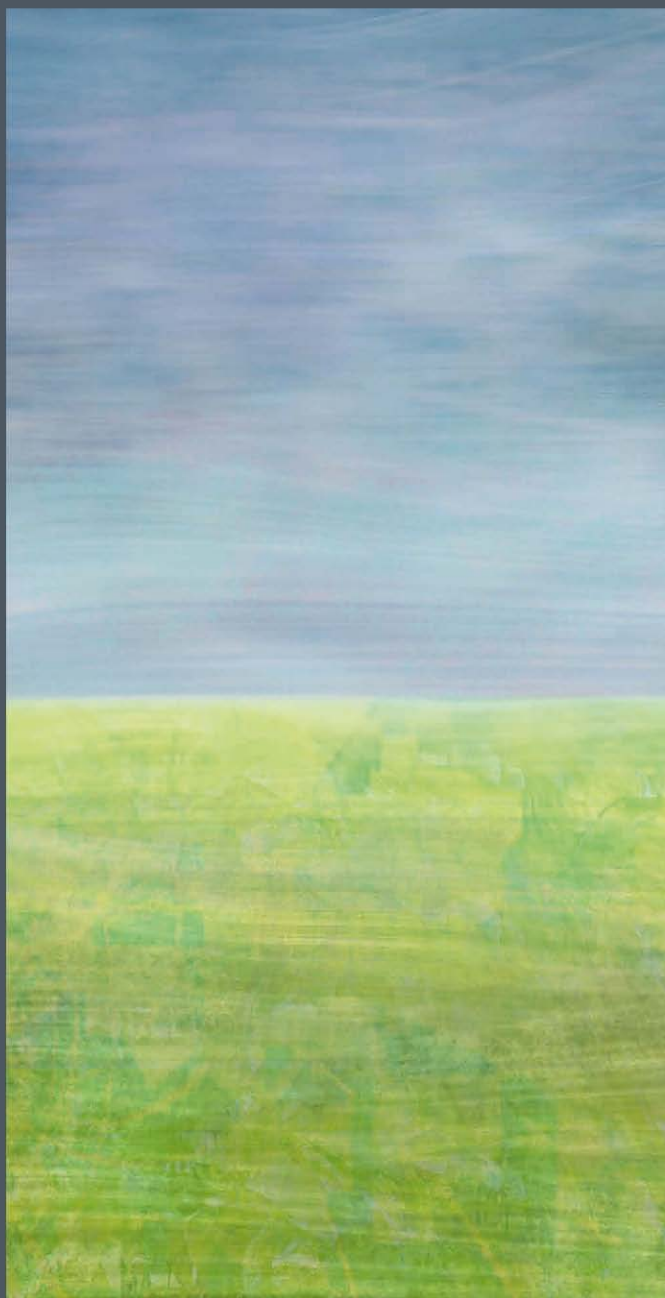


revista de
eEDUCACIÓN

Nº 351 ENERO - ABRIL 2010

La transición a la vida activa



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

revista de
EDUCACIÓN



Nº 351 ENERO-ABRIL 2010

revista de EDUCACIÓN

Nº 351 enero-abril 2010

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

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

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

Catálogo de publicaciones del Ministerio
educacion.es

Suscripciones y venta: publicaciones@educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
060.es

Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es

Fecha de edición: 2009
NIPO: 660-09-011-0
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño: Dinarte, S.L.
Diseño de la cubierta:
Óleo: El universo es el conjunto de lo que ocurre. Autora: María Novo.
Maqueta e imprime: Estílo Estugraf Impresores, S.L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia
Director General de Formación Profesional

Felipe Petriz Calvo
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

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

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

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

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Beatriz González Dorrego (Coordinadora Equipo de Redacción)
Mercedes Díaz Aranda
Cristina Jiménez Noblejas/Página web
Ana de Paz Higuera
Pedro Royo Crespo
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

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

Nacional

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

Presentación

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

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

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

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

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

Presentation

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

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

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.educacion.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. 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 assesses, selects and publishes studies framed in well-established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

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

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

Monográfico

La transición a la vida activa / Transition to an active life

Editora invitada: LIDIA E. SANTANA VEGA

LIDIA E. SANTANA VEGA. Presentación.....	15
MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA. Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida	23
JOSÉ ANTONIO MARINA. La competencia de emprender	49
LIDIA E. SANTANA VEGA, LUIS FELICIANO GARCÍA Y ANA CRUZ GONZÁLEZ. El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria.....	73
SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR, ANNA PRADES NEBOT, LORENA BERNÁLDEZ ARJONA Y SERGIO SÁNCHEZ CASTIÑEIRA. Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios: del diagnóstico a la acción....	107
FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ, JOAN CARLES BERNAD I GARCIA Y ALMUDENA NAVAS SAURIN. Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social ..	139
SANDRA HIRSCHLER. Proyectos de inserción socio-laboral en España y Alemania desde el punto de vista de los participantes	163
MARIA TERESA ADAME OBRADOR Y FRANCESCA SALVÀ MUT. Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa: el caso de Baleares.....	185
ÁNGELES PARRILLA LATAS, CARMEN GALLEGO VEGA Y ANABEL MORIÑA DÍEZ. El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica	211

Investigaciones y estudios

JULIO CABERO ALMENARA, JUAN ANTONIO MORALES LOZANO Y JULIO BARROSO OSUNA. Análisis de centros de recursos de producción de las TIC de las universidades españolas.....	237
JORGE INFANTE DÍAZ. La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática...	259

HELENA TROIANO, JOSEP M. MASJUAN Y MARINA ELIAS. La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: un caso de estudio	283
FLORA. CABRERA, TRINIDAD DONOSO, ASSUMPTA ANEAS, JAUME DEL CAMPO Y ANNA PI I MURUGÓ. Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis	311
TERESA GONZÁLEZ PÉREZ. Mujeres, educación y democracia	337
CARLOS M ^a TEJERO GONZÁLEZ, M ^a JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ Y RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA. Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar	361
MARÍA SOLEDAD IBARRA SÁIZ Y GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ. Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad	385
MIGUEL AURELIO ALONSO GARCÍA. Evaluación del Potencial de Inserción Laboral y patrones de carrera...	409
JOSÉ MARÍA RUIZ RUIZ. Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: estudio de un caso real	435
MARIO DE MIGUEL DÍAZ, MARISA PEREIRA GONZÁLEZ, JULÁN PASCUAL DÍEZ Y EVA MARÍA CARRIO FERNÁNDEZ. Evaluación de las escuelas taller, casas oficios y talleres de empleo de Asturias (2001-2005)	461
JULIA CRESPO COMESAÑA Y MARGARITA PINO JUSTE. La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia	485
TOMÁS ESCUDERO ESCORZA, JOSÉ LUIS PINO MEJÍAS Y CELSO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ. Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa	513

Ensayos e informes

FERNANDO GIL VILLA. Paradojas y tensiones de la escuela posmoderna	541
--	-----

Experiencias educativas (innovación)

JOSÉ MARÍA CHAMOSO SÁNCHEZ, LUIS HERNÁNDEZ ENCINAS Y JOSÉ ORRANTIA RODRÍGUEZ. Análisis de una experiencia de resolución de problemas de Matemáticas en Educación Secundaria	557
---	-----

Resenciones y libros recibidos	573
---	-----

Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la <i>Revista de Educación</i> . Año 2009 (números 348-349-350 y extraordinario)	591
--	-----



Monográfico

La transición a la vida activa

Transition to an active life

Presentación

Presentation

Lidia E. Santana Vega

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.

A su hermana, La Régula, le contrariaba la actitud del Azarías (...) porque ella aspiraba a que los muchachos se ilustrasen, cosa que a su hermano se le antojaba un error, que, luego no te sirven ni para finos ni para bastos.

M. Delibes (Los santos inocentes)

El ser humano vive ligado inexorablemente a etapas de transición y aunque varíe la naturaleza de las mismas (académicas, laborales, biológicas,...), los sentimientos que la acompañan son sustancialmente de zozobra, de temor ante la posibilidad de no estar preparados para afrontar con solvencia la nueva etapa, de desasosiego ante lo desconocido... Así, es necesario que desde la literatura especializada se trate el tema de la transición a la vida activa por su especial relevancia en la vida de las personas.

Desde edades tempranas los niños y las niñas ensayan de manera tentativa lo que van a ser/hacer en el futuro, e irán explorando nuevos mundos vitales y profesionales a la par que los van descubriendo. De esta forma encontrarán por sí mismo, y con el apoyo de las personas próximas, su propia voz con la que poder pensar. También podrán alcanzar la autonomía, siempre y cuando la educación recibida no anule su espíritu de iniciativa, que es consustancial al ser humano, ni la sociedad del bienestar les infantilice y les separe de los problemas del mundo real (Steinberg y Kincheloe, 2000; Giroux, 2000; Torres Santomé, 2001; Sánchez Blanco, 2008).

Cuando los niños y las niñas habiten la «mansión del futuro» deberán sopesar sus decisiones apoyándose en el principio de realidad; habrán de tomar la decisión sobre

su proyecto vital/profesional: analizando las expectativas laborales, los estudios y profesiones con mayor demanda en el mercado laboral, las competencias necesarias para desempeñar de forma solvente sus funciones laborales futuras, los estilos de vida aparejados a las distintas ocupaciones... También el escenario político, socioeconómico, laboral, educativo establecerá los márgenes de su decisión. Asimismo deberán valorar las decisiones factibles «aquí y ahora» a la luz de la sociedad en la que se encuentren inmersos. Las potencialidades y capacidades desarrolladas por el sistema educativo, por la educación incidental y por la formación adquirida a lo largo de la vida marcarán igualmente el rumbo de su proyección vital.

La transición sociolaboral de los jóvenes es un reto para todos los sistemas políticos y un desafío en toda regla para el sistema educativo de cada país. Uno de los informes de mayor difusión e impacto internacional, el informe PISA (fruto de las pruebas aplicadas a un grupo estadísticamente significativo de toda la población de jóvenes de 15 años de 41 países), pretende evaluar la capacidad para utilizar los conocimientos y las habilidades que permita a las personas afrontar las vicisitudes vitales, la capacidad para integrarse en el mundo real. Los diferentes informes PISA no pretenden ser una evaluación de contenidos de conocimientos, sino un estudio de la alfabetización funcional que incorpora contenidos matemáticos, científicos y lingüísticos por su especial relevancia para la inserción en el mundo adulto (Pajares, 2005). Su finalidad no es tanto evaluar el rendimiento escolar, como la capacidad de los jóvenes para integrarse en el mundo del trabajo y seguir formándose; en definitiva, la evaluación está más interesada en medir aquello que los estudiantes pueden hacer con lo que aprenden en la escuela que en medir si son capaces de reproducir lo aprendido (OECD, 2004).

Tradicionalmente, el nivel y el tipo de estudios han favorecido la incorporación al mundo del trabajo, tanto para acceder a la condición de ocupado en general como para hacerlo a una ocupación determinada; otra cuestión es la infrautilización de los conocimientos de aquellos sujetos que están desempeñando una actividad laboral muy por debajo de la cualificación adquirida a través de la educación reglada y la no reglada. También la adquisición de competencias relevantes tiene una clara incidencia en las posibilidades de las personas para acceder a las ofertas de empleo o para promocionar en su lugar de trabajo.

Pero la transición a la vida activa no sólo pasa por formar a los jóvenes para alcanzar un empleo que les garantice una vida digna, sino que se ha de potenciar una política de la vida cotidiana que sea justa y equitativa con la ciudadanía en su conjunto, tanto en las sociedades desarrolladas como en vías de desarrollo. Las reflexiones de

Mayor Zaragoza (2009) son muy certeras cuando señala que existe una verdad aún más incómoda que la denunciada por Al Gore sobre el cambio climático, y es la de las condiciones de vida realmente adversas de una gran parte de la población mundial. Para este autor constituye un error haber cambiado los valores democráticos de justicia social, igualdad,... por las leyes del mercado. Mayor Zaragoza (2009, p. 25) sostiene que el actual periodo de crisis «puede contribuir a la transición esencial de las personas desde su condición (explícita o implícita) de súbditos a la de ciudadanos participativos».

Desde la Estrategia Europea de Empleo, definida en el Tratado de Amsterdam de 2 de octubre de 1997, se insta a los Estados miembros a coordinar sus políticas laborales en torno a cuatro pilares de actuación prioritaria con objetivos claros y bien definidos: 1) conseguir un alto nivel de empleo en la economía en general y en todos los colectivos del mercado laboral; 2) sustituir la lucha pasiva contra el desempleo por la promoción de la empleabilidad y la creación de empleo sostenidas; 3) fomentar un nuevo planteamiento de la organización del trabajo, de modo que las empresas de la Unión Europea puedan hacer frente al cambio económico conciliando la seguridad y la adaptabilidad y permitiendo a los trabajadores participar en actividades de formación a lo largo de toda su vida y 4) ofrecer un marco de igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo para que todos puedan participar en él y acceder a un empleo. La Constitución española establece que los poderes públicos, de manera especial, realizarán y fomentarán una política orientada al pleno empleo y que garantice la formación y readaptación profesionales. El marco normativo internacional y constitucional anteriormente expuesto, completado con las competencias autonómicas en materia laboral, activan la aplicación por las diferentes comunidades autónomas de políticas que vienen definidas, al menos sobre el papel, por su carácter anticipador y combativo de los efectos del cambio económico y tecnológico, y de las deficiencias asociadas al comportamiento del mercado de trabajo.

La sociedad actual tiene mayor tendencia a la dicotomización; este hecho está mediatizado por: 1) la actual crisis económica mundial que deja al colectivo de trabajadores jóvenes, entre otros, en situación de precariedad laboral. 2) La sociedad del conocimiento, que excluye al colectivo con bajo nivel educativo de los beneficios de este tipo de sociedad y los margina de los procesos de participación real en la toma de decisiones (Ferrer, Castel y Ferrer, 2006).

La complejidad de la sociedad contemporánea requiere articular buenos planes de orientación académica y profesional para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas y a la vida activa. En este sentido:

- ya no es suficiente con informar a los jóvenes para que obtengan un trabajo que les proporcione la felicidad de «trabajar en lo que a uno le gusta». Detrás de esta idea subyacen las biografías normales, los itinerarios predecibles. Ahora, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos;
- si pretendemos preparar a los jóvenes para la transición a la vida adulta y activa, el sistema educativo ha de mirar de frente al mundo laboral;
- para educar y orientar a las generaciones venideras no bastan los conocimientos disciplinares, ni los psicopedagógicos, es necesario desentrañar las claves de la sociedad y asumir que si cambian los tiempos han de cambiar también las responsabilidades profesionales de los agentes educativos para ayudar al alumnado a afrontar los procesos de transición (Santana Vega, 2003).

El tema de la transición ha sido y es objeto de numerosas investigaciones y publicaciones de naturaleza diversa. Las aportaciones (ensayos e investigaciones) de los autores que colaboran en este número, abordan varios aspectos relacionados con el complejo fenómeno de la transición a la vida activa, que se concretan en dos ejes que vertebran el monográfico: 1) incrementar la calidad educativa para ofrecer una mejor formación al alumnado y para prevenir las situaciones de abandono prematuro de la formación, revisando el sistema educativo, las competencias relevantes, las prácticas en empresa, y las herramientas para facilitar los procesos de transición académica y profesional; 2) fomentar el potencial individual que todas las personas poseen para garantizar una adecuada inserción sociolaboral.

En concreto, Miguel Ángel Santos Guerra, profesor de la Universidad de Málaga, plantea algunos interrogantes de grueso calado para repensar la formación del alumnado que, necesariamente, debe tener tras de sí narrativas compartidas por la comunidad educativa: ¿Para qué prepara realmente el sistema educativo? ¿Para qué sirve la escuela? Todas las personas que tengan alguna responsabilidad educativa han de preguntarse si las metas se están consiguiendo, en qué medida, con qué ritmo y a qué precio. En este sentido resulta bastante certera la afirmación del profesor Santos Guerra: «No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada». Revisar el sistema de valores que «respira» la escuela es una tarea ineludible.

El profesor José Antonio Marina, con su admirable perspicacia y sabiduría, pretende en su ensayo esclarecer la noción de competencia y propone incluir una nueva -la competencia filosófica- cuyo objetivo sería alcanzar una perspectiva crítica del funcionamiento de la inteligencia y sus creaciones. La competencia emprendedora

es objeto de especial atención, haciendo un repaso de las formulaciones de la OCDE, de la Unión Europea y de la Ley Orgánica de Educación sobre esta competencia. El ensayo se cierra con la visión del profesor Marina sobre la competencia de emprender, argumentando por qué la considera fundamental (junto a la competencia ciudadana), y con unas conclusiones muy enjundiosas.

Lidia Santana Vega, Luis Feliciano García y Ana Cruz González presentan los resultados de la aplicación del Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES) en la tutoría y en diferentes materias de segundo ciclo de la ESO. El POES es una herramienta de trabajo que organiza en torno a un proyecto, consensuado por la comunidad educativa, la atención al alumnado y facilita la transición entre etapas educativas y la inserción sociolaboral, generando un espacio para el trabajo colaborativo. La puesta en marcha del POES supuso para los tutores, el alumnado y el profesorado percibir la dimensión orientadora de las asignaturas y su vinculación con los contenidos de la tutoría, apostando por una línea de trabajo común con la orientadora y evitando que ésta sintiera la «soledad del corredor de fondo», producida por la cascada de delegación de funciones relacionadas con la orientación escolar y profesional del alumnado, que terminan recayendo en la figura del orientador de los centros de secundaria.

Sebastián Rodríguez Espinar, Anna Prades, Lorena Bernáldez y Sergio Sánchez abordan un tema de especial relevancia para la transición a la vida activa: la empleabilidad de los graduados universitarios. El trabajo pretende ofrecer planes de actuación que tomen en consideración el mayor número de factores implicados en el logro del objetivo de empleabilidad, y que éste se contemple en la formación académica y profesional de los universitarios. En su artículo analizan críticamente el discurso de la empleabilidad; éste preconiza la necesidad de que la formación facilite la incorporación al mundo laboral, desarrollando la empleabilidad de los graduados, esto es, fomentando las competencias requeridas para obtener un empleo, así como aquellas que satisfagan las cambiantes demandas de los empleadores. Asimismo identifican los ámbitos y estrategias de acción formativa en los que la enseñanza universitaria puede favorecer la empleabilidad de sus graduados: la auditoría de empleabilidad, el diseño de los programas formativos o las actuaciones dentro de los planes de orientación y tutoría.

Fernando Marhuenda, Joan Carles Bernad y Almudena Navas contextualizan su investigación en el marco de un proyecto de investigación sobre las empresas de inserción social (EIS) en España, donde las prácticas son laborales a la vez que formativas. Los autores son plenamente conscientes del auge de las prácticas en empresa en los sistemas de formación y su extensión entre las políticas de empleo, pero cuestionan

su utilidad en un contexto político en que las estrategias de inserción laboral enfatizan la empleabilidad, una noción que consideran reduccionista ya que sólo está circunscrita a sus parámetros individuales, desatendiendo la dimensión relacional.

Sandra Hirschler, profesora de la Johannes Gutenberg-Universität Mainz, pretende analizar el desarrollo personal de jóvenes de Alemania y España durante su participación en las medidas de cualificación en ambos países; más específicamente enfoca la cuestión de cómo las jóvenes de ambos países, que utilizan los proyectos de inserción socio-laboral, logran integrar el contenido, la estructura y la metodología de estas ofertas formativas en función de sus expectativas, necesidades y disposiciones biográficas.

Teresa Adame y Francesca Salvá, profesoras de la Universidad de las Islas Baleares, tratan de esclarecer los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo, un tema de especial trascendencia cuando en los países de la OCDE se demanda a los jóvenes un incremento de su cualificación; de ahí que la realización de estudios secundarios superiores se haya convertido hoy día en las credenciales mínimas para que éstos puedan integrarse de manera exitosa en el mercado de trabajo y en la base para participar en la formación continuada. El abandono escolar prematuro y los mecanismos de retorno al sistema educativo constituye uno de los temas centrales de las políticas sociales y educativas y un ámbito de investigación de interés creciente; a buen seguro que esta investigación contribuirá a despejar incógnitas sobre un tema ciertamente preocupante.

El artículo de Ángeles Parrilla Latas, Carmen Gallego Vega y Anabel Moriña Díaz analiza las trayectorias de jóvenes pertenecientes a distintos colectivos en riesgo de exclusión social, aplicando un amplio conjunto de técnicas biográfico-narrativas. Las historias de vida de tres jóvenes se toman en el trabajo como hilo conductor y marco de referencia para comprender la pluralidad de transiciones, itinerarios y obstáculos en el acceso a la vida activa. Se plantea asimismo algunas cuestiones sobre el papel que determinados programas, servicios y políticas tienen en la transición sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión.

Como editora invitada de este número monográfico, quiero mostrar mi gratitud a los autores y autoras que lo han hecho posible; también a la Revista de Educación por apostar por un tema de esta naturaleza que no siempre se le ha dado la entidad que merece. Desde las Islas Canarias la editora invitada está dispuesta a recibir cuantas consideraciones y valoraciones consideren oportunas; así pues, les animo a que dediquen un instante del trajín cotidiano para que puedan nutrirnos con sus aportaciones.

Referencias bibliográficas

- FERRER, G., CASTEL, J. L. Y FERRER, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación (Madrid)*, nº extraordinario 2006, 399-428.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación (Madrid)*, nº extraordinario 2009, 25-52.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- PAJARES, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: MEC-INECSE.
- GIROUX, H.A. (2000). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En SH. R. STEINBERG Y J. L. KINCHELOE (Comp.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Madrid: Morata.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2008). Educación infantil y mercado: dilemas y desafíos. *Cooperación Educativa*, 87-88, 7-9.
- SANTANA VEGA, L.E. (2003; 3ª edición 2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- STEINBERG, SH. R. Y KINCHELOE, J.L. (2000). Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna. En SH. H. STEINBERG Y J. L. KINCHELOE (Comp.), *Cultura infantil y multinacionales* (pp.15-45). Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001). Currículos integrados. La urgencia de una revisión de la cultura y del trabajo en los centros escolares. En L. E. SANTANA VEGA (Coord.), *Trabajo, educación y cultura* (pp. 159-178). Madrid: Pirámide.

Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida

A problematical target: Educating for values and preparing for life

Miguel Ángel Santos Guerra

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

«¿Qué ha pasado en estos años desde que dejamos la escuela? Nos hemos convertido en jóvenes trabajadores de una generación educada para una sociedad ideal que nunca existirá y humillados por la sociedad real, enseñados en valores constitucionales y defraudados por demócratas que ocultan con demagogia y palabras sus gestos de desprecio a la democracia. Nos han hecho sentir vergüenza de aquello en lo que teníamos fe, no mostramos agradecimiento a quien nos da sino desprecio por su debilidad. Sólo nos queda el resentimiento hacia el futuro y la compasión hacia lo que pudimos haber sido y no nos dejaron. Querido maestro si usted no hubiera sido tan utópico, quizá nos habría borrado muchas frustraciones, pero todos le recordamos, sin embargo, con cariño porque transformó sus sueños de inadaptable en nuestros ideales»

(Javier Pindado. Madrid. Cartas al Director. El País. 31 de julio de 1993).

Resumen

La sociedad encomienda a la escuela una doble tarea de naturaleza paradójica. Por una parte, debe educar para los valores (libertad, paz, justicia, solidaridad, igualdad, respeto...) y, por otra, debe preparar para la vida. Pero la vida tiene componentes inquietantes de opresión, belicismo, injusticia, insolidaridad, desigualdad y falta de respeto a la dignidad de los seres humanos. Una persona que pretenda tener éxito en la vida estará frecuentemente invitada a romper la esfera de los valores y, a su vez, una persona que pretenda vivir éticamente encontrará dificultades para alcanzar el éxito.

No se puede exclusivizar la tara de la escuela en la transmisión aséptica de un conjunto de conocimientos. La tarea fundamental de las instituciones educativas es enseñar a pensar, preparar para el trabajo a través del desarrollo de competencias e inculcar valores que faciliten y mejoren la convivencia. Pero la escuela tiene competidores que hacen más complejo y difícil el desempeño de su tarea. Los medios de comunicación ofrecen una filosofía y presentan unos modelos por la vía de la seducción que se enfrentan a los que ofrece la escuela por la vía de la argumentación.

El artículo ofrece las respuestas para resolver esta demanda problemática que recibe la escuela. Tiene que preparar para que los alumnos y alumnas entiendan la realidad, para actuar competentemente en ella y para ser personas éticamente desarrolladas. El autor ofrece algunas estrategias para conseguirlo, como la acción colegiada, la reflexión sistemática y la apertura al medio; asimismo plantea las condiciones necesarias para que sea posible conseguirlo. Condiciones que tienen que ver con la formación del profesorado, con la configuración y el tamaño de las plantillas, con la autonomía de los centros, con la flexibilidad de los tiempos y los espacios y con la abundancia y la adecuación de los medios.

Palabras clave: valores, escuela, trabajo, transición, educación, evaluación.

Abstract

Society entrust a double paradoxical task to school. On the one hand, it must teach values such as freedom, peace, justice, solidarity, equality, respect...; on the other hand, it must prepare for life. However, life has some worrying components: oppression, warmongering, injustice, insolidarity, inequality and lack of respect for human dignity. A person wishing to succeed in life is often tempted to break state values. At the same time, a person willing to live according to ethical standards will encounter some troubles to be successful.

The task of school cannot be based exclusively on a neutral knowledge transmission. The key task of educational institutions is teaching to think, preparing for work by competence development and instilling values which facilitate and improve coexistence. Nevertheless, school has great competitors which complicate the performance of its task. Mass media provide both a philosophy of life and persuading models which confront those promoted by school by reasoning.

This article provides answers to solve this problematical demand of school, whose duty is that of preparing students to comprehend reality, perform effectively and become well-developed ethical people. The author offers some strategies to achieve these targets, such as group work, systematic reflection and openness to the environment. Likewise, it sets out the necessary conditions to make it possible. They are related to teacher training, composition and size of staff, autonomy of schools, flexibility of timetables and rooms, as well as the abundance and appropriateness of resources.

Key words: values, school, work, transition, education, evaluation.

La carta de Javier Pindado, escrita ya hace bastantes años al periódico El País tiene plena vigencia y resume muy bien lo que quiero plantear en estas líneas. Por una parte, la escuela pretende socializar a los alumnos, es decir, incorporarlos con éxito a la cultura y al mundo del trabajo. Por otra, pretende inculcarles valores para que vivan de forma honesta y para que construyan una sociedad asentada en los principios de la ética. En esa doble pretensión se encierra, muchas veces, como veremos, una flagrante contradicción. Cuando los alumnos y los padres de éstos se preguntan por el sentido que tiene ir a la escuela, es preciso ofrecer contestaciones fundadas y no meras intuiciones y magníficos deseos (Von Hentig, 2003).

Las bisagras del sistema no están bien engrasadas. La más grande e importante es la que une el sistema educativo con el mundo laboral. ¿Para qué prepara realmente el sistema educativo? ¿Para el pensamiento, para el trabajo, para la vida? «El saber siempre es útil, aunque no garantiza necesariamente un trabajo o el éxito. Quizá se haya dado demasiado valor al trabajo y se haya orientado la escuela con referencia a él y a su poder económico» (Andreoli, 2008, p. 52). Se trata de una cuestión esencial. ¿Para qué sirve la escuela? Si pretendemos algo (conviene precisarlo), es necesario preguntarnos si se está consiguiendo, en qué medida, con qué ritmo y a qué precio. No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Las contradicciones

La sociedad encomienda a la escuela, y por ende a los educadores y educadoras, una misión contradictoria. Por una parte se pide a la escuela que prepare a los alumnos y alumnas para los valores. Los valores son: pacifismo, solidaridad, tolerancia, justicia, autenticidad, igualdad... La vida es, en buena medida, violenta, insolidaria, intolerante, injusta, falsa y discriminatoria... Cuando me refiero a la vida, hablo de los ejes de valores que priman en la cultura. Una persona que respete esos valores, que los asuma y que los integre en su forma de pensar y de ser, es una víctima en esta sociedad. Si la escuela acepta esta orientación en su quehacer, conseguirá poner en la jungla de asfalto a individuos indefensos, inermes, pacíficos... La sociedad acabará con ellos fácil y rápidamente. Los alumnos y alumnas nacidos de esta escuela estarían en excelentes condiciones de ser perdedores en la sociedad. No llegarán fácilmente a la riqueza, al trabajo, al poder, al prestigio, al triunfo...

Pero la escuela no puede aceptar el planteamiento inverso, la tesis de que ha de cultivar contravalores si es eso lo que conduce al éxito. Nadie se imagina un proyecto educativo en el que se pretenda formar a los alumnos en la insolidaridad, en la intolerancia, en la injusticia, en la falsedad, en la competitividad... «La educación prepara para la vida. Si tienen algún sentido todos los aprendizajes que hacen los alumnos y las alumnas, es porque los preparan para su incorporación a la sociedad en el sentido más amplio del término» (Domènech y Guerrero, 2005, p. 22).

La contradicción se halla en el corazón de la misión reproductora que la sociedad encomienda a la escuela (Fernández Enguita, 1990). Es difícil que la escuela asuma la función transformadora y revolucionaria en una sociedad que exige de ella el papel de transmisora de los patrones culturales. No sólo sucede esto con los fines encomendados a la escuela sino que la demanda que hacen de ella muchas familias está también llena de contradicciones. Así, vemos a padres y madres que no llevan a su hijo a un centro escolar porque tendría que convivir en él con personas gitanas o que se niegan a llevar a su hija a un aula donde se encuentra una compañera inmigrante o con síndrome de Down. Este doble, complejo y contradictorio discurso se anula bajo la pretendida neutralidad de la escuela. Es una trampa peligrosa, porque la neutralidad no es ni deseable ni posible. Los que tienen una opción formada y una actitud beneficiaria en la sociedad suelen proclamar y exigir la neutralidad. No se dan cuenta de que desear y promover la inmovilidad opera en beneficio de quienes están en posiciones ventajosas. Eso no es neutralidad. Eso es jugar con ventaja. Es una trampa burda. Rehuir el compromiso político bajo la excusa de la neutralidad, de la asepsia es, cuando menos, una ingenuidad: «la cultura dominante de la escuela, lejos de ser neutral, se caracterizaba por una ordenación selectiva y legitimación de formas de lenguaje privilegiadas, modos de razonamiento, relaciones sociales y experiencias vividas» (Giroux, 1992, p. 64).

Este problema que se centra en la institución tiene una especial complicación en la formación y actuación de los profesionales que trabajan en ella. A los profesores se les prepara para impartir conocimientos, pero no tanto para la formación de actitudes. Muchos de ellos se consideran especialistas en su disciplina, pero no se sienten educadores de los alumnos y de las alumnas. Se establece aquí otro doble discurso: lo importante es aprender y enseñar las materias frente al más complejo deber de preparar a los alumnos para el compromiso ético, político y social. La tarea educativa exige una permanente actualización, ya que cambian las condiciones sociales, las exigencias formativas y la configuración psicológica de las personas. Como dice certeramente Lidia Santana en el subtítulo de su libro: «cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales» (Santana, 2007).

Hacer exclusiva la tarea de la escuela en la transmisión de un cuerpo de conocimientos, pretendidamente neutrales por ser científicos es una vulgar engañifa. Aunque los profesionales no lo desearan, la escuela cumple una función reproductora en la sociedad (Lerena, 1983).

Los competidores

Esta compleja y contradictoria tarea de la escuela se complica por la fuerte influencia de otros factores, en especial la televisión y el mundo de la publicidad. Obsérvese que es más fácil filmar (y me refiero ahora exclusivamente a los aspectos técnicos):

- La guerra que la paz.
- El tener que el ser.
- La mentira que la verdad.
- La apariencia que la esencia.
- El éxito que el fracaso.
- La traición que la lealtad.

Desde la filosofía de los medios se puede elaborar una jerarquía de valores que tiene los siguientes ejes:

- Filosofía del éxito: el éxito se presenta como un sinónimo de la felicidad. Sólo el que triunfa, «triumfa». El prestigio en las diversas áreas (económica, intelectual, política, social, etc.) consiste en llegar al éxito. El nivel de aspiraciones se fija, por consiguiente, en los héroes, los premiados, «los grandes», etc. , que acaparan la atención de los medios de comunicación.
- Filosofía de la competencia: «el ser más que...», «tener más que...», «ganar más que»... son claves del comportamiento humano que presentan los medios. Escalafones, concursos, oposiciones, galardones, campeonatos, competiciones... Se trata de medirse con los demás y de ganar.

- Filosofía de la cuantificación: es insistente la referencia a los aspectos cuantitativos de la realidad: la cantidad de dinero que se gana por un trabajo, el número de muertos en el fin de semana, la cantidad de petróleo importado, el número de coches vendidos, el número de viviendas desocupadas... Todo se baraja a través de las cifras. La persona está bajo el signo de la cantidad.
- Filosofía de la utilidad: personas, actividades y cosas son interrogadas automáticamente: ¿Para qué sirve? Se valoran los comportamientos desde el plano del rendimiento y la eficacia. ¿Qué ventajas tiene? ¿Cuánto produce? ¿Para qué vale?
- Filosofía del individualismo: cada individuo afronta su vida y su historia desde su exclusiva individualidad. Cada uno se encuentra en la vida luchando frente a los demás. Los héroes individuales, los francotiradores encuentran un eco fácil en los medios de comunicación social.
- Filosofía del consumo: la escalada frustrante de las necesidades insatisfechas nunca llega a su techo. Alimentos, vestidos, bebidas, objetos... Se inventan necesidades que luego habrá que satisfacer para que den paso a nuevas necesidades que favorezcan el consumo. Incluso se hacen objeto de consumo las personas a través de una erotización intensa.
- Filosofía de la apariencia: la apariencia es frecuentemente presentada como la realidad misma. Sin ninguna invitación a penetrar más allá de la simple fachada de las cosas, de las situaciones, de las personas. Piénsese en la «vida» que se presenta a los televisivos: casas perfectas, aparatos maravillosos, gentes encantadoras, bellezas sin sombras, eficacia absoluta...
- Filosofía de la prisa: todo está puntualmente milimetrado. Todo está medido con una precisión obsesiva. No es justo desperdiciar un segundo si se puede llenar con un anuncio que cuesta cien mil euros. Hay que hacer muchas cosas, hay que perseguir muchas metas, hay que realizar muchos encuentros...
- Filosofía de la provisionalidad: el presentismo es cotizado como un valor de alto grado en la jerarquía axiológica. «Esto me interesa ahora», «esto va muy bien por ahora», «aquí se está muy bien en este momento»...
- Filosofía del sentimiento: el comportamiento se apoya más en sensaciones que en razonamientos. La pregunta fundamental no es tanto qué debemos hacer, cuanto qué nos apetece hacer, qué nos gusta hacer. El área de la sensibilidad se desarrolla más que el de la razón. Tiene más fuerza lo que se siente que lo que se piensa.
- Filosofía de la posesión: «no renunciaré» se convierte en una tesis, en un estilo de vida. Incluso aquello que los imperativos naturales nos vetan es considerado,

por el individuo como una «castración» de aspiraciones. No renunciar a nada es una actitud generalizada, que echa sus raíces con profundidad y esparce la fronda en extensión.

- Filosofía de la violencia: las cosas se arreglan por la fuerza, los conflictos se solucionan a través del poder, la vida de las personas se somete a la fuerza de quien no tiene escrúpulos. En la televisión se contemplan miles de golpes, de asesinatos, de extorsiones. Dostoievski empleó quinientas páginas para describir un crimen. En la televisión se pueden ver cientos en pocos minutos.

Los medios tienen una fuerte capacidad de persuasión. Proponen modelos seduciendo. La técnica se pone al servicio del convencimiento. Música, imagen, palabra y acción dramática son manejados por algunos expertos ante públicos analfabetos en el lenguaje icónico. La magia de la imagen en movimiento se utiliza sin contemplaciones para la captación de espectadores, para la promoción de intereses comerciales, para la indoctrinación utilitaria.

La frontera entre lo real y lo ficticio genera unas complejas reacciones intelectuales y emocionales. Si alguien entra en la casa y encuentra el televisor encendido en el que se contemplan unos disparos, necesitará contextualizar el programa para saber si se trata de una película o de una filmación en directo. Frente a este modo sutil y engañoso de influencia está la escuela argumentando y proponiendo modelos por la vía de la reflexión y del compromiso. No es fácil competir. Se trata de ir contracorriente.

Las soluciones

Lo que importa es tener una concepción de escuela comprometida que ayude a los alumnos a diagnosticar las realidades sociales, a comprender las causas que determinan su naturaleza y evolución, a buscar las soluciones a los problemas que en ella se instalan. Porque la realidad no viene dada de forma definitiva y absoluta por poderes incontrolables. La realidad está, en buena medida, en las manos de las personas.

El conocimiento fragmentario y poco riguroso que los alumnos y alumnas adquieren en su experiencia cotidiana debe ser sometido en la escuela al filtro de la ciencia. En la escuela debe brindarse a los alumnos criterios para descifrar el significado de ese conocimiento y para ponerlo al servicio de los auténticos valores humanos.

Preparar para entender la realidad

La tarea de la escuela consistirá, desde esta perspectiva, en facilitar a los alumnos los criterios y los instrumentos necesarios para entender qué es lo que sucede en la sociedad, quién maneja los hilos del acontecer humano y por qué.

El pensamiento crítico facilitará una comprensión orientada y llena de significado. Ni la ciencia ni su uso por los individuos o los grupos humanos tienen un carácter neutro. El mismo conocimiento que selecciona, organiza y presenta la escuela tiene un eje axiológico estructurador.

Facilitar las herramientas para hacer inteligible el mundo en el que viven ha de ser un objetivo prioritario. Ayudar a comprender las causas y las consecuencias de la acción, tanto individual como colectiva es una prioridad insoslayable. Ayudar a conocer las claves por las que se rige el mundo del trabajo en esta sociedad en crisis es un deber de la institución escolar, que no puede situarse de espaldas a la realidad.

Pasar de una mentalidad ingenua a una mentalidad crítica es, como proponía incesantemente Paulo Freire, una exigencia fundamental de la educación. No se trataría, por consiguiente, de transmitir en la escuela un caudal de conocimientos inertes que sólo sirvan para almacenar información sino de adquirir herramientas que permitan explorar y comprender con rigor la realidad.

Por otra parte, cuando la escuela era una de las escasas fuentes de adquisición del conocimiento resultaba sustancial una buena selección y una cuidadosa estrategia de transmisión. Hoy el saber le llega a las personas por múltiples vías. Es necesario ayudar a que los alumnos encuentren el conocimiento en otras fuentes y darles criterios para que sepan discernir cuándo el conocimiento es riguroso y cuándo está adulterado por intereses comerciales, políticos o religiosos.

Preparar para actuar

La comprensión de la realidad ha de conducir al compromiso efectivo. No basta un conocimiento meramente teórico y alejado de la realidad y de los problemas de la sociedad.

La autoridad emancipadora también proporciona el entramado teórico necesario para que los educadores puedan definirse a sí mismos, no sólo como

simples intelectuales, sino también de un modo más comprometido y como intelectuales transformadores. Esto significa que tales educadores no sólo están interesados en las formas de capacitación que fomentan la consecución de logros personales y en las formas tradicionales del éxito académico, sino que a la hora de enseñar también están interesados en vincular la capacitación –la habilidad para pensar y actuar críticamente– con el concepto de compromiso y de transformación social (Giroux, 1992, p.75).

No basta con transmitir conocimientos y desarrollar destrezas encaminadas a conseguir un trabajo. Hace falta ir más allá y generar un compromiso por mejorar las estructuras sociales.

La educación se diferencia de la mera socialización (que incorpora a los individuos a la cultura) porque añade a ésta dos dimensiones esenciales: la dimensión crítica de la que hablaba en el punto anterior y la dimensión ética. De los doce dignatarios que deciden que se abran las cámaras de exterminio, más de la mitad tenían un doctorado. Un alto nivel de instrucción no siempre está casado con el desarrollo de la ética.

Pienso que la actuación de los individuos en una sociedad democrática exige unas formas de actuación que van más allá del dominio de los saberes. Enseñar a actuar le exige a la escuela un entrenamiento que supera la transmisión de conocimientos. ¿Para qué el saber si nos lleva a un modo de vida más solidario en una sociedad democrática? Si el saber adquirido en las instituciones fuese utilizado para explotar, engañar y oprimir al prójimo, deberíamos preguntarnos cuál es el sentido de las instituciones educativas.

Preparar para el desarrollo de competencias

Concebir las competencias como meras habilidades o destrezas nos llevaría a una visión conductista del aprendizaje que nos haría retroceder a los detestados planteamientos de Tyler, Gagné y Briggs, Mayer o Bloom, ampliamente criticados y superados (Gimeno, 1982).

Entiendo la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y de saber llevar a cabo tareas diversas de manera precisa y adecuada al contexto. La acción eficaz requiere el dominio de un entramado complejo de conocimientos, actitudes, destrezas y valores.

Las competencias, por definición, no han de ser muchas, pero sí sustantivas y decisivas para saber actuar (Gimeno y otros, 2008). Cuando hablamos del desarrollo de competencias para incorporar a las personas al mundo del trabajo o a la sociedad en general nos referimos a exigencias que ya han de practicarse en la escuela. Concretaré en diez las exigencias que considero fundamentales:

- Pensar, analizar, saber por qué suceden las cosas. Saber que existen tramas ocultas que obedecen a intereses, saber cómo detectar esas tramas y denunciarlas en aras del bien común.
- Hablar, opinar, liberar la voz, expresarse con libertad sin las cortapisas del miedo al poder y sin caer en los señuelos de la adulación, sin hacer caso a las desalentadoras admoniciones de los escépticos.
- Participar con su actividad laboral y social en la vida pública. Intervenir en asuntos de interés general, no sólo en los estrictamente privados.
- Agruparse, no permanecer aislador, agruparse para la acción, conscientes de que el grupo multiplica la fuerza individual.
- Exigir, asumir riesgos ante el poder, practicar la valentía cívica que es una virtud democrática que nos hace ir a causas que de antemano sabemos que están perdidas.
- Informarse, leer críticamente, estar al día, cuestionar las explicaciones inconsistentes e interesadas tanto del gobierno como de la oposición (que debería denominarse más bien alternativa). Ser conscientes de que la política está al servicio de la ciudadanía y no a la inversa.
- Respetar a los demás y reconocer y valorar la diversidad. Saber que existen culturas diferentes y personas diferentes, más allá (o más acá) de la dignidad esencial de cada ser humano.
- Ser solidarios, sensibles a la injusticia, compadecerse de los que sufren, no encojerse de hombros ante las desigualdades que existen en el país y en el mundo.
- Vivir de forma honrada, trabajar responsablemente y esforzarse por mejorar ética y socialmente la sociedad en la que viven.
- Cumplir con los deberes públicos, conocer y cumplir las leyes, respetar las normas de tráfico y ser conscientes de que la libertad individual tiene unos claros límites en la del prójimo.

La adquisición de las competencias no se produce solamente a través de la reflexión. La práctica resulta imprescindible. Esto exige a las instituciones educativas encarnar la práctica de los valores. Las actuaciones deben seguir al conocimiento de los deberes y derechos. La educación para la ciudadanía va más allá de impartir o

recibir una asignatura (Bolívar, 2007). La actuación requiere econocimiento, pero va más allá en el ejercicio de un compromiso con la práctica.

Preparar para sentir

La esfera de los sentimientos ha estado tradicionalmente silenciada o despreciada en la escuela. Las instituciones escolares han sido el reino de lo cognitivo, pero no dominio de lo afectivo. Al entrar y al salir tanto profesores como alumnos de ella han recibido esta pregunta: ¿Usted qué sabe sobre...? Nunca se ha preguntado por lo que se siente. La esfera de lo emocional puede y debe ser atendida como un elemento sustantivo del desarrollo de las personas (Santos Guerra, 2008).

La educación emocional se ha convertido hoy en una de las exigencias más contundentes de la tarea educativa. Las nuevas corrientes sobre la inteligencia emocional demandan a las escuelas y a los educadores una atgención incuestionable. ¿Qué decir de las demandas que tiene hoy la educación para la igualdad? (Simón, 2009).

Entre el machismo patriarcal institucionalizado y la democracia patriarcal consentida hay un abismo -no lo dudamos- pero también los puentes patriarcales que lo cruzan son los que nos explican la pervivencia de la desigualdad de hecho, la discriminación, la violencia, las dificultades añadidas y el valor restado para el acceso a los bienes simbólicos y reales que llevan al poder: poder como capacidad de elección de un proyecto de vida propio, poder para influir y decidir sobre cuestiones sociales, políticas o económicas, poder para no tener que depender, poder para crecerse y no tener que someterse para poder vivir (Simón, 2009, p. 13).

Es necesario aterrizar en la esfera emocional porque el desarrollo de competencias no tiene que ver sólo con destrezas y habilidades sino que exige la generación de actitudes ante la realidad, ante las personas y ante las cosas.

Preparar para ser

Ese conocimiento y ese compromiso configurarán un modo de ser y de estar en el mundo. La auténtica identidad del individuo que se ha educado en los valores no se fundamenta en la apariencia y en la falsedad, sino en la fidelidad a uno mismo y a los

valores. Cuando se acepta uno a sí mismo, cuando se tiene una jerarquía de valores asentada, cuando se relaciona uno auténticamente con los otros desde la propia identidad se está en condiciones de vivir un compromiso social.

Construir escuelas democráticas (Feito y López, 2008) no sólo exige contar con individuos capaces de conocer la realidad sino que estén dispuestos a convivir de forma armoniosa y solidaria. Y aunque esta propuesta parezca utópica y esté dificultada por las contradicciones de la que hemos hablado al comienzo se hace necesario hacer presentes experiencias como las que los autores nos describen en esta interesante obra.

Preparar para ser tiene que ver con lo que ya se está siendo. Porque ese es el modo mejor de prepararse: practicar los valores en las situaciones que preparan para la vida.

Todo ello cuestiona el quehacer meramente academicista y reclama la reiventación de una escuela que esté centrada en las personas, en sus valores y en sus ejes convivenciales. Aprender a ser va más allá del conocimiento de los contenidos del currículo académico.

Los caminos

Hay muchas formas de conseguir lo que se pretende con la educación (que es algo más amplio y profundo que la mera socialización). La educación exige desarrollar el pensamiento crítico y el compromiso ético. Apuntaré solamente algunas estrategias.

La acción colegiada e intencional

No es fácil romper esos patrones de comportamiento y las actitudes que generan y en las que, a su vez, descansan. Ahora bien, es necesario emprender una acción colegiada para conseguir una eficacia mayor en la educación para los valores. No es fácil convencer a los alumnos y a las alumnas de la importancia de la solidaridad, de la tolerancia, de la cooperación..., si ven en los modos de comportarse de los profesores una permanente acción individualista. Para cambiar esos modos de acción es preciso

modificar simultáneamente tres cosas: digo simultáneamente porque transformar uno sólo de los vértices de este metafórico triángulo resulta insuficiente. Modificar sólo los discursos sin que se mejoren las actitudes y las prácticas resulta un cambio intrascendente. Modificar sólo las prácticas sin que se mejore el discurso y la actitud, significa que se ha producido un cambio insustancial:

- Los discursos: no basta cambiar los nombres para cambiar y mejorar la práctica. Es importante subrayar esto en tiempos de reforma. No basta decir que no hay exámenes, que se hacen controles. Si las prácticas siguen siendo las mismas, nada importante ha cambiado. No basta decir que ahora se hace evaluación cualitativa, si se sigue haciendo lo mismo. No basta decir que se da participación a los alumnos si no cambian las prácticas y las actitudes.
- Las actitudes: cambiar las actitudes es una difícil tarea. No se puede obligar a nadie a conjugar el verbo quiero. Ni la escuela ni la sociedad cambian por decreto. Pero si no se transforman las actitudes, poco importará cambiar los nombres ni las prácticas. Si un profesor sienta ahora a sus alumnos en círculo porque hay que cambiar la práctica, pero no modifica su actitud, seguirá siendo un déspota sentado en la silla más pequeña del fondo del aula. Si bajan los alumnos al laboratorio porque las disposiciones así lo mandan, el profesor podrá explicar allí la lección y dictar los apuntes como si eso fuera lo importante.
- Las prácticas: todo ha de estar encaminado a mejorar la acción. Si solamente cambian las actitudes y los discursos, pero no se llega a modificar en profundidad la naturaleza y la intención de las prácticas educativas, poco habrá cambiado en realidad. Algunos profesores llegan a pensar que es mejor una relación de igualdad con los alumnos, pero que éstos todavía no están preparados o que es positivo que los alumnos se autoevalúen, pero les detiene la suposición de que llegan a sus manos ya deformados por prácticas adulteradas.
- La acción colegiada de los profesores multiplica la eficacia de la acción ya que impide que se den contradicciones perjudiciales, potencia los aspectos fundamentales y, sobre todo, ofrece un ejemplo convincente a los alumnos de acción coordinada, compartida y coherente.

Los desajustes que se producen entre los distintos niveles del sistema, entre los diferentes cursos, entre asignaturas de un mismo curso, se evitarían desde una acción compartida de los profesionales. Lo cual no quiere decir que todos tengan que pensar,

sentir y hacer las mismas cosas, pero sí que tengan en cuenta lo que los otros piensan, sienten y hacen.

Como sabemos no hay alumno que se resista a diez profesores que estén de acuerdo. Ahora bien, si lo que uno considera importante, el otro lo tacha de estúpido y si lo que uno valora como sustancial, el otro lo considera inútil es muy difícil que aumente la eficacia de la acción educativa.

Los efectos secundarios

La escuela no debe preocuparse solamente por los efectos pretendidos en su enseñanza. La llamada pedagogía por objetivos ha resultado altamente perjudicial para la escuela. Simplificar los procesos educativos a una simple comprobación de la presencia de los datos relativos a los conocimientos que se ha pretendido que los alumnos adquieran es un grave error. Si sólo nos ocupamos de los objetivos propuestos, nos olvidamos de otras preguntas importantes: ¿Podrían hacer otras cosas mejores? ¿Disfrutan cuando hacen éstas que les proponemos? ¿Olvidan pronto lo que aprenden? ¿Les sirve para algo? ¿Qué precio pagan por ello? ¿Qué aprenden mientras aprenden? ¿Lo aprenderían si no les obligásemos? ¿Es relevante para ellos el conocimiento? ¿Es significativo?

No basta, pues, medir los resultados de la escuela por el éxito o fracaso académico de los alumnos. En primer lugar, porque en esos suspensos o fracasos existe una parte del sistema (de los profesores, de los padres, de los medios, de los compañeros...), en segundo lugar, porque existen más aspectos que es preciso tener en cuenta, ya que no es suficiente evaluar los resultados a través de las calificaciones. ¿Y si se les ha machacado para conseguir buenas notas? ¿Y si han acabado odiando la sabiduría? ¿Y si han aprendido a despreciarse? ¿Y si van a utilizar ese conocimiento para la opresión? ¿Y si se hubiera podido adquirir lo mismo de otro modo más fácil, más rápido y más eficaz?

La patología de la evaluación que se realiza en la escuela (Santos Guerra, 2003) debería ponernos al acecho respecto a todos estos peligros. Evaluar sólo a los alumnos y alumnas, sólo sus conocimientos adquiridos, sólo de manera cuantificable, sólo de forma descendente es en sí mismo una limitación censurable. En esta forma de evaluar están instalados muchos males de la institución. Porque la evaluación está impregnada de poder. Un poder elocuente que reduce a los evaluados al silencio.

Cuando hablo de efectos secundarios del sistema me refiero a aquellas consecuencias de una forma de actuar que no estaban previstas y que, por su carácter subrepticio y persistente, encierran un especial riesgo educativo. La escuela produce, como los medicamentos, algunos efectos secundarios sobre los que se debería reflexionar. El alumno, a través de muchos años de escolaridad, acaba por pensar que:

- Sólo se estudia cuando hay exámenes.
- Sólo se estudia lo que es objeto de examen.
- El conocimiento válido es el que imparte el profesor.
- Es conveniente callarse.
- Hay que acatar las normas.
- No se debe protestar de forma inconveniente.
- El que manda es el profesor.
- Es aburrido estudiar.
- Hay que conseguir la mejor nota con el menor esfuerzo.
- Una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace.
- Lo ideal es copiar en los exámenes.

¿Qué sucede cuando los efectos secundarios se convierten en algo más importante y decisivo que los efectos pretendidos? Está claro que estamos caminando a toda velocidad en la dirección equivocada. No hay nada más absurdo. No tener en cuenta estos efectos, tan amarrados al currículo oculto de la escuela, hace que se instalen perniciosas rutinas y que se consoliden prejuicios y errores sobre la práctica educativa.

Si se logra que los alumnos alcancen sobresalientes en las disciplinas pero acaben odiando el aprendizaje y la sabiduría, se habrá conseguido un efecto secundario quizás más importante, aunque negativo, que el pretendido. Si se consiguen unas excelentes calificaciones en las materias, pero se aprenden actitudes de insolidaridad, de desprecio al compañero, de intolerancia ante el pensamiento de los otros, habrá que cuestionar el efecto de la práctica educativa, aunque no se hubiera pretendido alcanzarlo.

Viene todo esto a decir que la escuela forma en valores si ella misma los practica y los vive. No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.

La reflexión sistemática

Una forma de convertir a la escuela en una plataforma de entrenamiento en los valores es someter su práctica a una constante revisión. Poner en tela de juicio aquello que se programa y se hace, conduce a la comprensión de la naturaleza de esas prácticas y a desentrañar su valor real.

La complejidad de la tarea educativa, sobre todo cuando se entiende como un camino de transformación de las actitudes y como un compromiso con la acción para el cambio, obliga a la observación atenta, a la reflexión compartida y a la toma de decisiones inmediata con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de la misma. No se trata solamente de mejorar el rendimiento sino de interrogarse por los valores de esa práctica.

La comprensión de la práctica es el medio más eficaz para transformarla adecuadamente. Otras formas de transformación de la escuela tienen una eficacia más discutible, ya que se pueden cambiar las estructuras e incluso las prácticas, pero es difícil conseguir un cambio de actitud a través de las prescripciones legales. Debería realizarse periódicamente una evaluación de la escuela a través de la opinión de sus egresados. ¿Qué les ha sucedido al encontrarse con el trabajo, con la sociedad, con la vida? ¿Para qué les ha servido lo que aprendieron?

Pero la revisión requiere el ejercicio de la autocrítica y la apertura a la crítica. Cerrarse a estos mecanismos es instalarse en la rutina –que es el cáncer de las instituciones–, impedir la mejora y condenar a la institución a la repetición de los errores.

En un excelente libro nos recuerda Robert Stake (2008) que la evaluación de los programas y de las instituciones es la piedra angular de la mejora.

La apertura al medio

Para que la escuela tenga posibilidad de realizar una educación en los valores, ha de estar abierta al medio. Sus fronteras con la sociedad han de ser permeables. Hasta ella han de llegar los problemas, las realidades sociales. Y ella debe salir al encuentro de la realidad inmediata del barrio y de la ciudad donde se halla enclavada. La contextualización impide que se mueva en las nubes de la teoría y que sólo hable y se entretenga en cuestiones meramente nominales.

Si la escuela es un islote separado de los problemas, si es una campana de cristal aislada de la realidad, si su currículum solamente está referido a cuestiones que nada tienen que ver con la vida, no es posible la auténtica educación del ciudadano. Si sus estructuras

y funciones permanecen de espaldas a la situación política, económica y social, la escuela será un reducto del intelectualismo y de la mera elucubración teórica. Todo esto exige una autonomía real de las escuelas para elaborar su propio currículum. Si la heteronimia es tan fuerte que no le queda un margen de libertad para la adaptación, para la diversificación, para la responsabilidad, la escuela será una institución paralítica, dependiente de las instituciones externas y jerárquicamente domesticadas.

La escuela no opera en la estratosfera o inmersa en una campana de cristal. Tiene que saber lo que sucede en la esfera laboral, tiene que conocer las exigencias formativas que se derivan de ella, tiene que ser sensible a los problemas y a las discriminaciones que conlleva. Piénsese, por ejemplo, con lo que sucede con el papel de la mujer en el mundo laboral (Apple, 1991; Castells y Subirats, 2007).

Dice Manuel Castells (2007, p. 88) en una obra que comparte con Marina Subirats: «La inclusión acelerada de la mujer en el mercado de trabajo se ha hecho en condiciones de desigualdad y discriminación. Además de ser mucho más vulnerables al paro, trabajan más frecuentemente a tiempo parcial y en situación de temporalidad».

La escuela no puede estar de espaldas a los problemas de la discriminación. No puede limitarse a preparar a cada persona (aisladamente, individualmente) para que le vaya lo mejor posible en el futuro trabajo. Y no puede ser ajena a las dificultades con las que encuentran los alumnos y las alumnas más necesitados (Pérez Ferrando y Luengo García, 2008).

Hablamos de apertura desde la doble dimensión que encierra la permeabilidad. Es decir, que la escuela tiene que estar abierta hacia el contexto y que agentes del contexto tienen que acceder a la escuela. De ella sale la demanda de conocimiento y de ayuda y a la escuela llegan exigencias y aportaciones de la sociedad.

La investigación realizada por la profesora Martín Moreno (2000) muestra las dificultades que existen en las relaciones de la escuela con el medio, adaptando un amplio concepto de comunidad que abarca desde las familias del alumnado a otras personas e instituciones.

Las condiciones

¿Cómo es posible tener una escuela que eduque para los valores? No basta una disposición legal que así lo determine. Porque hacen falta profesionales preparados,

un currículum nacional que lo haga viable, unas condiciones organizativas que lo faciliten y una concepción de la profesión docente acorde con ese planteamiento.

Si consideramos la escuela como un ámbito en el que se transmite un caudal de conocimientos y de pautas culturales sin sometimiento a la crítica y al compromiso de la mejora, será imposible hacer en ella una tarea auténticamente educativa.

Cuando se establece, desde las prescripciones curriculares que el objetivo prioritario es la transmisión del conocimiento y cuando se piensa que existen modos rigurosos y estandarizados de comprobarlos a través de pruebas homologadas externas, se está empobreciendo la concepción de la escuela. Esta idea es válida para cualquier tipo de conocimiento y de ciencia. Lo explica en un excelente artículo John Elliott (1992, p. 77) refiriéndose al currículum nacional británico:

Schawb, al citar los factores afectivos además de los racionales inherentes a las situaciones reales, alude a su dimensión como valores. Por ejemplo, juicios sobre la conveniencia de una operación aritmética podrían muy bien estar ligados a dar a otra persona ayuda y apoyo, o a explotarla.

De ahí que las leyes que se promulgan para cambiar la escuela no sean en sí suficientes para conseguir el cambio que enuncian, promueven y pretenden imponer. Muchas reformas educativas, nacidas del deseo de mejorar a los más desfavorecidos han sido convertidas por el sistema en reformas que han beneficiado a los más favorecidos.

Si consideramos al profesor como un simple técnico, como un ejecutor de las prescripciones externas, como un transmisor de conocimientos inertes, será difícil que pueda ejercer una tarea de carácter político y social. Si, por el contrario, consideramos al profesor como un profesional competente, capaz de diagnosticar, comprender y tomar decisiones, autónomo en su práctica profesional y responsable de sus acciones, estaremos en el camino de una mejora auténtica.

«Los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles», le oí decir a Thomas Popkewitz. Esta afirmación nos lleva a la consideración de las escuelas como contextos de la acción educativa asentada en los valores.

Se ha olvidado con frecuencia la importancia de la vertiente organizativa en la búsqueda de una enseñanza de calidad. Muchas reformas de la educación parten de diseños sociológicos, psicológicos y didácticos aceptables, pero no cuentan con el contexto organizativo en el que han de llevarse a cabo. Es como si se diseñase un coche de potente motor, línea aerodinámica y excelente carrocería, pero al que se pusiese a funcionar en la cresta de una montaña. El contexto organizativo exige:

- Configuración de unas plantillas aglutinadas en torno a proyectos educativos que tengan fuerza, y coherencia. No es fácil realizar un proyecto educativo entre personas que han llegado al centro por motivos respetables, pero ajenos al tipo de educación que se pretende.
- Estabilidad de las plantillas para que pueda realizarse una tarea coherente a lo largo del tiempo. Cuando la movilidad es excesiva se hace imposible la continuidad y merma la implicación en el proyecto.
- Autonomía de la institución para adaptar el proyecto al contexto con flexibilidad y rapidez. La excesiva centralización genera rigidez y lentitud en la aplicación de los criterios pertinentes.
- Tamaño de la institución que haga viable el diálogo y la coordinación de los profesionales. No es posible realizar un proyecto educativo en un claustro de doscientos profesores. Las relaciones interpersonales, el nivel de discusión y de participación, el grado de autonomía se pierde en ese incontrolable entramado organizativo.
- Dirección participativa que incorpore a todos los miembros de la comunidad en el proyecto, evitando la insana pretensión de pensar por todos, decidir por todos y responsabilizarse de todo porque, de esa manera, los demás acaban por no pensar, por no decidir y por no responsabilizarse.
- Construcciones habitables en las que sea posible la convivencia armoniosa y agradable. Llama poderosamente la atención cómo otras instituciones sociales (bancos, empresas, comercios,...) tienen una infraestructura espacial más acogedora, funcional y estética que las escuelas.
- Espacios flexibles que puedan ser reconvertidos para la práctica de una enseñanza adaptable a los grupos, a las actividades y a las finalidades educativas.
- Espacios adecuados a la naturaleza de las actividades que se van a realizar: laboratorios, bibliotecas, salas de reunión,... La creatividad en el diseño y estructuración del espacio facilitará una acción especializada.
- Tiempos y condiciones para la realización de prácticas, de manera que el aprendizaje no se convierta en la simple adquisición de ideas y datos teóricos.
- Estructuras que hagan fácil y viable la participación de todos y de todas en el proyecto. Si hay voluntad y actitud favorable a la participación, pero no hay estructuras que la hagan posible, la ausencia de participación está garantizada.
- Medios adecuados para el desarrollo de la acción educativa: acceso y manejo de la información electrónica, libros en las bibliotecas, recursos en los laboratorios, materiales didácticos actualizados,...

En un contexto de esta naturaleza es más fácil alcanzar un consenso, establecer una acción coherente y conseguir logros más ambiciosos. No hay niño que se resista a diez profesores que estén de acuerdo. Lo que sucede es que las leyes educativas, frecuentemente, hacen referencia al diseño y al desarrollo del currículo, pero no tienen en cuenta el contexto en el que va a ser desarrollado. Es como diseñar un coche de elegante línea aerodinámica, motor potente y combustible económico, pero no tener en cuenta la carretera por la que tiene que circular. Sería como poner un magnífico coche en los riscos de una montaña. El coche se destrozará, se avanzará poco y el conductor se desesperará ante la ineficacia de sus buenos hábitos.

Las evaluaciones

La lógica y la ética exigen que, al poner en funcionamiento un proyecto educativo en una institución, se ponga también en marcha un proceso de evaluación que permita comprobar y explicar si se ha conseguido lo que se pretendía o no. Y por qué. Habría que evaluar qué es lo que sucede con los alumnos y alumnas que terminan la formación en una escuela y se incorporan al mundo del trabajo.

Hablo de una evaluación que permita comprender los procesos y que ayude a mejorarlos. El arco semántico del concepto de evaluación es muy amplio. Es preciso cerrarlo para saber a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo. El castellano complica o dificulta la precisión ya que utilizamos un sólo término para referirnos a realidades diversas que, por ejemplo en inglés, tienen referentes lingüísticos distintos: «accountability», «assessment», «appraisal», «self-evaluation» son términos referidos a modalidades o aspectos diferentes de la evaluación que nosotros encerramos en la misma palabra. Por eso considero imprescindible definir brevemente el tipo de evaluación a la que me estoy refiriendo en estas páginas.

Considero muy importante esta enumeración de características que –necesariamente–, han de ser tenidas en cuenta en su totalidad. El lenguaje es un importante escollo para la comprensión. Y lo más grave no es que no nos entendamos sino creer que nos entendemos cuando estamos diciendo cosas contrarias e, incluso, contradictorias. Decir que hay que hacer evaluación y que hay que hacerla bien, no es decir nada hasta que no sepamos de qué evaluación se trata y para qué se pretende emplear.

Por eso es necesario introducir la metaevaluación como herramienta de análisis. Es decir, que hay que evaluar la evaluación. Su rigor, su ética, su finalidad. Hacer evaluaciones sin ton ni son no sirve para mucho. O, lo que es peor, puede ser perjudicial. Hay que saber a quién sirve la evaluación y qué valores promueve (Santos Guerra, 2009).

Una evaluación contextualizada

Es decir que tiene en cuenta el marco de referencia (tanto diacrónico como sincrónico) en el que la experiencia se realiza, el tamaño de la organización, la peculiar configuración psicosocial que la define, la idiosincrasia de su cultura, el entorno en el que se instala, la procedencia de sus protagonistas, el momento en que se analiza... No hay, pues, una evaluación igual para todos.

Tiene en cuenta los procesos y no sólo los resultados

Lo cual quiere decir que se realiza durante un período relativamente largo y no en los momentos considerados terminales, que utiliza instrumentos capaces de brindar la comprensión de la dinámica procesual y que no sólo acude a los datos de rendimiento para emitir un juicio de valor sobre la actividad desarrollada sino a elementos que se instalan en el acontecer de la acción, en la configuración de los escenarios y en la naturaleza e intensidad de las relaciones.

Da voz a los participantes en condiciones de libertad

Es decir, trata de facilitar la opinión de manera que nadie se sienta amenazado por hablar o por el contenido de su juicio. Esto significa que ha de garantizarse el anonimato de los informantes y la confidencialidad de sus opiniones. La evaluación no es, pues, un juicio que los evaluadores emiten sobre la calidad de la educación en el centro sino la ocasión para liberar la opinión de quienes actúan en el mismo para generar la comprensión de lo que hacen. Es imprescindible, pues, la captación de los significados que la acción tiene para los protagonistas de la misma. Este hecho confiere a la evaluación un sentido democrático.

Se preocupa por el valor educativo en un doble aspecto

En primer lugar porque focaliza su atención en la captación del valor educativo de los programas, de las relaciones, de las actividades, etc. En segundo lugar porque ella misma pretende ser educativa en su forma de desarrollarse. Aprobar o no aprobar puede considerarse sustantivo, adquirir o no los conocimientos pretendidos puede

ser una parcela evaluable, pero no se puede ignorar todo lo relativo a la dimensión auténticamente educativa: la racionalidad de las prácticas, la justicia en las relaciones, la igualdad de los derechos, la atención a la diversidad, los principios que inspiran el aprendizaje, el curriculum oculto de la organización, la utilización del poder...

Utiliza métodos diversos para reconstruir y analizar la realidad

Un sólo método no permite captar con rigor lo que sucede en una institución tan compleja como la escuela. Si sólo se observa lo que sucede sin disponer de las opiniones de los observados, si sólo se sondea la opinión a través de un cuestionario sin comprobar a través de la observación cómo se producen los hechos, si sólo se analizan los documentos que recogen el proyecto de intervención o las memorias de la actividad sin descifrar a través de la presencia en el centro si los proyectos tienen consistencia real..., será difícil emitir un juicio fundamentado sobre el valor de la actividad educativa.

Está comprometida con los valores de la sociedad

La evaluación no tiene solamente en cuenta los valores de la actividad que se desarrolla en el centro sino que presta voz a quienes ni siquiera pueden opinar por no tener acceso a esos servicios sociales o porque resultarán perjudicados por la forma en que se organiza o desarrolla la actividad educativa en un sentido más amplio y social.

Es una evaluación en la que nadie tiene el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación correcta o válida de la realidad

Ningún estamento, ninguna persona, tiene la facultad o la atribución de emitir el juicio definitivo sobre la realidad. Cuando participan evaluadores externos no tienen éstos la función de ofrecer a los participantes la valoración de lo que hacen bien o mal, sino que les ofrecen los datos y los criterios para que ellos emitan un juicio más fundamentado y ajustado, ya que su compromiso y sus intereses en juego pueden dificultar un análisis desapasionado.

No se deja arrastrar por la mística de los números

Es una evaluación que no maneja cifras, porcentajes o estadísticas más que de una forma subsidiaria si es que permiten facilitar la comprensión. No se basa, pues, en la medición. No se presentan los resultados a través de datos numéricos.

No es cierto que solo cuando hay número existe ciencia. Los números están llenos de trampas. Creo que para comprender una realidad tan compleja como una

institución educativa es necesario que haya un enfoque cualitativo, sin descartar mediciones o cuantificaciones que luego se sometan al análisis.

Utiliza un lenguaje sencillo

Es una evaluación que se expresa en el lenguaje que utilizan los protagonistas para emitir sus juicios sobre el valor educativo de los programas que se desarrollan en el centro.

Cuando el lenguaje de la evaluación es ininteligible los protagonistas están excluidos de la reflexión y, como es lógico, el camino de la mejora está cortado. Los técnicos han usurpado el conocimiento a los protagonistas y lo han puesto al servicio del poder o de la ciencia, pero no al servicio de la comunidad.

Parte de la iniciativa del Centro

Es una evaluación que surge de la iniciativa interna de la comunidad educativa y que tiene por finalidad última la comprensión y la mejora de las prácticas educativas que se realizan. No se trata, pues, de una imposición externa, de una prescripción legal o de una recomendación de agentes externos sino de una decisión autónoma, asumida y desarrollada desde dentro.

Esto no quiere decir que la evaluación externa no sea buena e, incluso, necesaria. Lo que quiero decir es que la evaluación cuya iniciativa nace de la institución (y más si cuenta con facilitadores externos) está más fácilmente vinculada a la mejora.

Pretende modificar la práctica

Es una evaluación que tiene como finalidad esencial la mejora de la práctica educativa a través de la discusión, de la comprensión y de la toma racional de decisiones.

Algunas de las características son compartidas obviamente por otros tipos de evaluación. ¿Cómo no van a pretender todos los modelos de evaluación conseguir la mejora de la instituciones? Es la globalidad de las características y la coherencia que se establece entre ellas y de todas ellas respecto a los fines lo que configura la evaluación a la que me estoy refiriendo.

Muchas investigaciones sobre evaluación ponen de manifiesto (López Pastor, 2009) que la finalidad que las impulsa es tan sustancial como la metodología con la que se realizan ¿Qué se pretende con la evaluación? Si la finalidad fundamental es la comprobación, la comparación, la clasificación, la jerarquización y el control nos topamos con una evaluación de menor potencia transformadora que la que persigue el diálogo, la comprensión y la mejora.

Referencias bibliográficas

- ANDREOLI, V. (2008). *Carta a un profesor*. Barcelona: Integral.
- APPLE, M.W. (1991). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En TH. POPKEWITZ, *Formación del profesorado. Teoría. Práctica. Tradición* (pp. 55-78). Valencia: Universitat de Valencia.
- CASTELLS, M. Y SUBIRATS, M. (2007). *Hombres y mujeres. ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza.
- DOMÈNECH, J. Y GUERRERO, J. (2005). *Miradas a la educación que queremos*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, J. (1992). Una crítica del curriculum nacional británico. *Cuadernos de Pedagogía*, 200, 75-79.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- GIROUX, H. (1992). Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En H. GIROUX Y R. FLECHA, *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 59-60). Barcelona: El Roure.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- (Coord) (2008). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- MARINA, J.A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama
- PÉREZ FERRANDO, M.V. Y LUENGO GARCÍA, J. (Coords.) (2008). *Escuela obligatoria y mundo laboral. Los Departamentos de Orientación de los IES y la transición al trabajo del alumnado que abandona la escuela tempranamente. El caso de Córdoba*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- SANTANA VEGA, L.E. (2007) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos contra el desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

VON HENTIG, H. (2003). *¿Por qué tengo que ir a la escuela? Cartas a Tobías*. Barcelona: Gedisa.

Dirección de contacto: Miguel Santos Guerra. Universidad de Málaga Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos 29071 Málaga, España. E-mail: arrebol@uma.es

La competencia de emprender

The entrepreneurship competence

José Antonio Marina
Catedrático de Filosofía

Resumen

El autor defiende una idea de la educación que consiste en instrucción más formación del carácter, que va desde la psicología hasta la ética. La competencia de emprender y la competencia ciudadana son diferentes de las demás, ya que la primera consiste en aprender y ejercer la libertad, y la segunda, en aprender y ejercer de la dignidad. Emprender es una actividad ética cuyo contenido va a depender de los valores de la ciudadanía. El autor expone las distintas definiciones de la competencia de emprender, que provienen de los informes de la OCDE y de la Unión Europea, y que explicita la Ley Orgánica de Educación. La competencia es muy ambiciosa en sus objetivos, ya que el futuro del alumno dependerá en gran parte de virtudes morales, intelectuales y sociales que forman la competencia de emprender. El autor expone a continuación las iniciativas didácticas que se están llevando a cabo en España y en otros países. Da su visión de esta nueva pedagogía por competencias, considerando que toda educación es para la acción y que esta acción debe ser creadora, como explica en toda su obra, dedicada a la inteligencia. Frente a la pasividad, hay que recuperar el dinamismo propio del ser humano, favoreciendo en el alumno la búsqueda de lo nuevo, la creación y la ampliación de sus posibilidades. Esto beneficiaría mucho a una sociedad como la española, en la cual estas virtudes del emprendimiento están muy por debajo de su potencial. Por último, es necesario que al estudiar una competencia se definan con claridad cuáles son las metas y los proyectos que la sociedad considera más valiosos, ya que ésta es la dimensión ética que constituye el núcleo de la educación actual.

Palabras clave: competencia, emprendimiento, competencia filosófica, iniciativas didácticas, pedagogía por competencias, educación.

Abstract

The author defends an idea of education based on instruction and character education which reaches from psychology to ethics. The competency of entrepreneurship and that of citizenship are different from others, since the first means to learn and exercise freedom, whereas the second implies to learn and exercise dignity. Being an entrepreneur means to follow an ethical action whose content will depend on the values held by society. The author presents different definitions of this competence based on OCDE and European Union reports as well as on the Spanish Law (LOE, 2004). This competence is ambitious in its objectives, as the future of students will depend, to a great extent, on moral, intellectual and social virtues, which conform the entrepreneurship competence. The author argues next on the pedagogical initiatives being carried out in Spain and other countries. He provides his vision on this new curriculum of competences, stating that education should always prepare for action, which should be a creative action. This is explained in his whole work, dedicated to intelligence. Against a passive attitude, it is necessary to recover the creative dynamics of the human being by promoting in students the search for the new, as well as the creation and growth of his chances. A society like the Spanish one will greatly benefit for this, since the entrepreneurship capacity is usually below its real potential. Finally, it is necessary to define clearly which are the goals and the projects considered as more valuable when studying a competence, since they all constitute the ethical dimension that is at the core of education nowadays.

Key words: competency, entrepreneurship competence, philosophical competency, pedagogical initiatives, curriculum of competences, education.

La noción de competencia

La aparición de nuevos conceptos pedagógico-legales suele provocar desconfianza en el mundo educativo, que está escaldado por los frecuentes cambios de la legislación. En la nueva Ley Orgánica de Educación se incluye, por indicación de la UE, la noción de competencia, y la pregunta resulta inevitable: ¿Era necesario introducir ese nuevo concepto o responderá a una moda, que como todas las modas será intensa y pasajera, teniendo además en cuenta que sus mismos patrocinadores reconocen que es un concepto vago? (Weinert, 2004). En los textos educativos internacionales se define la competencia como «capacidad de responder a demandas complejas movilizandolos recursos psicológicos y sociales en un entorno concreto» (OCDE, 2005). En 2006, el Parlamento Europeo la definió como «combinación de

conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias claves son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Por último, según la LOE son «los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos». ¿Añade esto alguna novedad al esquema «conceptos-procedimientos-actitudes» fijado por la LOGSE?

Creo que la enseñanza por competencias mantiene este mismo esquema, pero dentro de un radical cambio didáctico que a veces pasa inadvertido. En cierta manera, todas las asignaturas se convierten en transversales, lo que exige la reforma de los materiales, una nueva didáctica, una formación distinta del profesorado e, incluso, una organización diferente de los Centros. Las competencias son aspectos complementarios e independientes de las materias, que pueden ser utilizados en distintos campos (Rey, 1996). Desde el punto de vista pedagógico, exigen una planificación cuidadosa y sabia a través del currículo, porque no basta con las buenas intenciones. Pondré un ejemplo: todas las asignaturas enseñan a pensar, pero una cosa es que esta enseñanza sea un efecto marginal y otra que forme parte explícita de los currículos, como hace la metodología elaborada por el profesor Swart, de Harvard (Swart, Costa y Beyer, 2008). La transversalidad necesita una capacitación didáctica muy rigurosa. Frente a la parcelación en Departamentos, el nuevo sistema exige una colaboración mucho más amplia de todo el profesorado, porque se enfatiza algo que no debería haberse olvidado nunca, a saber, que el objetivo de la educación es formar a ciudadanos competentes, a través de los distintos currículos.

Para aclarar esta afirmación, conviene que hagamos una breve historia del concepto de «competencia». Noam Chomsky popularizó la distinción entre «competencia» (*competence*) y «actuación» (*performance*) lingüísticas. La competencia en un idioma es el conjunto de posibilidades que un hablante tiene (Chomsky, 1998). La actuación son las posibilidades que ejerce realmente. David McClelland, un gran psicólogo llamado con razón «padre de las competencias», traspasó este concepto al campo laboral, donde triunfó. En 1973 escribió un artículo que causó sensación: «Testing for Competence rather than for Intelligence». Le interesaba saber cómo definir las características que debe tener una persona para desempeñar bien un trabajo. La idea triunfó y en el mundo del «Management» empresarial se impuso la «gestión por competencias» (McClelland, 1973; HAY GROUP, 2000; Fernández López, 2006). Para seleccionar a una persona para un puesto es preciso definir el «perfil» de ese puesto y fijar las competencias que debe tener para desempeñarlo.

Éste es a mi juicio el concepto que ha pasado a la educación, dentro de una reformulación del proyecto político europeo. La reunión del Consejo de Europa en Lisboa (2000) concluyó que hacía falta definir qué competencias básicas debe proporcionar el aprendizaje a lo largo de la vida. En los Consejos de Estocolmo (2001) y de Barcelona (2002) se elaboró el Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010», como respuesta del continente a «la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento».

Desde el punto de vista didáctico es un concepto demasiado amplio. Al estudiar la competencia ciudadana, tuvimos que aislar los factores o recursos que la componían, y aparecieron ocho (Marina y Bernabeu, 2007). Creo que tiene razón Perrenoud (2004; 2007) al decir que el concepto de «competencia» representa una «capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones». Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Perrenoud, 2004) los cuales permiten determinar (de un modo más o menos consciente y rápido) y realizar (de un modo más o menos eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se adquieren mediante formación, pero también mediante la experiencia en una concreta situación de trabajo (Perrenoud, 2004).

En el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo aprueban una recomendación a los estados miembros «sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». Los nuevos puestos de trabajo exigen niveles de formación muy por encima de los que tiene la mano de obra en Europa, ya que más de la tercera parte de esta fuerza de trabajo está poco cualificada y alrededor del 50% de los empleos requieren cualificación superior y el 40% de enseñanza secundaria. Estableció ocho competencias clave: 1) Comunicación en lengua materna, 2) Comunicación en lenguas extranjeras, 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4) Competencia digital, 5) Aprender a aprender, 6) Competencias sociales y cívicas, 7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, 8) Conciencia y expresión culturales.

Por otra parte, la OCDE había iniciado en 1997 el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), para evaluar si al final de la escolarización obligatoria se han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación completa en la sociedad. De este conocido programa derivó el Proyecto DESECO, «Definition and Selection of Key Competences», con la intención de proporcionar un marco de referencia para extender a largo plazo estas evaluaciones a nuevos «dominios de competencia». En el año 2005 este proyecto publica su definición y selección de las competencias, siguiendo la misma línea de argumentación que la Unión Europea, es decir, como la mejor manera de responder a los cambios de la globalización y la modernización, para crear un mundo cada vez más interconectado y en el que tenemos que ser capaces de responder a desafíos colectivos, tales como el desarrollo sostenible o una prosperidad equitativa. En lugar de educar una serie de habilidades definidas de manera muy concreta, esta nueva sociedad hacia la que vamos requiere unas competencias más complejas, que cubren el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores.

El proyecto DESECO define tres grandes categorías: 1) Manejo interactivo de herramientas, como el lenguaje o la tecnología, 2) Interacción en grupos heterogéneos, 3) Actuar con autonomía. Son tres grandes categorías que permiten identificar y hacer un mapa de las competencias clave. Este proyecto sigue una premisa muy importante:

La necesidad de que los individuos piensen y actúen de manera reflexiva es central para este marco de competencias. La reflexión implica no sólo la habilidad para aplicar una fórmula rutinariamente, o un método para afrontar una situación, sino también la habilidad para manejar el cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar con una perspectiva crítica.

Dentro de estas tres grandes competencias, se distinguen las siguientes destrezas:

- 1a) Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente.
- 1b) Habilidad para utilizar el conocimiento y la información interactivamente.
- 1c) Habilidad para utilizar la tecnología interactivamente.
- 2a) Habilidad para relacionarse bien con otros.
- 2b) Habilidad para cooperar.
- 2c) Habilidad para manejar y resolver conflictos.
- 3a) Habilidad para actuar dentro de un marco general.
- 3b) Habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales.
- 3c) Habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades.

En España, las competencias básicas han sido incluidas en el currículo escolar a partir de la LOE (2006) siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa. Las ocho competencias básicas que el Ministerio de Educación selecciona para incluirlas en toda la programación curricular son: 1) Competencia en comunicación lingüística, 2) Competencia matemática, 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4) Tratamiento de la información y competencia digital, 5) Competencia social y ciudadana, 6) Competencia cultural y artística, 7) Competencia para aprender a aprender, 8) Autonomía e iniciativa personal.

Un concepto conectado

El aprendizaje de las competencias básicas no está limitado al período escolar, sino que tiene que abarcar la vida entera, por eso está relacionado con los programas de «habilidades para la vida». El *Report of the Interagency Working Group on Life Skills in EFA, Education For All* (UNESCO, 2004) concluye que la educación en habilidades para la vida debe ser un proceso educativo de desarrollo de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para afrontar nuevos desafíos a lo largo de la vida. Es una educación relacionada directamente con el desarrollo humano sostenible, porque promueve las capacidades humanas. Tiene cuatro dimensiones: individual, social, cognitiva y reflexiva, e instrumental. Consiste en un conjunto de habilidades psicosociales que pueden aplicarse a dominios de aprendizaje y contextos socio-culturales diversos. Los métodos de enseñanza deben ser interactivos y centrados en el estudiante, y debería conllevar cambios en el comportamiento, basándose en las necesidades de los participantes. Se fundamenta en los derechos y en la igualdad. El currículo debe ser apropiado al contexto y basado en competencias. La evaluación de esta educación debe observar los cambios en la forma en que el estudiante adquiere y utiliza el conocimiento, en su expresión de valores y actitudes, en el desarrollo de habilidades y en sus interacciones con el entorno social y físico.

Por último, el informe *Life-Long Learning in the Knowledge Economy*, de la Global Conference on Life Long Learning (Stuttgart 2002, Banco Mundial) asegura que el crecimiento está cada vez en mayor medida dirigido por el conocimiento. La economía del conocimiento supone un desafío para los sistemas educativos en todo el mundo, ya que los mercados de trabajo demandan habilidades tradicionales y nuevas

competencias. Las instituciones y las políticas deben alinearse para crear sistemas educativos de alto rendimiento y centrados en el estudiante (*learner driven*). Los países de la OCDE llevan tiempo haciendo estas adaptaciones, pero los países en desarrollo tienen más dificultades en este campo.

La competencia emprendedora

La amplitud de la competencia emprendedora ha hecho que se la denomine de varias maneras en los textos internacionales: «actuar autónomamente» (OCDE), «espíritu emprendedor» (UE), «autonomía e iniciativa personal» (LOE). Voy a resumir las descripciones de cada una de estas formulaciones.

La formulación de la OCDE

La OCDE, a través de su proyecto DESECO, *Definition and Selection of Key Competences*, finalizado en 2005, define la competencia en autonomía como: «la capacidad de los individuos para controlar su vida de forma responsable y con sentido, ejerciendo un grado de control sobre sus condiciones de vida y de trabajo». La acción autónoma es necesaria para participar eficazmente en la sociedad y para progresar en las diferentes esferas de la vida. Hoy día las posiciones (los roles) sociales no están tan bien definidas como en épocas anteriores: es necesario en cierto modo *crear* la identidad personal y el significado vital, y se requiere además una *orientación hacia el futuro*. En los contextos actuales en que vivimos es muy necesaria la capacidad de convertir las necesidades y los deseos en actos de voluntad, consistentes en tomar decisiones, hacer elecciones y dirigir la acción. Esta categoría incluye tres competencias clave:

- *Capacidad de actuar dentro del marco general*. Consiste en comprender patrones en el contexto de las acciones y las decisiones, tener una idea sobre el sistema en el que se vive. Esto significa conocer las estructuras sociales, la política, las prácticas sociales, las reglas formales e informales, las expectativas, los roles, y comprender leyes y reglamentos, conocer las normas sociales no escritas, los códigos morales, los modales y el protocolo. Además consiste en

identificar las consecuencias directas e indirectas de las acciones y elegir entre distintas posibilidades de acción, reflexionando sobre sus potenciales consecuencias en relación a las normas y los objetivos individuales y compartidos.

- *Capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales.* Aplica el concepto de «Project management» a los individuos. Requiere que los individuos interpreten la vida como una narración ordenada, a la que pueden dar sentido y propósito en un entorno cambiante, a menudo fragmentado. Asume una orientación hacia el futuro que implica optimismo y desarrollo del potencial personal, pero también un asentamiento firme en el ámbito de lo viable. Las capacidades concretas que conforman esta competencia clave son: definir un proyecto y fijar una meta; identificar y evaluar los recursos de los que se dispone y los que se necesita (tiempo y dinero); establecer prioridades y seleccionar objetivos; equilibrar los recursos que se necesitan para lograr metas múltiples; y aprender de acciones pasadas, proyectar las futuras, hacer un seguimiento de cómo progresan nuestros proyectos para hacer los ajustes pertinentes.
- *Habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades.* Es la capacidad de afirmar los propios intereses como individuo y como miembro de una comunidad. Requiere comprender los propios intereses; conocer las reglas y principios por los que se rige una situación o sobre los que defender una posición; y construir argumentos para lograr el reconocimiento de las necesidades y los derechos y sugerir acuerdos o soluciones alternativas.

Así pues, en esta propuesta se relaciona la autonomía como capacidad general de actuar responsablemente, sabiendo lo que se hace y previendo las consecuencias, con la capacidad de actuar formulando proyectos y no de manera casual o poco premeditada, y por último, sabiendo elegir las metas adecuadas.

La formulación de la Unión Europea

El Programa *Educación y formación 2010* de la Comisión Europea y, dentro de éste, del Grupo de Trabajo B «Competencias Clave», define el «Espíritu Emprendedor» (*entrepreneursbip*) como: «capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)». Incluye la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas) marcando objetivos y alcanzándolos y te-

niendo motivación para lograr el éxito. Conlleva el conocimiento de oportunidades existentes con el fin de identificar las más adecuadas para los propios proyectos personales, profesionales y/o de negocios. Las destrezas que conforman esta competencia son:

- Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar.
- Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos.
- Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo.
- Ser capaces de identificar las virtudes (o puntos fuertes) y debilidades de uno mismo.
- Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios.
- Habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesarios.

Las actitudes que forman parte de esta competencia son:

- Disposición para mostrar iniciativa.
- Actitud positiva ante el cambio y la innovación.
- Disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de sus capacidades emprendedoras (en la familia, el trabajo y la comunidad).

La UE insiste más en la capacidad de innovar y en aceptar las innovaciones y los riesgos de la acción.

La formulación de la Ley Orgánica de Educación (LOE)

La LOE llama a esta competencia «Autonomía e iniciativa personal», con lo que la convierte en la gran competencia para la acción, sea ética, económica, laboral, política o afectiva. Las experiencias de aprendizaje que deben proporcionarse al alumno a través de las distintas materias de la educación obligatoria y la misma organización de la escuela deben favorecer el desarrollo de esta competencia.

La LOE explica con detalle los contenidos de la competencia:

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de *valores y actitudes personales interrelacionadas*, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y

la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la *capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos*, y de llevar adelante las acciones necesarias para *desarrollar las opciones y planes personales* -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder *transformar las ideas en acciones*; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, *analizar posibilidades y limitaciones*, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a *mantener la motivación* para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una *sana ambición personal, académica y profesional*. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una *actitud positiva hacia el cambio y la innovación* que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, *afrontar los problemas y encontrar soluciones* en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de *habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo*: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas *habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos*, que incluyen la confianza en uno

mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con *creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico*.

Como puede verse, se trata de una competencia extraordinariamente ambiciosa, de la que va a depender gran parte del futuro del alumno, vital y profesional, y que entraña virtudes morales –como la perseverancia, la valentía, la responsabilidad–; virtudes intelectuales –como la capacidad de hacer proyectos, planificar, evaluar críticamente–; y virtudes sociales –como la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo–.

Ambigüedad de la competencia

El término «emprender» nos ilustra sobre las ambigüedades de esta competencia. Significa «iniciar una acción difícil». Los moralistas clásicos consideraban que la «magnanimidad», una virtud señera dentro del sistema aristotélico, podía definirse como la «capacidad para iniciar grandes empresas» (Gauthier, 1951), y consideraban que la valentía era la virtud de la iniciativa, mientras que la fidelidad era la virtud de la continuación (Jankélévich, 1986). Nos movemos en un orbe conceptual ético. Sin embargo, el término «empresa» y «empresario» fue absorbido por el mundo económico, a partir del siglo XVIII, posiblemente por la extraordinaria pujanza de la economía y la industria.

¿Cómo debemos concebir esta asignatura? La LOE parece inclinarse por un enfoque ético, al incluir el término «autonomía» (Puig y Martín, 2007), pero se centra fundamentalmente en destrezas psicológicas, y en criterios personales de elección. Las formulaciones europeas, que mencionan el espíritu emprendedor e insisten en la innovación –término que se aplica sobre todo a la tecnología– parece que tienen en cuenta la enorme preocupación existente en Europa por la falta de competitividad de nuestras industrias. En España, la necesidad de desarrollar una cultura empresarial es urgente. El informe *Global Entrepreneurship Monitoring* (GEM) elaborado por el Instituto de Empresa, indica que nuestro país se encuentra a la cola en la creación de empresas con alto potencial de crecimiento. En Estados Unidos, el 56 % de los ciudadanos

dice haber pensado alguna vez montar una empresa, mientras que en España sólo el 30% lo piensan.

Por esta razón, desde muchas instancias se están fomentando programas educativos para desarrollar la competencia de emprender, enfocada al emprendimiento económico o tecnológico, pero cuidando también el aspecto de iniciativa, capacidad de riesgos, elaboración de proyectos personales de vida. Por ejemplo, en el año 2005, el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa, emprendió un ambicioso plan para «contribuir a la recuperación del espíritu emprendedor en la economía guipuzcoana mediante un proyecto que trabajase los valores ligados al emprendizaje a lo largo de todo el trayecto escolar», entendiendo el emprendizaje en sentido amplio, no limitado a lo empresarial-económico. «Ser emprendedor es tomar protagonismo, tener iniciativa, tomar las riendas de la propia vida» (HASI ETA HAZI, 2005).

Iniciativas didácticas

En muchos países se han iniciado programas para desarrollar esta competencia, poniendo la mayor parte de las veces el énfasis en el aspecto empresarial, es decir, en el campo del emprendimiento económico. En el año 2004, la Comisión Europea publicó una guía en la que se recogían algunas de las prácticas llevadas a cabo para promover el espíritu emprendedor. Sin embargo, ponía de relieve las carencias europeas en este tipo de enseñanza: «El espíritu empresarial no es aún una asignatura común o fuertemente implantada en nuestros sistemas educativos, ni se ha desarrollado de modo satisfactorio la formación de profesores sobre la materia». La visión tradicional de la escuela –ocupada de la transmisión cultural, más que de la innovación cultural– no favorece el espíritu emprendedor. Y tampoco facilita su implicación el enfoque puramente económico de esta competencia. Necesitamos escuelas emprendedoras y profesores emprendedores para poder educar alumnos emprendedores, pero para ello debemos dejar bien en claro que es la «autonomía» el objetivo de este tipo de enseñanza, y que aspectos como el «autoempleo», sin duda fundamentales, son sólo una de sus aplicaciones.

En España se están llevando a cabo, con desigual éxito, algunas interesantes experiencias:

■ *Alumnos emprendedores.*

La adquisición de competencias requiere una multiplicidad de experiencias, en varios niveles, de manera que los alumnos puedan ejercitar sus capacidades, contrastar sus ideas y desarrollar sus propios intereses. Los *programas de alumnos emprendedores* están en esta corriente de aprendizaje a través de la experiencia directa. También las iniciativas de voluntariado, de servicio social, que se promueven desde la escuela, permiten al alumno participar en proyectos reales, desarrollando su autonomía e iniciativa personal. En España hay varios programas para el fomento de la cultura del emprendimiento en la escuela, aplicados a situaciones laborales o profesionales, que tienen gran utilidad para la orientación profesional de los alumnos, pero que además les proporcionan un conocimiento cercano de situaciones y procesos cotidianos de sus localidades. Destaca la asignatura optativa de Secundaria «Empresa Joven Europea», que forma parte del currículo oficial del Principado de Asturias y se lleva a cabo como programa de alumnos emprendedores en otras diez comunidades autónomas. Participan 185 centros escolares, que han creado 286 cooperativas, colaborando con otros 25 centros escolares de Europa y América. En esta asignatura, recomendada para 4º de ESO, los alumnos tienen que crear, organizar y gestionar una empresa cooperativa de importación y venta de productos. Contribuye directamente a la adquisición de la competencia «autonomía e iniciativa personal», pero además a otras, como aprender a aprender, competencia social y ciudadana, competencia lingüística, matemática y del tratamiento de la información y competencia digital. Los criterios de evaluación de la asignatura se centran en: 1) Planificar y desarrollar trabajos, proyectos e iniciativas personales y profesionales individualmente y en equipo, 2) Reconocer los tipos y formas actuales de empresa y su entorno, sus funciones y el papel que desempeña en el desarrollo y bienestar social, 3) Demostrar responsabilidad, seriedad y comportamientos éticos en el desempeño del trabajo, así como predisposición para implicarse en proyectos orientados al bienestar social y colectivo, 4) Interpretar y transmitir mensajes en lengua castellana y en lengua extranjera, 5) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de uso habitual, 6) Descubrir e identificar las capacidades y potencialidades propias y las características del entorno social y laboral, para establecer objetivos personales y profesionales de futuro.

■ *Cadena de formación de nuevos empresarios.*

Ciudad Tecnológica Valnalón y Consejería de Educación y Ciencia, *Principado de Asturias* (www.valnaloneduca.com). Desarrolla programas de fomento de la cultura emprendedora para alumnos de todas las etapas educativas en Asturias, cursos para profesores y programas para padres. Explica de la siguiente forma la necesidad de una cultura emprendedora: «Tenemos que comenzar por provocar un cambio cultural que favorezca el desarrollo de los rasgos propios del espíritu emprendedor». Además de la asignatura «Empresa Joven Europea», cuyo currículo se ha elaborado dentro de esta iniciativa, hay otros tres programas principales:

- *Una empresa en mi escuela* (Primaria): los alumnos tienen que crear, organizar y gestionar una empresa cooperativa, fabricar un producto y venderlo al final del curso en el mercado de su localidad. Este programa lleva diez años en funcionamiento y han participado alrededor de 6.000 alumnos hasta el momento, que han creado 386 cooperativas y han vendido sus productos (marionetas, macetas...) en 45 mercados locales. Se lleva a cabo también en Navarra y Canarias. Cuentan con materiales didácticos.
<http://eme.valnaloneduca.com/>
- *Jóvenes Emprendedores Sociales* (Secundaria): Los alumnos crean una asociación cuya actividad les permita conocer realidades sociales de otros países menos desarrollados y la situación de las personas. Además contactan con asociaciones escolares de ese país para conocer la forma de vida de chicos y chicas como ellos. Realizan acciones para colaborar en proyectos de ONGs en el país del que se trate. Participan jóvenes de 13 a 15 años. Tienen que crear la asociación, gestionarla y obtener unos resultados. Colaboran con Cruz Roja y Entreculturas, entre otras ONGs. Cuentan con materiales didácticos.
- *Taller de Empresarios*. (Ciclos medios y superiores de FP y Bachillerato, Formación Ocupacional). Se realiza en todos los centros de Asturias y participan unos 10.000 alumnos. Incluye charlas, cursos de formación y concursos de ideas empresariales. Incluye el desarrollo de proyectos empresariales y planes de negocio, que pueden llegar a ponerse en práctica. Para jóvenes de 17 a 25 años, el programa se compone de una Jornada de Motivación (para mostrar las oportunidades de emprendimiento que existen), de Cursos de Formación Emprendedora (potenciar capacidades de emprender en los alumnos), Concurso de Proyectos Empresariales y Cursos de Emprendedores. Se lleva realizando desde el curso 1994-95 y en

el curso 2003-04 se ha alcanzado al 100% de los escolares de Asturias de 2º de Bachillerato, del último curso de Ciclos Formativos, de Escuelas Taller y de Universidad (Campus de Mieres).

- *Educación en la Iniciativa.* Aprender a emprender. Centro Europeo de Empresas e Innovación de Navarra (CEIN, sociedad sin ánimo de lucro perteneciente al *Gobierno de Navarra*). Desarrolla programas en todos los ciclos educativos. En su página web señalan que este programa:

Tiene como principales protagonistas a todos aquellos Centros Escolares que quieran fomentar el espíritu emprendedor entre su alumnado de cualquier edad, desde la Educación Primaria hasta la Formación Profesional. Ser emprendedor/a conlleva capacidades y competencias como la creatividad, el trabajo en equipo, la observación, el pensamiento analítico y crítico, la iniciativa, la autonomía, la flexibilidad y adaptabilidad. Habilidades que se pueden trabajar y aprender, cuanto antes mejor.

Participan 1.700 alumnos. Los programas principales son: «La escuela va al mercado» (Primaria, adaptación del programa de Asturias «Una empresa en mi Escuela»), «Empresa Joven Europea» (Secundaria), «Educar para la iniciativa» (Formación Profesional). Organizaron en 2004 el Congreso Internacional «Fomento del Espíritu Emprendedor» (en la educación). Convoca Concursos de Ideas para alumnos de ESO y Formación Profesional y realizan formación del profesorado. <http://www.cein.es/web/es/servicios/estudiantes/>

- *Educando para emprender.* Junta de Andalucía. Cuenta con varios programas de fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo, con un objetivo solidario y de conocimiento de la cultura. Realizar formación para profesores y elaborar recursos educativos. Sus programas principales son: «Juventud Emprendedora Solidaria» (programa con el mismo funcionamiento que «Jóvenes Emprendedores Sociales», de Asturias), «Empresa Joven Europea», «Emprendejuven» (para alumnos de Ciclos Formativos de Grado Superior), «Gente Emprendedora Solidaria» y «Emprender en Europa» (para alumnos de Centros de Educación Permanente). Convocan un Concurso de proyectos de empresas virtuales, que realizan parte de su actividad a través de Internet. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cultura_emprendedora/

■ *Emprender en la Escuela. Comunidad de Madrid.*

A través de esta iniciativa se otorgan premios para el alumnado de todos los ciclos educativos («Soñar hoy para emprender mañana»), se realizan cursos para la formación del profesorado, se organiza el Taller de Emprendedores para los alumnos de 8 a 12 años en donde se contemplan determinadas unidades didácticas para fomentar el emprendimiento, se elaboran juegos de simulación tales como «Emprende jugando»...

■ *Concurso «Emprender desde la Escuela».*

Organizado por la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) y el IESE de la Universidad de Navarra. Dirigido al alumnado de Formación Profesional (ciclo medio y superior) y Bachillerato. Preparan proyectos realizados por grupos de alumnos dirigidos por un profesor del colegio, con el asesoramiento y la tutela de un alumno o ex-alumno del IESE y bajo la coordinación de la CECE. <http://www.queremosemprender.es/>

■ *Premio Jóvenes Emprendedores.* Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).

Para alumnos de Bachillerato y Formación Profesional. Consiste en realizar un proyecto de creación de empresa. Los premiados reciben una beca para estudiar en esta universidad. En 2006 se celebró la octava edición. Hay un primer premio y premios especiales al proyecto de empresa más innovador, al proyecto socialmente más responsable y al proyecto mejor presentado.

■ *Junior Achievement.* Es una fundación que realiza cursos para alumnos en la escuela. Tienen programas para Primaria, Secundaria, Bachillerato y en la Universidad. En el curso 2007-08 se han hecho programas para enseñar a emprender, 298 programas en Comunidades Autónomas, con la participación de 10.472 alumnos y 785 voluntarios. Los programas que realizan en los colegios son actividades de «aprender haciendo». Se fundó en el año 2001 y se llevan a cabo sobre todo en centros escolares de la Comunidad de Madrid, tanto públicos como privados y concertados. Han trabajado desde sus comienzos en más de 350 países.

Estos centros ceden sus instalaciones para que se realicen sus programas. Para alumnos entre 16 y 19 años tienen un programa de emprendedores con los siguientes contenidos: una idea que poner en marcha, un equipo de directivos, oportunidad de negocio, innovación, plan de empresa, diseño y fabricación, búsqueda de clientes, participación en ferias, competición en el mercado. Estos programas tratan de mejorar la confianza personal del alumno y sus capacidades de comunicación, les prepara para situarse mejor en el mercado laboral, les enseña la solidaridad y el trabajo honesto; liderazgo y creatividad y

resolución de problemas, así como a trabajar en equipo y les ayuda a superar el miedo al fracaso.

Según esta fundación, educación emprendedora es «la oportunidad de adquirir, desde las aulas, una incipiente cultura empresarial que ayude a los jóvenes en su futura inserción laboral». Se realiza una competición nacional en la que los alumnos tienen que presentar un informe escrito del proyecto, se organiza una feria en la que los participantes exponen sus productos y los venden, y se presentan ante un jurado. El 15% de los alumnos que han participado ha creado su propia empresa. Participan alumnos entre 7 y 19 años. www.fundacionjaes.org

■ *Tribucan*

Financiado por Caja Navarra, es un programa que intenta llevar a las escuelas un proyecto emprendedor y social. Ha sido aplicado durante dos años en escuelas de primaria y centros de secundaria, con más de 1200 alumnos participantes. Su objetivo es ayudar a una escuela destruida por el tsunami en Sri Lanka, consiguiendo fondos mediante la venta de unas bolsas ecológicas, fabricadas por una cooperativa de mujeres. Tiene una parte informativa acerca de lo que es un tsunami, la situación de Sri Lanka, y las cualidades que tiene que tener un emprendedor, insistiendo en que no se trata de emprender sólo negocios, sino proyectos vitales muy diferentes, y haciendo hincapié en los valores solidarios. www.tribucan.es

Hay muchas otras iniciativas que no puedo detallar, como las emprendidas en Aragón, con el programa «Emprender en la Escuela», o en el País Vasco, por la Asociación Vasca de Agencias de Desarrollo, o por el Ayuntamiento de Alicante, con su programa «Emprender en la Escuela». Esta pluralidad demuestra el interés y la vitalidad de esta competencia.

Mi visión de la competencia

La ambigüedad de esta competencia nos recomienda encuadrarla en un marco teórico más amplio. Es una competencia moral que no se quiere reconocer que lo es. Uno de los fallos del actual sistema de competencias es que elude la educación ética y la reflexión crítica; por esa razón he defendido la necesidad de reconocer una «novena competencia» -la competencia filosófica y ética- que permitiría dar una visión reflexiva,

sistemática y epistemológicamente fundamentada de todas las demás competencias y conocimientos. Es evidente que no se puede confundir con la competencia de «aprender a aprender», porque ésta se ocupa del estudio de los mecanismos y estrategias de aprendizaje y, en todo caso, de la reflexión metacognitiva, que nada tiene que ver con una reflexión crítica gnoseológica.

Los iniciadores del proyecto DESECO fueron conscientes de que era imposible seleccionar las competencias que debería adquirir el ciudadano europeo, sin definir primero el «perfil» de ese ciudadano y de la sociedad que aspiramos a construir. Dominique Simone Rychen, directora del proyecto DESECO, escribe:

La definición de las competencias claves necesarias para que los individuos lleven una vida exitosa y responsable y para que la sociedad enfrente los retos del presente y del futuro cercano origina muchas dudas como: ¿qué tipo de sociedad imaginamos y deseamos? O, de lo contrario, ¿cuál es el no deseable? ¿Qué hace exitosa una vida? ¿A qué desarrollo social y económico nos referimos? ¿Se está discutiendo la transformación del orden social existente o su conservación? (Rychen y Salganik, 2004, p. 31).

Los colaboradores en el proyecto coincidieron en afirmar que los derechos humanos debían servir como punto de partida para describir las competencias claves (Rychen y Tiana, 2004).

El objetivo ético se ha desdibujado y me parece necesario recuperarlo, lo que nos permitiría salir de la ambigüedad al elaborar un modelo que integre ética y economía. Parece consolidarse un paradigma que recoge los frutos más maduros del progreso: *racionalidad científica, innovación tecnológica, democracia política y sistema de mercado*. No se nos ha ocurrido mejor manera de resolver nuestros problemas. A la coherencia y eficacia de este paradigma es a lo que se refería Francis Fukuyama al hablar de «el fin de la historia». Sin embargo, como ha mostrado Garzón Valdés (2000), todas son «instituciones suicidas» si no se mueven dentro de un marco ético. A la elaboración de ese marco he dedicado toda mi tarea investigadora.

Hay que comenzar hablando de la inteligencia. La inteligencia humana tiene como función principal dirigir el comportamiento para salir bien parados de la situación en que estemos. Fue una equivocación platónica considerar que la contemplación o el conocimiento era el objetivo principal de la inteligencia. La inteligencia teórica no es más que una especialización de la inteligencia práctica. La ciencia es el resultado de un tipo de comportamiento: el del investigador que busca, tantea, estudia, evalúa, no se deja llevar ni por la precipitación ni por el apasionamiento. Y el conocimiento está al servicio de

nuestras grandes necesidades y expectativas. Así pues, toda verdadera educación tiene que servir para la acción (ética, científica, artística, social, económica, etc.).

Pero nuestra inteligencia tiene una segunda característica: es creadora (Marina, 1993). No nos basta con lo que recibimos, sino que continuamente inventamos necesidades nuevas, metas nuevas, objetos nuevos. Tenemos un dinamismo expansivo, que nos impulsa a explorar, a preguntarnos, a aumentar nuestras posibilidades, a superarnos. Esta última palabra me parece sorprendente y magnífica. Queremos estar por encima de nosotros mismos. No nos limitamos a recibir información, sino que buscamos posibilidades nuevas en la realidad. Aspiramos a conocer –y por ello formulamos preguntas y elaboramos teorías, sean mitológicas o científicas–, necesitamos transfigurar la realidad –y por ello todas las culturas crean arte e inventan religiones–, y deseamos transformar la realidad –y por esa razón creamos técnicas nuevas, organizaciones sociales, sistemas políticos y éticos–. No podemos parar. Nuestro comportamiento no está determinado por los estímulos que recibimos, sino por los proyectos que hacemos (Marina, 1992).

La filosofía del siglo pasado –por ejemplo, Heidegger, Sartre y Zubiri– definió al ser humano como el «ser que proyecta», es decir, que es capaz de dirigir su comportamiento por irrealidades pensadas, que es capaz de seducirse desde el futuro con una idea. Por eso, cuando hablamos de la capacidad para proyectar, estamos hablando de una capacidad esencial al ser humano, no de una mera habilidad instrumental. La libertad no es más que uno de nuestros grandes proyectos: el de liberarnos, hasta donde podamos, de nuestras ataduras y servidumbres. Más aún: creo que estamos embarcados en un proyecto metafísico: dejar de ser animales listos, que es lo que por naturaleza nos corresponde, para ser animales dotados de dignidad (Marina y Válgoma, 2000). Es lo que llamo «Gran proyecto humano». De este afán expansivo surgen los grandes objetivos de la educación:

- La capacidad de dirigir la acción por proyectos.
- La capacidad de elegir bien los proyectos.
- La capacidad de realizarlos.

La «pedagogía del proyecto» tiene ya una larga tradición, que ahora se consolida, como lo prueban el interés por la «psicopedagogía de los proyectos personales» (Pemartin y Legres, 1988), la introducción de los proyectos en la educación primaria (Hohmann et al. 2007), o la educación de las funciones ejecutivas (Gagné et al. 2009). En los programas didácticos –de 0 a 16 años– que hemos elaborado para la Universidad de Padres up-on

line (www.universidaddepadres.es), que ya están en el segundo año de aplicación, hemos introducido esta pedagogía en todos los niveles, comenzando en la construcción de los mecanismos psicológicos de la acción voluntaria, y terminando en la ética.

La capacidad de dirigir la acción por proyectos implica poseer los mecanismos de la autonomía psicológica y del autocontrol. Los niños impulsivos, por ejemplo, son incapaces de regular su comportamiento por proyectos y se dejan llevar por el impulso o por el deseo inmediato. Es muy llamativo el espacio que los textos más modernos de psicología evolutiva, como el gigantesco *Handbook* dirigido por William Damon, y publicado por Wiley, dedican a la adquisición por el niño de los sistemas de autorregulación emocional y de control de la propia conducta. El aprendizaje de la libertad es un aprendizaje largo que el niño comienza al nacer, y que tiene que pasar por cuatro etapas.

- Construir los mecanismos psicológicos de la autonomía, es decir, los mecanismos de la voluntad: inhibir el impulso, deliberar, tomar decisiones, soportar el esfuerzo necesario para llevarlas a cabo.
- Educación de la responsabilidad: tener conciencia de lo que hace, anticipar la acción, evaluar las posibles consecuencias.
- Evaluación de los proyectos, donde está incluida también la evaluación moral.
- Desarrollo de las virtudes de la acción: actividad, tenacidad, flexibilidad, valentía, resistencia, confianza en sí mismo, capacidad para enfrentarse con los problemas, asertividad, etc.

Cada una de estas etapas exige una didáctica distinta adecuada a cada momento evolutivo del niño. Los alumnos deben sentir su capacidad de hacer cosas. El sentimiento ejecutivo, como demostró Albert Bandura, es una gran energía motivadora. Los adolescentes tienen que tomar decisiones muy importantes para su vida, y debemos ayudarles a que «maduren sus proyectos vitales y profesionales». En este momento, muchos de ellos han vuelto a creer en el destino y piensan que no pueden decidir acerca de su futuro. Como ocurre en tantas ocasiones, esta idea se convierte en una profecía que se realiza por el hecho de pensarla.

Los proyectos vitales tienen componentes muy variados. El económico es uno de ellos. En *La creación económica* (Marina, 2003) estudié los mecanismos de la creación empresarial, que para mí forma parte de una creación social más amplia. La empresa debe tener un objetivo de producción de capital económico, pero también de producción de capital cívico. Toda empresa debe ser una empresa social. El concepto de «emprendedor social», lanzado por Bill Drayton, fundador de la organización

Ashoka, me parece enormemente prometedor, porque integra el talento económico dentro de un marco ético.

No es verdad que no podamos ponernos de acuerdo en ese Gran Proyecto Ético. En realidad hemos alcanzado un acuerdo notable en el modelo al que aspiramos. La inteligencia social, la que deriva no de una racionalidad privada, sino de la interacción de racionalidades, ha ido elaborando, a través de la experiencia trágica de la humanidad, un modelo que se caracteriza por defender la existencia de derechos individuales, el rechazo de la desigualdad no justificada, la participación en el poder político, la racionalidad como modo de resolver conflictos, las seguridades jurídicas, la función social de la propiedad, y las políticas de ayuda. La educación debe ayudarnos a realizar este proyecto.

Conclusiones

Creo que el sistema de educación por competencias acaba con la idea de que la educación es mera instrucción. Es un plan inequívocamente formativo y ético. Esto hace que la competencia social y ciudadana, y la competencia en autonomía e iniciativa personal tengan una especial relevancia que debería ser completada por la novena competencia que reclamo. Cuando estudiamos la competencia de emprender, debemos definir qué proyectos consideramos más valiosos para la sociedad, porque serán los que trataremos que los alumnos emprendan. No nos interesa educar la competencia de emprender si no establecemos unos objetivos personales y sociales, concretados en un conjunto de valores compartidos (Marina, 2004). Tal como está diseñada ahora, se trata de una competencia que poseyeron en altísimo grado Hitler, los grandes dictadores, y los financieros o industriales desaprensivos. No parece que sea deseable que desde la escuela promovamos este tipo de personajes.

El conjunto de las competencias sólo tienen sentido si se incluyen dentro de un proyecto ético bien definido. No estamos sólo educando en competencias; estamos formando ciudadanos. No estamos enseñando destrezas, sino ayudando a formar personalidades creadoras y buenas. Por eso, creo que el modelo educativo que mejor recoge estas aspiraciones, y puede aprovechar además una rica tradición pedagógica, es el que considera que la educación debe regirse por una sencilla fórmula:

Educación = instrucción + formación del carácter.

La formación del carácter como conjunto de hábitos intelectuales, afectivos, volitivos y morales fue el núcleo de la *paideia* griega, de la educación europea hasta la ilustración, y de la educación cívica en la tradición anglosajona. Su objetivo es proporcionar a nuestros niños y jóvenes los recursos necesarios para que puedan alcanzar la libertad, defender la dignidad y realizar el Gran Proyecto Ético de la humanidad. Esa es nuestra gran empresa, en la que todos debemos participar.

Referencias bibliográficas

- CHOMSKY, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Madrid: Prensa Ibérica.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, J. (2006). *Gestión por competencias*. Madrid: Pearson Education.
- GAGNÉ, P.P., LEBLANC, N. Y ROUSSEAU, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions executives*. Montréal: Chenelière Education.
- GARZÓN VALDÉS, E. (2000). *Instituciones suicidas*. Barcelona: Paidós.
- GAUTHIER, R. A. (1951). *Magnanimité*. París: Vrin.
- HASI ETA HAZI (2005). *Programa de fomento de la cultura emprendedora. Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato*. Diputación Foral de Guipúzcoa.
- HAY GROUP (2000). *Factbook, Recursos Humanos*. Navarra: Aranzadi-Thompson, Elcano.
- HOHMANN, M., WEIKART, D., BOURGON, L. ET AL. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'éducation au préscolaire*. Montréal: De Boeck et Larcier,
- JANKÉLÉVICH, V. (1986). *Les Vertus et l'Amour*. París: Flammarion.
- MARINA, J.A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. Y DE LA VÁLGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. (2003). *La creación económica*. Barcelona: Deusto.
- (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J.A. Y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MCCLELLAND, D. (1973). Testing for Competences rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 22, 1-14.

- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. Paris: OCDE.
- PELLICER, C. ET AL. (2005). *Aprender a emprender*. Madrid: Santillana.
- PEMARTIN, D. Y LEGRES, J. (1988). *Les projets chez les jeunes*. Issy-les Molineaux: EAP
- PERRENOUD, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D.S. RYCHEN Y L.H. SALGANIK (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-261). México: FCE.
- (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PETERSON, C. Y SELIGMAN, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues*. Washington: Oxford American Psychological Association. Oxford University Press.
- PUIG ROVIRA, J.M. Y MARTÍN GARCÍA, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeurs.
- RYCHEN, D.S. Y SALGANIK, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- SWART, R., COSTA, A. Y BEYER, B. (2008). *Thinking based learning*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publisher.
- RYCHEN, D. S. Y TIANA, A. (2004). *Developing key competences in education: some lessons from international and national experience*. Ginebra: UNESCO-IBE.
- WEINERT, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. RYCHEN Y L. H. SALGANIK, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.

Dirección de contacto: José Antonio Marina. E-mail: correo@movilizacioneducativa.net

El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria

The Educational and Socio-labour Guidance Program. An instrument to facilitate decision making processes in Secondary Education

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Ana Cruz González

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.

Resumen

INTRODUCCIÓN. El objetivo de esta investigación es ayudar al alumnado de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria en el proceso de toma de decisiones. Con esta finalidad se aplicó el *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES)* en Tutoría y en diferentes materias. **METODOLOGÍA.** En la investigación participó el alumnado, el profesorado y la orientadora de un centro público de Educación Secundaria Obligatoria de la isla de Tenerife, así como una asesora de la Universidad de La Laguna. Se emplearon instrumentos y técnicas de recogida de datos cuantitativos y cualitativos: un cuestionario, entrevistas individuales y grupales y actas de reuniones de trabajo. **RESULTADOS.** 1) La puesta en marcha del POES supuso para los *tutores* la introducción de cambios sustanciales en la planificación de la Tutoría. 2) El *alumnado* modificó su percepción de la Tutoría: de concebirla como una hora de recuperación de asignaturas se configura como una materia relevante para construir su proyecto de vida. 3) La integración del POES en el currículo permitió al *profesorado* percibir la dimensión orientadora de las asignaturas y su vinculación con los contenidos de la Tutoría, apostando por una línea de trabajo común.

4) Para la *orientadora* la propuesta de trabajo colaborativa resultó un reto, a la par que evitó que sintiera la «soledad del corredor de fondo», producida por la cascada de delegación de funciones que se suman a las tareas propias. CONCLUSIONES. El POES y su propuesta de proyección de la Tutoría hacia las materias y de las materias hacia la Tutoría constituye un medio para facilitar la transición entre etapas educativas y de inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes. Asimismo, el POES es un paso para la creación de una cultura de trabajo colaborativo y una oportunidad para generar un espacio para el diálogo, la reflexión y la crítica sobre el trabajo docente.

Palabras clave: Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral, toma de decisiones académico-laborales, tutoría, integración curricular, transición.

Abstract

INTRODUCTION. The aim of this research is to facilitate 3rd and 4th year Secondary School students decision making processes. The Educational and Socio-labour Guidance Program was applied with this purpose in tutoring as well as in different subjects. METHODOLOGY. 3rd and 4th year students, teachers and the school adviser of a public Secondary School of Tenerife island took part in the research along with a university adviser. Qualitative and quantitative instruments were used to obtain information: a questionnaire, individual and collective interviews and work meeting minutes. RESULTS. 1) The application of the Educational and Socio-labour Guidance Program supposed the introduction of substantial changes in the tutoring planning for teachers. 2) Students modified their perception of the tutoring. They consider it now a relevant subject to construct their life project, instead of an hour devoted to catching up the subjects. 3) The integration of the program in the curriculum implied for teachers the possibility of perceiving the guidance dimension of subjects and its link with the contents of tutoring, thus supporting common performance trends. 4) The collaborative work became a challenge for the school adviser. Moreover, it prevented her from feeling the «loneliness of the long distance runner» produced by a domino delegated task were added to some other functions. CONCLUSIONS. The Educational and Socio-labour Guidance Program and its offer of tutoring projection toward the subjects and the subjects toward the tutoring constitutes a way of facilitating the transition of students between educational stages and their insertion in the labor market. Likewise, the program constitutes a step for the creation of a collaborative work culture in Secondary School, as well as an opportunity to generate a space for dialogue, reflection and criticism on teaching work.

Key words: Educational and Socio-labour Guidance Program, academic-labour decisions making process, tutorship, curricular integration, transition.

Introducción: la búsqueda del sentido de la formación

El final de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) coincide con uno de los momentos evolutivos donde se produce la primera gran transición: los jóvenes deciden proseguir sus estudios o bien incorporarse al mundo ocupacional. El doble carácter de la etapa, propedéutico y/o finalista, es un gran desafío para el profesorado ya que debe: 1) proporcionar a los estudiantes los *conocimientos* necesarios para acceder a los estudios superiores (saber); 2) facilitarles las *competencias básicas* para desempeñar una ocupación en *convivencia con otros* (saber hacer y saber ser/estar); 3) capacitarlos para *aprender a aprender*.

La educación es, como señala Delors (1996), «el pasaporte para la vida». De ahí que todas las personas comprometidas con la labor educativa debamos reflexionar sobre qué formación, qué competencias y para qué sociedad debe prepararse a los jóvenes. Una de las críticas que ha recibido la enseñanza en la etapa de secundaria es la de parcializar en exceso los contenidos de conocimiento, lo que dificulta organizarlos en un todo comprensible para el alumnado. De ahí la necesidad de poner en práctica el *currículo integrado*. Para Hargreaves, Earl, Moore y Manning (2001, p. 98) este permite relacionar la escuela con el individuo, con la vida familiar, con el trabajo y con la condición política y social de los ciudadanos. Sin lugar a dudas, solo cuando los jóvenes sean conscientes del mundo que les rodea, tendrán la capacidad de situarse en él de una manera crítica y reflexiva, construir un futuro diferente y ser los protagonistas de su proyecto de vida. La selección de los contenidos culturales han de ser funcional y conectados con el entorno de referencia. Así, el alumnado podrá vincular los conocimientos transmitidos en el aula con cuestiones reales y prácticas de la vida cotidiana (Torres Santomé, 2001; Santana Vega, 2003). Como sostiene Postman (1999), es necesario que los jóvenes encuentren fundamentos para seguir educándose.

Otra de las críticas es la falta de cultura de trabajo en equipo. Para Hargreaves (1996), la cultura colaborativa es aquella en la que todos participan en la toma de decisiones, interactúan mutuamente e intercambian experiencias y en la que los profesores se ofrecen ayuda, consejos y apoyo como forma de trabajo y planificación, participando en proyectos conjuntos.

La LOGSE y actualmente la Ley Orgánica de Educación (LOE) establecen como uno de los principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria «prestar especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado» (LOE, art. 22.3). En la relación de funciones, la tutoría y la orientación educativa, académica y profesional deben ser actuaciones propias de todos los docentes (LOE, art. 90). A su vez, por regla general, los Decretos de las Comunidades Autónomas han regulado la atención/apoyo al alumnado en materia

de orientación educativa y profesional, elaborando planes de actuación acordes con sus capacidades e intereses. De esta manera, se da suma importancia a la dimensión tutorial y orientadora, considerándose esta un indicador de calidad de los centros educativos.

La investigación descrita en este artículo tiene como objetivo valorar la aplicación del Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES) en un Instituto de Educación Secundaria; más concretamente, pretendemos analizar su impacto sobre el alumnado y las dinámicas profesionales que genera su puesta en marcha entre el profesorado y la orientadora. Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación más amplio y que hemos dado a conocer en otras publicaciones (Santana Vega y Feliciano García, 2006; Santana Vega y col., 2006).

El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral

Proceso de elaboración, naturaleza y finalidad del programa

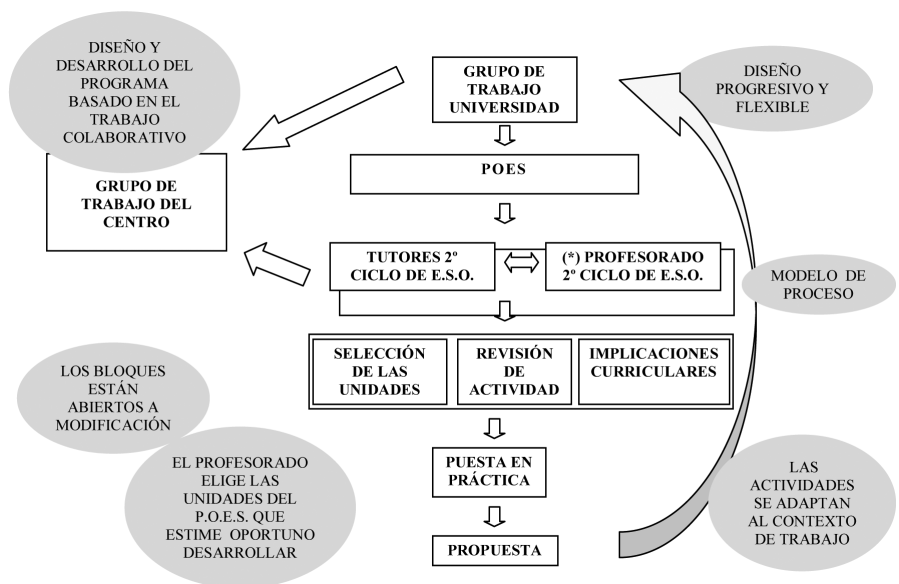
El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna, a través de la financiación de diferentes proyectos de investigación, ha estado comprometido estos últimos años con la elaboración de propuestas de acción tutorial desde las coordenadas marcadas por la investigación colaborativa y por el currículo integrado. Dicho grupo elaboró a lo largo de tres años, y dentro del marco de un proyecto de investigación colaborativa, una herramienta de trabajo que proporcionara unidad y coherencia a la actuación tutorial para dar respuesta a la necesidad sentida por el profesorado-tutor y por los orientadores de disponer de un recurso de apoyo a su labor. Asimismo se pretendía mejorar la toma de decisiones del alumnado del segundo ciclo de la ESO. Para atender tales demandas se fue generando desde el centro, y no desde la torre de marfil de la Universidad, el Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES)¹ como instrumento para atender la acción tutorial del profesorado y para vertebrar la tutoría con las distintas materias. El proceso adoptó las siguientes fases:

¹ El programa surge del Proyecto de Investigación «La transición sociolaboral de los jóvenes», financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias y premiado en la modalidad de *Premios Nacionales de Investigación Educativa* del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Tras la negociación y formación del grupo de trabajo, se efectuó un análisis preliminar de la situación del alumnado respecto al proceso de toma de decisiones y del desarrollo de las sesiones de Tutoría.
- A partir del análisis se delimitaron los objetivos. Estos se fueron redefiniendo según avanzaba la investigación. Uno de los objetivos era elaborar materiales para dar sentido a la tutoría en la línea del diagnóstico de necesidades realizado. En esta fase se genera el material de apoyo a la labor de los tutores y de la orientadora atendiendo a las demandas del centro, pero también a las propuestas de la asesora del grupo GIOES, quien sugiere ligar la labor de los tutores con la dimensión orientadora que han de tener las materias del currículo de segundo ciclo de la ESO.
- A medida que se establecían los objetivos, se consensuaban las alternativas para la mejora de la práctica y se discutían/planificaban las estrategias para la fase de acción. La observación de la acción aportó la información necesaria para el análisis y la reflexión grupal en las reuniones de trabajo sobre lo sucedido en la Tutoría.
- A través del análisis y discusión de los datos recogidos, se extraían conclusiones sobre las posibles lagunas de la acción, las actividades útiles y los logros conseguidos.
- Los resultados obtenidos en cada ciclo de planificación-acción llevaban a la planificación del siguiente. Como tras cada ciclo surgían nuevos aspectos sobre la realidad en la que se trabajaba, la espiral indagatoria creció, planificándose y desarrollándose a lo largo de la investigación

En la Figura I se recoge el proceso de construcción del programa así como las personas que participaron en su elaboración.

FIGURA I. Proceso de creación del POES



El POES es una herramienta didáctica que persigue:

- apoyar al profesorado en la compleja labor de dar sentido a la orientación y formación del alumnado.
- responder a las demandas de información personal, académica y laboral de los estudiantes.
- ayudarles a conocerse a sí mismos y a los demás.
- mostrarles el abanico de opciones formativas y/o profesionales para que sean capaces de tomar decisiones acertadas al culminar la escolaridad obligatoria.
- ayudarles a recorrer el itinerario educativo más adecuado para la posterior toma de decisiones.

Características del POES

El Programa consta de 14 unidades para 3º y de 16 para 4º de la ESO que se encuentran agrupadas en 5 bloques temáticos. En el primer bloque están las unidades

encaminadas a que el alumnado profundice en el conocimiento de sí mismo; el segundo pretende ofrecer al alumnado una panorámica lo más amplia posible de las opciones que el mundo educativo le oferta; en el bloque 3 se aborda el conocimiento del mercado laboral; el bloque 4 (sólo para 4º de la ESO) pretende dotar al alumnado de las estrategias oportunas para facilitar el proceso de transición a la vida activa; el bloque 5 persigue hacer consciente al alumnado de la importancia de analizar el proceso de toma de decisiones y de reflexionar sobre la construcción del proyecto personal de vida. Cada unidad se estructura en base a los siguiente apartados:

- Justificación, donde se explica el sentido y la relevancia del tema.
- Objetivos.
- Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Temporalización.
- Actividades y recursos de apoyo.
- Evaluación.
- Implicación curricular.

El programa está pensado para ser desarrollado dentro del Plan de Acción Tutorial, así como en determinadas materias del currículo. Una de las razones para integrar el programa en el currículo estaba motivada por el hecho de que la acción tutorial no caminara en solitario; de ahí que se contemplara la incorporación de determinados bloques de contenidos del POES en ciertas materias del ámbito sociolingüístico y del científico-tecnológico. Se pretendía así dotar a las materias de la dimensión orientadora contemplada en las leyes educativas y globalizar el conocimiento. En las propuestas de integración curricular, se vincularon las unidades diseñadas para la Tutoría con contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento (Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Sociales, Música, Tecnología, Ética...). En el Cuadro I se muestra un ejemplo de integración.

CUADRO I. Ejemplo de integración curricular (3º de la ESO)

POES: BLOQUE III. Conocimiento del mercado laboral (3º ESO) Unidad 12. Acercándonos al mercado laboral	
Justificación de la unidad	La toma de decisiones implica una elección racional del alumnado de lo que desea ser y hacer. Por ello es necesario que conozcan el mundo del trabajo. Esta unidad pretende que el alumnado sea consciente de los cambios sociales y económicos que han supuesto una gran transformación en el mercado laboral.
Áreas	Contenidos y actividades propuestas
CC. Sociales, Geografía e Historia	<i>Contenidos</i> Bloque 1. Espacios geográficos y actividades económicas. <i>Propuesta de actividad:</i> Dividida la clase en pequeños grupos, elaborarán un mural con el mapa de su provincia. En él deberán reflejar con distintos colores zonas específicas de la misma (turísticas, agrarias, comerciales, industriales). Asimismo, analizarán qué empresas se encuentran en cada zona concreta y qué profesiones se desarrollan en ellas.
Matemáticas	<i>Contenidos</i> Bloque 3. Funciones y gráficas; interpretación y lectura <i>Propuesta de actividad:</i> Realizar una gráfica en la que se observe una distribución de los sectores productivos en la provincia, pudiéndose elegir tres momentos para mostrar la evolución de estos sectores.

El POES ha sido elaborado con un espíritu de apertura, flexibilidad y realismo. Pese a establecerse un orden secuencial entre bloques y, dentro de estos, entre unidades, es preciso resaltar que su aplicación ha de acomodarse a las características de cada centro y grupos de clase a los que vaya dirigido. El Departamento de Orientación y el Equipo de Tutores podrán acometer adaptaciones en función de las necesidades del contexto, intereses, preferencias, evitando en todo caso la práctica de «cortar y pegar» porque rompe la lógica de las unidades. Los principios que sustentan la propuesta metodológica del Programa se concretan en: a) Favorecer la autoorientación, b) Estimular el espíritu de iniciativa, y c) Aprender a informarse, buscando la esencia del contenido informativo.

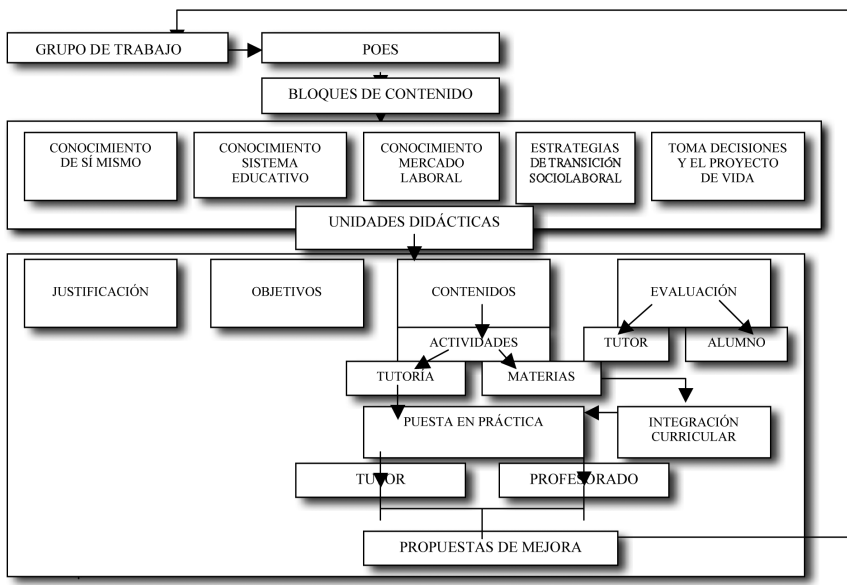
La aplicación del POES

El POES se aplicó al alumnado de segundo ciclo de la ESO de un IES que solicitó el apoyo del grupo GIOES para solventar los problemas relacionados con una inadecuada toma de decisiones de un sector del alumnado al finalizar su escolaridad obligatoria. Dicha aplicación tuvo lugar en 33 sesiones de tutoría para 3º de la ESO y de 25 sesiones para 4ª de la ESO a lo largo de un curso escolar.

En las reuniones de trabajo que se llevaban a cabo semanalmente, los profesores tutores del centro, en colaboración con la orientadora y la asesora del GIOES,

acometieron la selección de unidades y la puesta en práctica de las actividades con sus alumnos. La implementación del POES en la Tutoría se hizo siguiendo una estructura de contenidos lógica, seleccionando bloques temáticos en consonancia con las expectativas, intereses y demandas personales y académico-laborales del alumnado. Se partió de lo más cercano al alumno -el conocimiento de sí mismo-, para posteriormente trabajar la información relacionada con el sistema educativo, el conocimiento del mercado laboral, las estrategias para la toma de decisiones y la elaboración del proyecto personal de vida. El número de sesiones dedicados a cada unidad varió en función de la temporalización prevista para cada una de ellas. Las unidades didácticas trabajadas dentro de cada bloque eran valoradas por el tutor y por el alumnado (Figura II). En las reuniones del grupo de trabajo se intercambiaban informaciones sobre lo acaecido durante el desarrollo de las actividades en la sesión de tutoría, la respuesta del alumnado y las modificaciones que, en su caso, se llevaron a cabo; asimismo, se reflexionaba sobre el alcance y las limitaciones de dichas actividades y se proponían alternativas para su futura implementación.

FIGURA II. Proceso de aplicación del POES y estructura de las unidades



Bloque únicamente para 4º de la E.S.O.

A la par se desarrollaron actividades integradas en diferentes materias del ámbito sociolingüístico y científico-tecnológico en aras de alcanzar una propuesta globalizadora. Previamente se sondeó entre los docentes la posibilidad de incorporar actividades relacionadas con los temas tratados en la Tutoría, sin por ello forzar los contenidos prescritos y sin modificar sustancialmente lo planificado. La integración curricular de los bloques de contenido del POES se trató en las reuniones de ámbito.

Objetivos de la investigación

En esta investigación se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar el impacto de la aplicación del POES sobre el *alumnado*. Más concretamente, queremos averiguar si a través de la implementación del programa el alumnado:
 - Toma conciencia de la importancia de asumir una decisión adecuada al final de la secundaria y se interesa por conocer la forma de conseguir sus metas.
 - Busca información sobre el mundo laboral y académico.
 - Participa activamente en el desarrollo de la Tutoría.
 - Analiza y sopesa las informaciones aportadas en Tutoría y las relaciona con la toma de decisiones.
 - Comprende la relación entre lo que aprenden y el mundo del trabajo.
- Analizar el impacto de la aplicación del programa sobre las dinámicas profesionales de los *tutores*. Se persigue conocer si, a través de su puesta en marcha, los tutores:
 - Identifican las necesidades del alumnado sobre el proceso de toma de decisiones.
 - Planifican la Tutoría como una tarea de grupo y construyen colectivamente propuestas de trabajo adaptadas a las demandas del alumnado.
 - Adquieren autonomía en el diseño de materiales para la Tutoría.
 - Transmiten al alumnado el sentido de las actividades de Tutoría.
 - Intercambian sus experiencias en las sesiones de Tutoría, examinando críticamente los resultados.

- Analizar el impacto de la aplicación del POES sobre el *profesorado*. Se pretende examinar si, a través de la integración curricular del programa, el profesorado:
 - Asume la importancia de coordinar su labor con la tarea de los tutores.
 - Aplica la propuesta de actividades relacionadas con su materia; que están conectadas con las unidades didácticas desarrolladas por el tutor.
- Analizar el impacto del programa sobre la dinámica profesional de la *orientadora*. Se persigue indagar si, a través de la implementación del POES, la orientadora:
 - Contribuye a la creación de la cultura colaborativa del centro.
 - Dinamiza las reuniones de coordinación de los tutores.

Metodología

El POES surge de un proceso de Investigación-Acción Colaborativa para poder construir soluciones adaptadas a la particular idiosincrasia de los centros. Esta dinámica de trabajo facilita la generación de otras dinámicas de cambio y potencia las capacidades de los prácticos. Al contrario que en otros estudios, donde se demandan prescripciones externas, nuestra investigación precisaba del trabajo en grupo para propiciar que los prácticos fuesen capaces de encontrar las claves de la situación-problema, desarrollando propuestas de actuación conjunta con el objetivo de cambiar la acción tutorial. En este sentido, se partía de la idea de que las propuestas autoconstruidas inciden más que las de carácter externo en la realidad objeto de estudio, transformándola y haciendo crecer a la institución educativa a través de la formación que emana del proceso.

El proceso de trabajo colaborativo no finaliza con el diseño del POES. Su implementación requería el trabajo conjunto de los tutores y el Grupo GIOES a fin de analizar la incidencia del programa en las dinámicas profesionales de los prácticos y en la toma de decisiones del alumnado, así como para facilitar la reflexión sobre el alcance y las limitaciones del mismo. Sobre esta base, la aplicación del POES en la tutoría y en algunas materias a lo largo de un curso escolar, siguió las pautas del modelo colaborativo.

Sujetos

En la investigación participó todo el alumnado de los dos grupos de 3º y los dos grupos de 4º de la ESO (n=76), sus cuatro tutores, cinco profesores de diferentes materias y la orientadora de un Instituto de Enseñanza Secundaria público, así como una asesora perteneciente al grupo GIOES. El IES se halla ubicado en la periferia de una de las zonas de mayor concentración urbana de la isla de Tenerife. En el centro existía una inquietud por mejorar el proceso de toma de decisiones del alumnado, lo que motivó la participación en el proyecto de investigación. El 56,58% (n=33) del alumnado participante estudia 3º de la ESO, mientras que el 43,42% (n=43) cursa 4º.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

A lo largo del proceso de investigación se generaron múltiples interrogantes sobre los que ha girado la recogida de datos. Los interrogantes se agrupan en diferentes dimensiones de estudio. A fin de obtener información sobre dichos interrogantes se diseñaron expresamente para la investigación instrumentos y técnicas cualitativos y cuantitativos (Cuadro II).

CUADRO II. Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Dimensión/Interrogante	ET	EO	EIA	CEOS	EGA	ART	ARA
Necesidades del Alumnado							
1.1. ¿Qué demandas de información sociolaboral plantean?	x	x	x	x	x	x	
Desarrollo de Propuestas							
2.1. ¿Cómo se ponen en práctica las propuestas de trabajo?	x	x				x	x
2.2. ¿Qué cuestiones surgen durante su puesta en práctica?	x	x				x	x
Aprendizaje							
3.1. ¿Percibe el alumnado la relación entre la escuela y el mundo laboral?	x	x	x	x	x	x	
3.2. ¿Obtiene información sobre el mundo laboral?	x	x	x	x	x	x	
3.3. ¿Se le ayuda a reflexionar sobre el mundo del trabajo?	x	x	x	x			
3.4. ¿Se le facilita el análisis de sus intereses?				x	x	x	
3.5. ¿Cómo valora la información que se le proporciona?	x	x	x		x	x	

Toma de Decisiones							
4.1. ¿Muestra el alumnado interés por conocer los pasos para lograr sus metas académico-profesionales?	x	x	x	x	x	x	
4.2. ¿Se preocupa por la toma de decisiones?	x	x	x	x	x	x	
4.3. ¿Se le proporcionan elementos de juicio para tomar decisiones?	x	x	x	x	x	x	
4.4. ¿Qué opciones académicas y profesionales realiza?	x	x	x	x	x	x	
4.5. ¿Qué factores rodean esas opciones?	x	x	x	x	x	x	
Valoración de la Tutoría							
5.1. ¿Cómo responde el alumnado a las actividades realizadas en Tutoría?	x	x	x	x	x	x	
5.2. ¿Cómo valora el alumnado las actividades de la Tutoría?	x	x	x	x	x	x	

A.R.T. (Acta de Reuniones de Trabajo), C.E.O.S. (Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral), E.G.A. (Entrevista Grupal Alumnos), E.I.A. (Entrevista Individual Alumnos), E.O. (Entrevista Orientador), E.P. (Entrevista Profesorado), E.T. (Entrevista Tutor), A.R.A. (Acta Reuniones Ámbito).

Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral (CEOS).

El CEOS *está* formado por 21 preguntas de elección múltiple para obtener información sobre las siguientes dimensiones:

- Expectativas académico-laborales percibidas en los padres.
- Expectativas académico laborales personales.
- Criterios utilizados para la toma de decisiones.
- Motivos de la decisión académico-laboral.
- Utilidad de la información analizada en la Tutoría.
- Valoración de la Tutoría.
- Interés de los temas trabajados en la Tutoría.
- Demandas de información académico-laboral.
- Opiniones sobre el mercado laboral y género.

El contenido y la redacción de las preguntas del cuestionario fueron revisados por un grupo de expertos (un profesor de Orientación Educativa, un profesor de Técnicas de Investigación y tres orientadores de Educación Secundaria). La valoración de la utilidad de la información analizada en la Tutoría se realizó a través de 5 ítems con 4 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4. El coeficiente de α de Cronbach obtenido para estos ítems fue de 0,85. La valoración de la Tutoría se realizó a través de 6 ítems

con 3 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 3. El coeficiente de α de Cronbach obtenido para estos ítems fue de 0,80. El análisis de las opiniones sobre el mercado laboral y género se llevó a cabo a través de 16 ítems con 3 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 3. El coeficiente de α de Cronbach obtenido para estos ítems fue de 0,77. Este cuestionario fue aplicado a todos los sujetos del estudio.

Entrevista individual de alumnos

Se elaboró una entrevista semiestructurada para obtener información sobre: 1) el futuro académico-laboral; 2) expectativas de independencia económica; 3) cualidades para trabajar; 4) preparación para trabajar; 5) valoración de la tutoría; 6) valoración de los trabajos. Las entrevistas se realizaron con 3 alumnos de 4º y 3 alumnos de 3º de la ESO. Los criterios utilizados por los tutores en la selección del alumnado para ser entrevistados fueron: a) nivel de reflexión que podían aportar, b) casuística académica y c) claridad a la hora de exponer sus ideas.

Entrevista grupal de alumnos

El objetivo de esta entrevista era contrastar y matizar algunos de los resultados del *Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral*. Para ello se formó un grupo con 10 alumnos de 3º y otro con 10 alumnos de 4º, seleccionados por los tutores siguiendo los mismos criterios de las entrevistas individuales.

Actas de reuniones de trabajo

Se levantó Acta de las veinticuatro Reuniones de Trabajo con los tutores (ART) donde se recogían los temas tratados, las propuestas de actuación, las reflexiones sobre las intervenciones en el aula y los acuerdos tomados. También se levantó Acta de las Reuniones de los Ámbitos de Conocimiento y de las reuniones del Departamento de Orientación (ARA), donde se plasmaba la interpretación del profesorado sobre los problemas del centro, las estrategias de solución y el grado de implicación en el proyecto.

Entrevista individual al profesorado-tutor y a la orientadora

Se elaboró el guión de entrevista semiestructurada donde se recogían todas las dimensiones objeto de análisis:

- Valores e intereses percibidos por el alumnado.
- Preocupación por la toma de decisiones.
- Interés por alcanzar sus metas.
- Elementos de juicio que se les proporciona.

- Elementos de juicio que emplea.
- Interés por las actividades de Tutoría.
- Participación en las actividades.
- Conocimiento adquirido sobre sí mismos, su medio y el mundo laboral.
- Percepción sobre la relación estudio-trabajo.
- Conocimientos adquiridos sobre opciones formativas.
- Opciones elegidas por el alumnado.
- Factores asociados a la elección.
- Valoración de las opciones elegidas.
- Grado de reflexión sobre la información.
- Desarrollo de las propuestas de trabajo.

Procedimiento

La aplicación de las distintas técnicas e instrumentos de investigación no siguió un orden predeterminado. El empleo de las mismas tuvo, como se señaló anteriormente, un carácter procesual y emergente: a medida que surgen informaciones, se necesita ampliarlas y contrastarlas, para lo cual se fueron utilizando sucesivos procedimientos de recogida de datos. Las técnicas e instrumentos se planificaron teniendo en cuenta las limitaciones temporales que se imponían a lo largo del curso académico, ajustándose a una estimación realista del tiempo disponible.

Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en el Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral fue realizado a través del programa SPSS.17 y comprendió el examen de las frecuencias y de los porcentajes válidos de respuestas. Para las transcripciones de las entrevistas, las discusiones de grupo y las sesiones de trabajo se aplicó el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo. Para asegurar la credibilidad de los datos recogidos se aplicaron las siguientes estrategias:

- *La observación prolongada de la situación* permitió comprobar lo que era esencial o característico de ella.
- *La triangulación* ayudó a contrastar los datos e interpretaciones al recoger y confrontar una gran variedad de fuentes y de técnicas.

- *La comprobación con participantes* posibilitó revisar continuamente los datos recogidos y las interpretaciones realizadas por el grupo.
- *La recogida abundante de datos* permitió obtener una visión amplia de lo que acontecía en la Tutoría.

Resultados

Valoración de los tutores del Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral

La aplicación del POES en la Tutoría supuso para los profesores-tutores vertebrar la acción tutorial a través de un proyecto común (Santana y Feliciano, 2006). Hasta ese momento, la carencia de un Plan de Acción Tutorial había obligado a los tutores a desarrollar actividades «explicadas» de manera rápida por los orientadores «entre pasillos y clases» o bien a buscarlas por su cuenta. La aplicación del programa trajo consigo la puesta en marcha de un plan de actuación conjunto; ello permitió paliar la acción dispersa de la Tutoría y los solapamientos e improvisación de temas.

Los tutores estamos agradecidos de tener el material. A veces te va bien y a veces mal, depende de cómo estén los chicos ese día. Yo estoy contenta de contar con material para trabajar porque otros años me he tenido que buscar la vida, buscando un poco de allí y un poco de allá (E.Tut.4).

Los tutores seleccionaron los temas y tareas del programa en función de las prioridades instructivas y según los intereses y demandas del alumnado.

Hay actividades que nosotros, como tutores, hemos decidido no hacerlas [en función] del grupo, [porque no vemos que puedan funcionar] en determinados grupos (E.Tut. 2).

Las unidades no las elijo yo sola, un poco eso se hace en las reuniones que tenemos todos los martes [los tutores con la orientadora]... [Las elegimos] según lo que vamos viendo en clase. Ves las demandas de los alumnos, ellos un poco piden los temas que se tratan. En función de eso se han ido eligiendo las unidades (E.Tut.1).

Los tutores pusieron en práctica las unidades didácticas diferenciadas por curso, pero la manera de abordarlas en el aula no fue la misma. Los más implicados con la labor tutorial (como el tutor 3 de 4º curso) modificaron las actividades en función de los intereses y motivaciones del grupo-clase. Otros tutores, menos tendentes a cambiar lo establecido –quizás por razones de tiempo o simplemente porque no lo consideran preciso– aplicaron las propuestas del POES.

Insisto, no es algo cerrado, nunca puede serlo. Tiene que ser algo abierto, algo que esté sujeto a crítica, incluso inmediata. Por ejemplo, este no es el momento de hacer esta actividad, pues paso a la que está cinco renglones más abajo... (E.Tut.3).

El tutor 3 responde que su tutoría trata de hacerla lo más estimulante posible, guiando a los alumnos, poniéndoles ejemplos, dependiendo de la naturaleza de la actividad. Él ha utilizado el material de manera flexible, se ha saltado cosas, en otras ha hecho retoques y eso lo hace en su propia materia (A.R.T.).

Yo voy siguiendo las pautas de lo que viene en cada unidad y básicamente eso, voy siguiendo un poco lo que... sigo casi al pie de la letra lo que viene en el POES (E.Tut.1).

Aunque los tutores han manifestado que el POES les ha ayudado a seguir en una línea de trabajo vertebrada y común, reconocen que la acción tutorial sigue estando atravesada por multitud de situaciones que impiden, en muchos casos, desarrollar las actividades previstas.

A pesar de las dificultades para afrontar la labor tutorial, los tutores han implementado el POES y han reflexionado sobre la naturaleza de las unidades y de las actividades trabajadas, haciendo propuestas de mejora en función de la respuesta del grupo.

Nos dieron la oportunidad de elegir las unidades atendiendo a las necesidades que nosotros veíamos, al interés que podían mostrar los alumnos o al momento que fuese más interesante hacer una unidad. Eso también cambia un poco las cosas, cambia porque teníamos ya un poder mucho más amplio (E.Tut. 3).

Valoración de los estudiantes del Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral

Para los estudiantes la aplicación del POES en la Tutoría supuso un «descubrimiento»: la Tutoría era una materia dotada de contenidos propios que podían ayudarles a clarificar la toma de decisiones, su identidad y su proyecto de vida.

Utilidad de los contenidos del POES

El nivel de utilidad de la información para los estudiantes de 3º y de 4º varía en función de la cuestión a tratar. En ambos cursos se consideran más útiles los contenidos sobre las alternativas académicas, produciéndose algunas diferencias en la valoración dada a las restantes temáticas (Tabla I).

El alumnado de 3º considera prioritario los siguientes temas: rendimiento escolar, toma de decisiones y características personales. La menor importancia de los contenidos sobre el mundo productivo puede deberse a que ven lejana su incorporación al mercado de trabajo, dando mayor relevancia a otras informaciones directamente relacionadas con sus decisiones más inmediatas.

Los estudiantes de 4º consideran más útil la información sobre el proceso de toma de decisiones y sobre el mercado laboral. Este hecho puede estar en estrecha relación con la toma de decisiones inmediata que deben realizar al terminar la etapa.

Se debe señalar que el porcentaje de quienes consideran bastante o muy útil la información proporcionada es mayor en 4º, justo donde se encuentran los tutores más implicados en la labor tutorial.

TABLA I. Utilidad de la información proporcionada en Tutoría (porcentaje de respuesta)

	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º	3º	4º
Características personales	15,9	10,3	18,4	10,9	36,8	41,8	28,9	37,0
Rendimiento	18,4	4,4	13,2	13,0	42,1	41,3	26,3	41,3
Alternativas académicas	18,4	-	5,3	2,3	31,6	40,9	44,7	56,8
Mundo laboral	21,1	-	21,1	10,9	28,9	54,3	28,9	34,8
Toma de decisiones	24,2	2,2	10,0	6,5	21,1	39,1	44,7	52,2

El alumnado señala que la información le ha ayudado a reflexionar sobre su decisión al finalizar la ESO (Tabla II). En menor medida, les ha permitido: aclarar dudas sobre las alternativas académico-laborales; obtener nueva información; ver la relación entre los estudios y el mundo del trabajo; analizar sus características personales y motivarles a buscar más información académica o profesional.

TABLA II. Opiniones sobre la Tutoría (porcentaje de respuesta)

	De Acuerdo		En Desacuerdo		No Sabe	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º
Me ha ayudado a reflexionar sobre la decisión a tomar al finalizar la ESO	63,2	68,1	23,7	25,5	13,1	6,4
Me ha aclarado las dudas sobre las alternativas académicas y laborales al final de la ESO	55,3	68,1	18,4	29,8	26,3	2,1
Me ha proporcionado información nueva sobre lo que ya conocía	-	62,5	-	29,2	-	8,3
Me ha permitido ver la relación entre lo que estoy estudiando y el mundo del trabajo	55,3	61,7	23,7	12,8	21,0	25,5
Me ha permitido analizar mis características personales	52,6	58,3	28,9	22,9	18,5	18,8
Me ha motivado a buscar más información sobre el mundo académico y laboral	47,4	56,3	36,8	35,4	15,8	8,3

En consonancia con estos datos se encuentra la distinta valoración de los estudiantes sobre las unidades trabajadas. La mayor parte del alumnado de 3º valora mucho o bastante interesantes los siguientes temas: «Explorando mis intereses profesionales», «Ocio y tiempo libre», «De profesión, estudiante», «La familia la hacemos todos», «Dentro de dos años», «Reparto equitativo de tareas entre hombres y mujeres» y «Los valores». Los temas considerados menos interesantes son: «Una mirada hacia sí mismo» y «Cómo éramos, cómo somos» (Tabla III).

TABLA III. Interés de los temas trabajados en la Tutoría (3º ESO) (porcentaje de respuesta)

	Temas 3º ESO	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No me acuerdo
Bloque I	Una mirada hacia sí mismo	10,5	15,8	28,9	13,2	31,6
	Cómo éramos, cómo somos	7,9	28,9	23,7	21,1	18,4
	La familia la hacemos todos	2,6	21,1	34,2	23,7	18,4
	Ocio y tiempo libre	2,6	15,8	39,5	21,1	21,0
	Explorando mis intereses profesionales	2,6	5,3	23,7	47,4	21,0
	Los valores	2,6	21,1	34,2	15,8	26,3
	¿Qué me molesta del grupo?*	13,2	2,6	31,6	28,9	23,7

Bloque 2	Dentro de dos años	5,3	15,8	34,2	18,4	26,3
Bloque 3	De profesión, estudiante	7,9	5,3	31,6	28,9	26,3
	Reparto equitativo de tareas entre hombres y mujeres	2,6	10,5	34,2	18,4	34,3
Bloque 5	Construyendo mi proyecto personal	5,3	15,8	23,7	23,6	31,6

*Temas que surgieron en la clase de Tutoría y que no estaban contemplados en el POES

Los estudiantes de 4º valoran muy positivamente los debates sobre temas de actualidad, los comentarios sobre la evaluación del grupo-clase y los métodos de estudio, así como la técnica del tribunal aplicada para enjuiciar la tutoría. Asimismo, destacan como relevantes las siguientes unidades: «Búsqueda de empleo», Ellos y ellas», y en menor medida «Mi bolsa de valores» y «Una mirada hacia sí mismo». (Tabla IV).

TABLA IV. Interés de los temas trabajados en la Tutoría (4º ESO) (porcentaje de respuesta)

	Temas 4º ESO	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No me acuerdo
Bloque 1	Una mirada hacia sí mismo	3,0	24,2	45,5	9,1	18,2
	Ellos y ellas	3,0	21,2	33,4	39,4	3,0
	Mi bolsa de valores	-	24,2	42,4	15,2	18,2
Bloque 2	Métodos de estudio*	3,1	19,4	45,2	22,6	9,7
	Técnica del tribunal sobre tutoría	7,1	10,7	53,6	17,9	10,7
	Comentarios sobre la evaluación del grupo*	3,4	6,7	33,3	43,3	13,3
Bloque 4	Búsqueda de empleo	-	19,4	41,9	35,5	3,2
Bloque 5	Debates de actualidad*	-	9,3	43,8	37,5	9,4

*Temas que surgieron en la clase de Tutoría y que no estaban contemplados en el POES

De los datos se desprende que los temas menos interesantes para el alumnado de 3º y de 4º son los relativos al análisis personal, a excepción de la unidad de la adolescencia (*Ellos y ellas*), trabajada en 4º de la ESO, que sí ha tenido muy buena valoración.

La menor valoración de las unidades relacionadas con el conocimiento de sí mismo puede deberse a que, según ellos, se conocen lo suficiente, o por la vergüenza que les genera analizarse a sí mismos delante de los compañeros.

[Los temas de las características personales...] no tienen tanta utilidad porque tú tienes que saber tus límites y eso... Aunque no lo quitaría [de la programación], no veo útil estar dos meses viendo cómo tú eres. Conocerte sí, pero estar siempre... A mí [la unidad «Cómo éramos, cómo somos»] no me gustó, porque lo pasado, pasado está (E.G.A.3°).

La tutora 4 señala que en el tema «Una mirada hacia sí mismo» [los alumnos] le dijeron: «para qué relleno esto, si yo sé como soy» (A.R.T.).

La tutora 2 señala que el alumnado, por su mentalidad y nivel de madurez, tiene mucho pudor para comentar su forma de ser (A.R.T.).

La menor consideración puede estar también relacionada con la naturaleza de las propias actividades. La mayor o menor dinamización de las tareas condiciona su valoración: en este sentido, la utilización de dinámicas de grupo estaba mejor valorada que la cumplimentación de cuestionarios.

(E)¿Pero ustedes están seguros que se conocen bien?

Bueno estupendamente no, siempre seguirás mirando y verás cosas nuevas, pero eso no nos gustó. La unidad de «Ellos y ellas» sí [nos gustó], porque la mayor parte de la clase participó y riéndonos y todo eso, vacilando. (...) A mí la actividad que me gustó fue la del «Juicio sobre la tutoría». Estuvo guapa también. Lo de los juicios y eso sí, los debates y también lo de chicos y chicas, pero lo de las hojitas esas... (E.G.A. 4°).

De las valoraciones del alumnado sobre los temas de Tutoría y de las propias reflexiones del profesor-tutor se desprende la necesidad de realizar actividades más prácticas, de puesta en común de resultados, de aprendizaje basado en problemas, de trabajo en equipo, para hacerlo partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los tutores perciben el desinterés y la desidia del alumnado cuando tienen que cumplimentar cuestionarios.

Las tutoras 1 y 2 comentan que en 3° son mejor las cosas prácticas, porque si no... [se aburren] (A.R.T.).

El tutor 3 indica que hay actividades como la del «mural» o la de «buscando empleo» que para los alumnos fueron muy interesantes. Eso quizás les enganchó,

pero luego hay otras que... Para el tutor 3 la respuesta está en la logística de la actividad, ya que la novedad crea otras expectativas... La tutora 4 señala que cada vez que la ven entrar con fotocopias, la miran con unos ojos... (A.R.T.).

La demanda de más información

Los alumnos de 3º y 4º valoran favorablemente la Tutoría y su utilidad, aunque demandan más información para realizar la toma de decisiones. Mientras los estudiantes de 3º solicitan información sobre las profesiones relacionadas con lo que son capaces de hacer, sus intereses y su rendimiento, el alumnado de 4º señala los siguientes temas: la relación entre lo que estudian y el mundo del trabajo, las profesiones relacionadas con lo que son capaces de hacer, sus intereses, la formación exigida para el desempeño de la profesión que les gusta, la forma de acceder a un puesto de trabajo o los estudios que pueden realizar al finalizar la ESO.

TABLA V. Demanda de información del alumnado de 3º y 4º ESO (porcentaje de respuesta)

	3º	4º
Profesiones relacionadas con lo que soy capaz de hacer	63,2	47,8
Mis intereses	60,5	45,7
Mi rendimiento	50,0	37,0
Formación exigida para el desempeño de las profesiones que me gustan	39,5	45,7
Estudios que se pueden realizar al final de la ESO	39,5	43,5
Mis habilidades	36,8	28,3
Formas de acceder a los puestos de trabajo	31,6	43,5
Proceso de toma de decisiones	31,6	19,6
Relación entre los estudios y el mundo laboral	28,9	52,2
Situación de la demanda y oferta de empleo	15,8	37,0

La demanda de información del alumnado de 3º se centra en cuestiones tales como rendimiento académico, intereses y capacidades. Los estudiantes de 4º piden más información sobre qué hacer una vez finalizada la ESO, sobre las opciones después del Bachillerato o de los Ciclos Formativos e, incluso, las peculiaridades de las profesiones que pueden realizar en un futuro.

A1: [En tutoría debería tratarse más] lo que puede hacerse después de Bachiller, yo no sé si meterme a hacer una carrera o a hacer módulos, y tampoco te dicen...

A2: Sólo te dicen lo que puedes hacer después de 4º y nada más, después ya te buscas la vida.

A1: Tampoco sabemos más, o Universidad o Ciclos Formativos, pero de los Ciclos tampoco sabemos cuáles hay, ni cuáles son más difíciles.

A3: Yo quiero saber eso [hacer un currículum, saber donde tengo que ir a informarme], eso es lo que quiero saber yo (E.G.A 4º).

Un alto porcentaje de alumnos dicen no necesitar más información sobre el proceso de toma de decisiones; ello puede deberse a que ya tienen tomada la decisión.

Expectativas de los alumnos y expectativas percibidas en los padres

La mayor parte de los estudiantes de ambos cursos reconoce que les gustaría seguir preparándose en lugar de incorporarse en breve al mercado de trabajo, siendo la opción preferente el Bachillerato (Tabla VI). Las opciones elegidas por el alumnado están en consonancia con las expectativas académicas de sus padres. Los alumnos perciben que sus padres desean que realicen el Bachillerato para proseguir estudios en la Universidad y en menor medida los Ciclos Formativos.

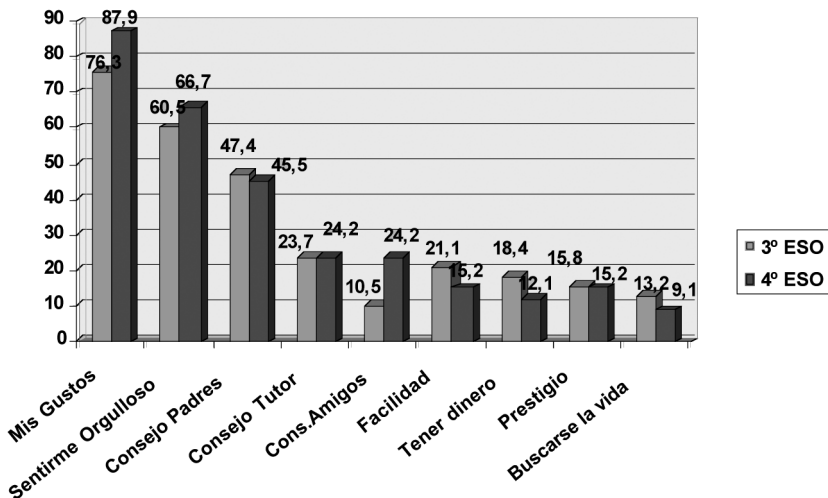
TABLA VI. Expectativas académicas del alumnado y expectativas académicas percibidas de los padres y madres (porcentaje de respuesta)

Expectativas Académicas	3º			4º		
	Alumnado	Padres	Madres	Alumnado	Padres	Madres
No sé	13,5	13,2	7,9	4,9	20,0	12,1
Trabajar	2,6	7,9	2,6	2,0	6,6	3,0
Bachillerato	60,3	65,8	76,3	89,1	56,7	60,6
C.F.G.M.	13,6	7,9	7,9	4,0	6,7	12,1
Otros	10,0	5,2	5,3	-	10,0	12,2

Criterios fundamentales para la toma de decisiones

En lo que respecta a los criterios que han tenido en cuenta los alumnos para tomar la decisión al finalizar la etapa, los de 3º, al igual que los de 4º, han señalado como prioritarios: sus gustos, hacer algo de lo que se sientan orgullosos y los consejos de sus padres. Menos de una cuarta parte de los sujetos toman en consideración criterios como: los consejos del tutor, los consejos de los amigos, hacer algo fácil, tener dinero para estudiar lo que quieran, hacer algo que les dé prestigio o buscarse la vida lo antes posible (Figura III).

FIGURA III. Criterios para la toma de decisiones (porcentaje de respuesta)



De estos datos se desprende que los criterios básicos en la toma de decisiones tienen que ver con sus gustos, intereses y capacidades. A ello se suman las orientaciones de los padres, lo cual resulta lógico por cuanto en estas edades los consejos de los padres siguen siendo importantes para el alumnado. Es significativo que los consejos de los amigos, en contra de lo que pudiera pensarse, sean tenidos en cuenta sólo por una minoría.

Visión de futuro: los motivos para elegir la profesión

La mayor parte de los estudiantes de 3º y 4º tienen decidida la profesión que les gustaría ejercer en unos años (65,8% -3º- y 66,7% -4º). El motivo prioritario para elegir la ocupación son los gustos profesionales y, en menor medida, la demanda del mercado laboral, ganar mucho dinero, ser útil a los demás y que sea una profesión con prestigio social. Los sujetos manifiestan no tener en cuenta para elegir la profesión los consejos del tutor, ser lo mejor para la familia, no quedar otro remedio, seguir los consejos de los padres y de los amigos (Tabla VII).

TABLA VII. Motivos para elegir una profesión (porcentaje de respuesta)

	3º	4º
Relación con mis gustos profesionales	71,1	73,9
Salidas en el mercado laboral	34,2	41,3
Se gana mucho dinero con ella	31,6	30,4
Puedo ser útil a los demás	26,3	26,1
Es una profesión con prestigio social	15,8	28,3
Me lo han aconsejado otros familiares	15,8	10,9
No me veo capacitado para otras cosas	15,8	10,9
Me la han aconsejado mis padres	15,8	6,5
Consejo de amigos que van a hacer estudios para esa profesión	7,9	8,7
Es lo mejor para mi familia	5,3	4,3
No me queda otro remedio	-	4,3
Me la ha aconsejado mi tutor	-	2,2

Si bien la mayoría del alumnado tiene clara la elección de profesión y sus motivos, es llamativo el hecho de que en 3º un 41,6% de los sujetos manifiesta tener poca información y un 21,1% no saber nada de la profesión elegida. En 4º un 64,2% del alumnado asegura tener poca o ninguna información sobre la profesión elegida.

La implementación del Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral en las áreas de conocimiento

Implicar a la mayor parte del profesorado en un proyecto común es un asunto complejo. Se mencionan como inconvenientes para poner en práctica las integraciones curriculares: la escasez de tiempo, la sobrecarga de trabajo, no contar con alumnos y alumnas ejemplares o el temor a nuevas burocracias.

Nosotros estamos «a tope» de trabajo. No voy a admitir trabajo de más. Me parece que a esto hay que dedicar tiempo. En mi Departamento no es cuestión de decir «no, porque no me da la gana», sino porque tenemos un mogollón de trabajo. Estamos sobrecargados... Si tuviéramos alumnos ejemplares (A.R.A.). La Jefa del Ámbito Sociolingüístico manifiesta que implicarse en este trabajo no puede suponer la realización de informes o memorias... (A.R.A.). Es bastante difícil buscar implicaciones en el resto del profesorado, es bastante complicado, primero por cuestiones de tiempo (E.Tut.3).

A ello se suman otras dificultades añadidas: la falta de percepción de la dimensión orientadora de las materias o concebir la orientación del alumnado como asunto de orientadores y de tutores.

[Los profesores] no lo ven como propio [el POES], sino como algo de los tutores. No entienden que es un trabajo que se está haciendo y que nos está beneficiando. Si lo vieran como necesario y útil... Lo vemos como necesario y útil los tutores. El resto de la gente está empezando a ver posibilidades ahora, empezando a ver... Entonces, hay una cuestión fundamental, para que alguien se moje en una historia, tiene que sentir la necesidad de mojarse (E.O.).

Una práctica asentada en la cultura de trabajo individualizado impide el desarrollo de un programa en el que prima el trabajo en equipo, la interrelación de los saberes y la reflexión que lleve a la mejora continua.

[...] el nivel de profesionalidad es bueno, alto, pero con ciertas carencias para trabajar en equipo, con dificultades de coordinación. Hay grandes individualidades, gente cumplidora, pero hay una tradición muy fuerte y muy antigua de «trabajo yo en mi aula»... Y eso se ve a nivel de documentos del centro [...]. A mí el tema de la implicación curricular me ha producido a veces mucha

angustia, porque yo sé que en este centro no va a llegar caída del cielo. Hay dificultades para el trabajo en equipo, entonces, ese tema, es muy difícil (E.O.).

Pese a los inconvenientes, algunos docentes del Ámbito Sociolingüístico, los «más interesados» con la propuesta de integración curricular, se comprometen a incorporar las actividades relacionadas con los temas de la Tutoría en la medida de sus posibilidades; no obstante consideran que deberían estar incluidos de antemano en las programaciones.

Esto se debe incluir en las programaciones del próximo curso. Hay que empezar a incluirlo para que esté más implícito (A.R.A.S.).

Sin lugar a dudas para llevar a cabo la integración curricular es preciso el trabajo conjunto del profesorado.

Discusión y conclusiones

La desorientación vocacional, la falta o sobresaturación de información, las decisiones precipitadas, el miedo a la equivocación y una toma de decisiones inadecuada revelan la necesidad de adaptar y/o mejorar el proceso orientador para que los jóvenes sean capaces de construir con suficientes elementos de juicio su trayectoria vital. Por ello es fundamental que en la institución escolar se aúnen esfuerzos para trabajar en una línea común, en la que el objetivo último sea capacitar al alumnado a «aprender a aprender», para que pueda realizar una trayectoria vital exitosa, adecuada a su realidad, intereses, expectativas y capacidades. Con esta finalidad se aplicó el POES en la Tutoría y en algunas materias del currículo de 3º y 4º de la ESO. El POES sigue la línea de otros programas de orientación educativa que pretenden facilitar la toma de decisiones del alumnado (Repetto, 1999; Rodríguez Moreno, 1994; 1999; VV.AA., 1998). Pero lo esencial de nuestro programa es: 1) que surge de un proceso de investigación-acción colaborativo; 2) que es fruto del esfuerzo por integrar la orientación en el currículo desde una perspectiva globalizadora.

De acuerdo con los resultados obtenidos encontramos que:

Para los tutores

- La implementación del POES según las directrices del modelo colaborativo, sistemático y procesual, ha supuesto un cambio en la dinámica de actuación de los tutores, por varios motivos: a) del reparto de actividades «entre pasillos y clases» por la orientadora, sin argumentación alguna acerca del sentido de las mismas, se ha pasado a encuadrarlas en un plan de actuación anual; b) de los planteamientos individualistas sin apenas coordinación con los tutores del mismo nivel educativo, se ha pasado al trabajo en «mesa redonda» con la participación de la orientadora, la asesora del grupo GIOES y los tutores del segundo ciclo de la ESO; c) del trabajo en solitario se ha pasado a la discusión y reflexión conjunta de las personas implicadas en el proyecto de investigación.
- Entre el profesorado varió la manera de implementar el POES en la tutoría. Mientras algunos tutores se limitaron a seleccionar y aplicar las actividades como venían recogidas, otros realizaban las oportunas modificaciones puesto que entendieron plenamente la filosofía del programa: no se trata de una herramienta prescriptiva, para ser implementada tal cual se presenta, sino que debe adecuarse a las especificidades del grupo-clase (Santana y otros, 2003). De ahí que existan diferencias en el grado de autonomía alcanzado por los tutores en cuanto a la elaboración de materiales, mayor entre los tutores de 4º que de 3º de la ESO.
- El grado de implicación de los docentes y las oportunidades de aprendizaje generadas por ellos, modulan los resultados obtenidos (Zabalza, 2004; Torres Santomé, 1994). Este hecho se refleja en la desigual valoración del alumnado de la tutoría: los alumnos de 4º de la ESO valoran más positivamente la acción tutorial, y son los tutores de este nivel quienes han demostrado un mayor grado de implicación.

Para los alumnos y alumnas

- La aplicación del POES modificó la percepción sobre la Tutoría: esta representa una materia más del currículum, dotada de contenidos valiosos para la toma de decisiones académica y/o sociolaboral.
- Si bien valoran positivamente las sesiones de Tutoría, demandan más información sobre determinados aspectos para realizar una toma de decisiones adecuada. Resulta significativo que las demandas del alumnado de 3º se concentren en cuestiones de tipo personal (mi rendimiento, mis intereses, etc.),

cuando han realizado una menor valoración de las unidades relacionadas con el análisis de sí mismo. El hecho de que en esas unidades se desarrollen actividades de autocumplimiento y la posible concepción errónea de entender únicamente las características físicas como únicas variables de tipo personal, pueden estar determinando dicha valoración. En el caso del alumnado de 4º, la necesidad de información gira en torno a la transición y el mundo profesional, dada la inminente toma de decisiones. Esta sigue teniendo para el alumnado un carácter puntual, no procesual: el alumnado de 3º la ve como algo lejano, mientras que el de 4º se preocupa sobre todo cuando se aproxima el final de curso.

- Aunque demandan información, los alumnos de 3º y 4º señalan tener tomada la decisión: realizar estudios de Bachillerato. Solo una minoría tiene pensado hacer Ciclos Formativos. Estas decisiones están en consonancia con las expectativas académicas de sus padres, que ven en el Bachillerato el ideal al que deben aspirar sus hijos. Cabría preguntarse si la opción escogida por el alumnado tiene que ver más con los deseos de su familia, dado el peso que tienen sus consejos, que con ser una elección personalmente construida y meditada. Las recomendaciones de tutores y orientadores apenas son tenidas en cuenta por el alumnado en el momento de tomar una decisión. Este hecho deja entrever la escasa o nula incidencia de estos profesionales en el proceso de orientación al alumnado.

Para el profesorado de las materias

- La implicación de los docentes de las diferentes materias a la hora de aplicar las propuestas de infusión curricular del POES fue escasa. La «negativa» para desarrollar la integración curricular se justificaba con argumentos como: la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo, el no contar con alumnos modélicos y considerar que estos contenidos eran propios de la hora de Tutoría.
- La primacía de la cultura de trabajo individualizado y el miedo a desarrollar innovaciones que puedan alterar la práctica profesional interfieren en la implementación del POES en las materias. Una mayoría de profesores sigue entendiendo la orientación como algo ajeno a la función docente, quedando circunscrita, en el mejor de los casos, a la sesión de Tutoría. Es necesario que el profesorado asuma lo plasmado en la legislación vigente: que la transición

académica y sociolaboral de los estudiantes es una responsabilidad y una decisión de los propios estudiantes y que son los docentes los que tienen en sus manos la misión de facilitarles los conocimientos y competencias para afrontar decisiones que tienen consecuencias futuras. Para alcanzar este objetivo todas las materias son potencialmente válidas, aunque se trabaje de manera más específica en Tutoría.

- Los docentes consideraban que la puesta en marcha de cualquier proyecto innovador suponía ampliar su compromiso y responsabilidad profesional. En las reuniones de ámbito se introdujo la siguiente reflexión: ¿no debe ser responsabilidad del profesorado capacitar al alumnado para que se comprenda a sí mismo, al mundo que los rodea y para que participen activamente en él? El profesorado debe abrirse al nuevo escenario y no empeñarse en seguir interpretando el proceso de enseñanza-aprendizaje en claves del pasado.

La participación en el proyecto representó para los tutores, los profesores y la orientadora iniciar un proceso formativo en el centro para atender/apoyar al alumnado en la construcción de su proyecto vital. La atención/apoyo es considerada uno de los indicadores más potentes de la mejora de la práctica educativa. Una vez alcanzado el objetivo de la escolaridad obligatoria, trabajamos tras el señuelo de la mejora de la calidad de la educación. Pero la mejora de la calidad educativa, se mire por donde se mire, pasa por la formación de los agentes educativos.

El programa pretendía ser un medio para generar situaciones de aprendizaje en aras de alcanzar un viejo desiderátum del sistema educativo: ayudar al alumnado a aprender a aprender y a diseñar su proyecto de vida. La aplicación del POES, en coordinación con otras áreas de conocimiento, posibilitó trabajar de manera aunada la mayor parte de las competencias básicas de la etapa: de autonomía e iniciativa personal, de tratamiento de la información y competencia digital... No obstante, la realidad es que la Tutoría sigue jugando con desventaja frente a otras materias: se le dedica un tiempo mínimo en el currículum de la ESO y está atravesada por multitud de cuestiones a las que hay que dar respuesta en un margen de tiempo escaso; hechos que limitan el desarrollo de las actividades planificadas y el alcance de los objetivos previstos.

Las posibilidades de generalizar los resultados están condicionadas por el tamaño de la muestra, lo que constituye una de las limitaciones del estudio. Ahora bien, la recogida abundante de datos y la descripción exhaustiva de todos los factores que rodean la situación de investigación permiten establecer juicios sobre la correspondencia entre dicho escenario y otros contextos, esto es, sobre la transferibilidad de las

acciones puestas en práctica por el grupo de trabajo. A través de diferentes técnicas e instrumentos se recoge información de diversas fuentes sobre las características del contexto y del proceso de investigación. Ello nos permite llevar a cabo una pormenorizada descripción de las circunstancias que rodean al proyecto y lo sucedido a lo largo del mismo. De este modo, se dispone de elementos de juicio para establecer similitudes entre el IES objeto de estudio y otros IES a los que cabría transferir los resultados de la investigación

En opinión de Escudero (1986), desde las coordenadas de la Investigación-Acción se puede modificar la concepción de la Orientación: de una Orientación de corte externo, coyuntural, informativa y prescriptiva, a una Orientación vertebrada desde la práctica, progresiva, continua, iluminativa, creadora de una relación para el mutuo aprendizaje sobre la práctica y la resolución de problemas que plantea. Sumergirse en la práctica profesional de los orientadores y los tutores, así como en el flujo de las distintas dinámicas de relación y organización de la acción tutorial conduce a la elaboración de propuestas de actuación, emanadas del contexto de la práctica, que impregnan los procesos de toma de decisiones del alumnado y la labor de quienes afrontan la acción tutorial.

Nuestro trabajo abre nuevas vías para estudiar la incidencia que este tipo de programas tiene sobre el conocimiento de sí mismo, del sistema educativo, del mercado laboral y las estrategias de búsqueda de empleo, y sobre la toma de decisiones. Esta investigación puede tener continuidad a través del análisis de la aplicación del programa en otros centros de Educación Secundaria Obligatoria, tanto de titularidad pública como privada. Más concretamente cabe plantearse las siguientes cuestiones para seguir investigando: ¿En qué medida el POES favorece la dinámica de trabajo colaborativo entre el profesorado? ¿Contribuye el programa a la formación del profesorado? ¿En qué medida se incrementa la autonomía del profesorado para afrontar la planificación y el desarrollo de la tutoría? ¿En qué medida el profesorado es capaz de adaptar los contenidos del POES a las necesidades de sus alumnos? ¿Qué condiciones del contexto son necesarias para la aplicación del POES en la tutoría y en las materias? ¿Qué diferencias se advierten cuando se aplica el POES en distintos tipos de IES? ¿De qué manera el POES contribuye al tratamiento transversal de los contenidos sociolaborales? ¿Hasta qué punto el programa potencia en los estudiantes la reflexión sobre sus cualidades personales, sus sentimientos de competencia y una visión positiva de sí mismo? ¿De qué manera los estilos de aprendizaje del alumnado modulan el resultado obtenido con las diferentes propuestas de actividades del POES? ¿Qué tipo de adaptaciones en las tareas son necesarias para atender a la diversidad del alumnado?

El análisis de estas cuestiones y de otras relevantes para avanzar en el conocimiento sobre el tema nos ayudará a conocer mejor las potencialidades y limitaciones de la aplicación del POES. Asimismo, nos permitirá idear las posibles opciones sobre el diseño, desarrollo y evaluación de programas que permitan a todos los agentes educativos y a la propia institución escolar iniciar procesos de mejora y cambio.

El grupo GIOES, para dar continuidad a esta línea de trabajo, contempla crear una versión informatizada del programa; el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es una tendencia que en las últimas décadas ha sido recogida en la literatura especializada (Harris-Bowlsbey, 1991; Harris-Bowlsbey y Sampson, 2001; Watts, 2001) en respuesta a la demandas de su integración en los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Siglo XXI.
- ESCUADERO, J.M. (1986). Orientación y cambio educativo. En Actas del III Jornadas de Orientación Educativa, *La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S. Y MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HARRIS-BOWLSBEY, J. Y SAMPSON, J. P. (2001). Computer based career planing systems. Dreams and realities. *The Career Development Quarterly*, 49 (3), 250-260.
- HARRIS-BOWLSBEY, J.A. (1991). The respective roles of the counselor and the computer in the career development process. Actas de la Conferencia Internacional *Career guidance services for the 90's*. Lisboa, pp. 67-74.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- REPETTO, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a.L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Málaga: Aljibe.
- (1994). *Programa para aprender a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes.

- SANTANA VEGA, L. E. Y FELICIANO, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación (Madrid)*, 340, 943-971.
- SANTANA VEGA, L. E. ET AL. (2006). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la ESO. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- SANTANA VEGA, L. E. (2003, 3ª edición 2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- (Coord.) (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral*. Madrid: EOS.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- (2001). Currículos integrados. La urgencia de una revisión de la cultura y del trabajo en los centros escolares. En L. E. SANTANA VEGA (Coord.), *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar* (pp.159-178). Madrid: Pirámide.
- VV.AA. (1998). *Elige*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- WATS. A.G. (2001). *The rol of information and communication technology in an integrated career information and guidance system*. Paris: OECD.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.

Dirección de contacto: Lidia E. Santana. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Av. Trinidad s/n, 38204, Campus Central. Tenerife, España. E-mail: lsantana@ull.es

Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción

Graduate employability in Catalonia. From diagnosis to action

Sebastián Rodríguez Espinar

Universidad de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona, España.

Anna Prades Nebot

Lorena Bernáldez Arjona

Sergio Sánchez Castiñeira

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona, España.

Resumen

Más allá de las posiciones que centran la explicación de la relación formación (credenciales) –trabajo en los factores estructurales (mercado y demografía)–, aparece un discurso, próximo a las teorías del capital humano, que enfatiza la calidad de la formación y el potencial personal como determinantes del buen éxito de la inserción laboral, especialmente en el ámbito de la formación universitaria. Se analiza, desde una perspectiva crítica, el discurso de la empleabilidad que preconiza la necesidad de que dicha formación permita una adecuada y pertinente incorporación al mundo laboral; en suma, que favorezca el desarrollo de la empleabilidad de los graduados. Como componentes de la empleabilidad se consideran tanto las competencias requeridas para obtener un empleo como las necesarias para satisfacer las cambiantes demandas de los empleadores.

En el estudio, a partir de la identificación del mapa de competencias personales y de los factores de contratación, analiza la valoración que dos amplias muestras de graduados del sistema universitario catalán hacen del nivel de desarrollo de las mismas en su etapa

formativa, así como de los déficits competenciales en relación a su desempeño profesional. Se trata de un análisis secundario y diferencial de las bases de datos institucionales provenientes de los estudios de inserción de las cohortes de 2002 y 2004 realizadas por AQU Catalunya. Los resultados ponen de manifiesto las diferencias valorativas de satisfacción con el nivel formativo tanto entre áreas disciplinares como entre graduados con desempeño o no de funciones universitarias. Así mismo, aparece un claro diferencial entre el nivel de formación y su utilidad en la tarea profesional.

Finalmente, se identifican los ámbitos y estrategias de acción formativa en los que la enseñanza universitaria puede favorecer la empleabilidad de sus graduados bien sea a través de la auditoría de empleabilidad, el diseño de los programas formativos o las actuaciones dentro de los planes de orientación y tutoría.

Palabras clave: empleabilidad, factores, educación superior, encuestas de inserción.

Abstract

Beyond the positions that focus the explanation of the school-job relationship on the structural factors (market and demography) and close to human-capital theories, a point of view, which emphasizes the quality of training and the personal potential as determiners of effective success in job placement, stands out, specially in the area of the Higher Education.

The article analyzes, from a critical perspective, the «employability discourse», which states the need for such training in order to obtain an adequate and relevant job, i.e., a training which enhances graduates employability. Employability is understood as the competences required to obtain an employment as well as those necessary to satisfy the employers' changing demands.

From an identification of the personal skills map and the employability factors, this study analyzes their assessment in two wide samples of university graduates students. The data analysis is a secondary one. It carries out differential analysis from a data base of AQU Catalonia, which were originally conducted to study job employment of 2002 and 2004 cohorts. The results show the value differences of satisfaction with the level of training among disciplinary areas as well as among graduates performing or not university functions. Likewise, the article reveals a clear difference between the level of training and its usefulness in the professional task.

Eventually, the article identifies areas and strategies of formative action where universities may improve its graduate's employability by means of an employability auditing, the design of training programs or different actions within professional guidance and tutorship planning programmes.

Key words: employability, employability factors, Higher Education, job placement surveys

Introducción

En el ámbito español, y a partir de final de la década pasada y sin un especial debate teórico, comenzaron a generarse diversos tipos de estudios cuya preocupación fundamental radicaba en *conocer la situación de empleo de determinados colectivos de graduados*. Buena parte de estos estudios provenían de iniciativas de las Universidades-Consejos Sociales, o de manera puntual de algún otro agente. Ha sido en esta primera década de s.XXI cuando han aparecido la mayoría de los estudios. Así se pone de manifiesto en la recopilación recogida en el portal de inserción laboral de los graduados universitarios, iniciativa de la ANECA (www.insercionlaboral.net), y especialmente en los estudios llevados cabo en el sistema universitario público catalán con el apoyo de los Consejos Sociales de sus universidades y dirigidos desde AQU Catalunya. El seguimiento de tres cohortes de egresados a lo largo de la década (1998, 2001 y 2004) con muestras de más de una decena de miles de graduados cada una de ellas, y con un periodo de intervalo postgraduación de tres años, ha dado lugar a estudios de diversa índole (Rodríguez, 2001; Serra, 2007). En este trabajo se parte de esta base de datos (cohortes 2001 y 2004), pero los objetivos del mismo no se centran en analizar la situación de empleo, ampliamente descrita y estudiada en las publicaciones referidas¹, sino un aspecto de especial interés en los momentos presentes: el análisis, desde la perspectiva del graduado, de los factores de acceso al empleo así como de la valoración de su desarrollo competencial y de los posibles desequilibrios de éste en relación a las demandas del puesto de trabajo. La investigación se centra en responder a las siguientes cuestiones, tomando en consideración variables diferenciales como cohorte, área disciplinar de estudio, género y tipología de funciones desempeñadas:

- ¿Cuál es la importancia que atribuyen los graduados a determinados factores asociados a su inserción laboral?
- ¿Cómo valoran el nivel de desarrollo competencial alcanzado en su formación universitaria?
- ¿Cómo valoran la utilidad de determinadas competencias para su desempeño profesional?
- ¿Cuál sería el marco de referencia y de actuación para subsanar posibles déficits competenciales?

⁽¹⁾ Consideración especial tiene el proyecto *Reflex*, de amplitud europea y en el que participaron 48 universidades españolas, si bien, las características metodológicas del mismo, por lo que respecta a la muestra española, presenta significativas deficiencias. De aquí la relatividad de sus conclusiones y, por tanto, la utilidad para este trabajo. El informe ejecutivo del mismo puede obtenerse en: www.aneca.es/estudios/docs/InformeEjecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

Sobre el discurso de la empleabilidad y sus componentes

La preocupación por la empleabilidad de los jóvenes está en todas las agendas políticas. Informes como el de Mainguet (1999) ponen de manifiesto el interés de los gobiernos así como la dificultad de análisis de los resultados de los *national surveys* como consecuencia de múltiples cuestiones metodológicas. En el caso de los jóvenes universitarios es tema presenta algunas peculiaridades. Si bien es cierto que la formación universitaria es reconocida como un valor en sí misma, cada vez más se hace notar la necesidad de que dicha formación permita una adecuada y pertinente incorporación al mundo laboral. Se asume tanto *la relevancia profesional* (alcanzar los requisitos y expectativas del campo profesional para el que los estudiantes son preparados) como *la flexibilidad y capacidad de innovación de las universidades* para anticipar y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los empleadores y a nuevos avances dentro de los diferentes campos profesionales.

Por otra parte, y desde las exigencias de la *rendición de cuentas*, la empleabilidad de los egresados universitarios es considerada como un significativo indicador de rendimiento de las propias instituciones si bien en algunos contextos se debate la pertinencia de dicho indicador. Harvey et al. (2002) son críticos con este indicador, al considerar que se trata de un logro personal en el que la institución tiene una menor responsabilidad, máxime cuando se define y mide inadecuadamente o se obtiene en determinados momentos (p. ej. 6 meses, como es habitual en el Reino Unido). Otros autores como Knight (2001) han argumentado que la relación entre empleabilidad y empleo (potencialidad y acto) está altamente mediatizada tanto por factores estructurales de desigualdades en el acceso como de oferta (volumen de graduados) y demanda de empleo. En semejante dirección apunta Moorle (2001) al afirmar que de modo simplista, el indicador de empleabilidad soslaya la interacción que se da entre mercado de trabajo y estructuras sociales como el género, raza, clase social o discapacidades. Por su parte, Moreau & Leathwood (2006) señalan que el discurso sobre la empleabilidad de los universitarios ha sabido trasladar la presión del logro de un empleo a la formación del individuo, dejando en un segundo término la atención a los factores estructurales del mercado de trabajo. De esta manera, al centrar la responsabilidad de «encontrar empleo» en la individualidad del graduado o graduada (en su preparación y conducta de búsqueda de empleo), se traslada también a la institución que lo forma la responsabilidad en el logro de una adecuada inserción laboral de sus egresados. En semejante dirección se pronuncia la ACAP (2006) en su estudio sobre los servicios de prácticas y empleo de las universidades de la Comunidad de Madrid:

la empleabilidad no debe ser el único aspecto a considerar en las titulaciones, pues una enseñanza *centrada en el estudiante* significa también una enseñanza integral en valores. La Universidad no debería convertirse en un mero proveedor de titulados, cien por cien operativos para llevar a cabo un trabajo específico, sino de pertrecharlos de una base suficiente de conocimientos e incentivarlos a desarrollar su capacidad de formación continua.

En términos generales podemos afirmar que en el fondo se trata del eterno debate sobre la relación entre educación y trabajo. El objetivo de este trabajo no permite abordarlo de manera holística. Señalemos que el debate se centra entre dos enfoques explicativos de la relación educación (credenciales) - trabajo:

- Teorías del *capital humano* (Becker, 1964; Schultz, 1971) en las que se defienden que los individuos son *recompensados con buenos trabajos* en consonancia con sus credenciales educativas (grados/títulos). Altas cualificaciones son las demandadas en las modernas economías de una sociedad del conocimiento (Becker, 2002)
- Teorías de la exclusión social (Weber, 1968; Collins, 1979; Parkin, 1979) en las que se postula que la obtención de empleo y remuneración así como la ubicación del individuo en la estructura ocupacional está determinada por las diferencias de poder, estatus y capital de los individuos y de sus grupos sociales de referencia.

Siguiendo el trabajo de Rodríguez et al. (2007), parece necesario y conveniente, desde la perspectiva investigadora, centrar en su justo término el discurso sobre la empleabilidad de los graduados universitarios. No debe olvidarse que bajo el concepto de empleabilidad de una persona no sólo se entiende la posesión de una serie de competencias requeridas para satisfacer las cambiantes demandas de los empleadores (mantener el empleo), sino también aquellas requeridas para inicialmente obtenerlo. Como señalan Harvey et al. (2002) no está exenta de dificultad la definición e identificación de los componentes de la empleabilidad. Asumimos la propuesta de Tamkin & Hillane (1999) que consideran la empleabilidad como la capacidad de proceder de manera autosuficiente en el mercado de trabajo para desarrollar el potencial personal a través de un empleo sostenible. La empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, las competencias y las actitudes que posee, la manera como hace servir estos recursos y los presenta ante los empleadores y del contexto en el que busca empleo (circunstancias personales y características del mercado laboral). Rodríguez et al. (2007, p. 342) explicitan los componentes que se derivan de esta concepción:

Componentes de la empleabilidad

- **Potencialidades personales. Competencias.**
 - Conocimientos y habilidades (*saber y saber hacer*). Competencias básicas en el ámbito disciplinar-profesional.
 - Atributos personales (*saber ser y saber estar*). Competencias de acción profesional-transversales.

- **Habilidades de *márketing* y disposición para el empleo.**
 - Habilidades de gestión de la carrera. Autoconocimiento, conocimiento de las características, requisitos y oportunidades de mercado de trabajo, toma de decisiones, habilidades para desarrollar e implementar proyectos profesionales.
 - Habilidades de búsqueda de empleo. Conocimientos de las fuentes de información y de las reglas del mercado de trabajo.
 - Actitud/disponibilidad. Adaptación al desarrollo del mercado de trabajo, realismo ante las oportunidades, movilidad ocupacional y geográfica.

- **Presentación. Demostrar las potencialidades y venderlas de una forma adecuada.**
 - Presentación de CV. Especialmente la experiencia laboral.
 - Acreditación de cualificaciones y aprendizajes.
 - Referencias y recomendaciones.
 - Técnicas de entrevista.

- **Contexto personal y laboral.**
 - Factores externos: Estructura, condiciones y características del mercado laboral.
 - Circunstancias personales: Edad, estado, salud, etc.
 - Interrelación entre la situación personal y el mercado laboral: Políticas y estrategias de selección y formación, beneficios fiscales y políticas de empleo (+ 45 años, contratos indefinidos, etc.).

Acorde con los objetivos de este trabajo, corresponde fijar la atención en el primer componente: las potencialidades personales (competencias). Múltiples son las fuentes que han operativizado este componente competencial. Como apuntan Brennan et al. (2001) los listados de competencias asociadas al empleo varían según los contextos pues que la tipología y *cultura empresarial* marca la política concreta de selección y

empleo. Smetherham (2006) afirma que la empleabilidad de un individuo está influenciada por la manera en que el empleador valora su potencial (credenciales, conocimientos, habilidades, actitudes y atributos personales). Las contradicciones del mundo empresarial son evidentes: mientras que unas empresas desean que los graduados tengan una formación amplia y polivalente, ya que descansa en la empresa el esfuerzo de generar cualificaciones específicas; para otras, su política ocupacional es a corto plazo ya que externalizan la formación específica y, por tanto acuden a la búsqueda de graduados que puedan atender sus necesidades inmediatas

La estructura de competencias adoptada en los estudios de AQU Catalunya dispone ya de un amplio fundamento (Rodríguez, 2001; Serra, 2007). En el cuadro siguiente se han recogido la comparativa de esta estructura con los resultados de los estudios de Brennan et al. (2001) y del Departamento de Educación, Ciencia y Formación australiano (DEST, 2002) que recogen la demanda de competencias de los empleadores². Las diferencias estriban, especialmente por que respecta al estudio de Brennan, en que no se consideraron las competencias estrechamente ligadas a la acción profesional específica (trabajar bajo presión, precisión-atender al detalle o adaptabilidad), por el contrario se incluyeron las referidas a la formación disciplinar (teórica y práctica) y los idiomas, punto irrelevante en el contexto de los otros dos estudios. La toma en consideración de la formación teórica y práctica responde al enfoque comprensivo de la *empleabilidad* que toma en consideración las competencias específicas de carácter disciplinar.

TABLA I. Perfiles de competencias de empleabilidad

Brennan et al. (2001)	DEST (2002)	AQU (2001, 2005)
		Formación teórica
		Formación práctica
Comunicación oral	Comunicación	Expresión oral*
		Expresión escrita*
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo*
Gestión del tiempo	Self-management	Gestión y planificación*

⁽²⁾ El recién estudio de Accenture y Universia (2007) *Competencias profesionales en los graduados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, adoptó un listado de 16 competencias. Además de las identificadas con un (*) en el cuadro, aparecen: Motivación, Orientación a la calidad (podría ser equivalente a *Trabajar-atendiendo al detalle*), Negociación, Relacionarse con otros (podría ser equivalente a *trabajo en equipo*), Análisis y síntesis (podría ser equivalente a *Razonamiento crítico*)

Planificación y organización	Planificación y organización	
Iniciativa*	Iniciativa y emprendeduría	Creatividad*
		Liderazgo*
Toma de decisiones*	Resolución de problemas	Resolución de problemas
		Razonamiento crítico*
Trabajar bajo presión*		
Precisión-atender al detalle*		
Adaptabilidad*		
	Tecnología	Documentación*
		Informática*
		Idiomas*
	Life-long learning	

Metodología

El estudio que nos ocupa puede definirse como una investigación por encuesta con la técnica del cuestionario como instrumento de recogida de información y habiéndose utilizado la estrategia de entrevista telefónica (sistema CATI). Desde el 2001 se viene realizando por parte de AQU Catalunya, y con el apoyo de los Consejos Sociales de las Universidades Catalanas. La encuesta de inserción laboral de los graduados de las universidades públicas catalanas. Se comenzó con el seguimiento, tres años después de su egreso, de la promoción de graduados de 1998. Posteriormente se ha realizado con las de 2001 y 2004 y con un intervalo de egreso idéntico. En estas dos cohortes fijamos nuestra atención y a las que denominamos 2005 y 2008 atendiéndonos al momento del seguimiento.

Población y muestra

La población de referencia estaba conformada por las promociones de graduados de las universidades públicas catalanas del 2001 y 2004 respectivamente. Las Tablas II y III recogen por cohorte los datos referidos tanto la población como la muestra y

atendiendo a las áreas, género y tasa de respuesta con indicación de los errores muestrales correspondientes³. La magnitud de la muestra y su representatividad hacen de estos estudios un referente no sólo a nivel nacional sino internacional.

TABLA II. Cohorte 2005

Cohorte 2005								
Áreas	Población y muestra				Género			
	Población	Muestra	% respuesta	% Error muestral	Hombre		Mujer	
					(f)	%	(f)	%
Humanidades	2.535	1.676	66,11	1,39	489	29,18	1.187	70,82
C. Sociales	9.387	4.890	52,09	0,97	1.458	29,82	3.432	70,18
C. Experimentales	1.593	990	62,15	1,92	379	38,28	611	61,72
C. de la Salud	1.937	1.053	54,36	2,04	233	22,13	820	77,87
Técnica	6.315	2.847	45,08	1,36	2.122	74,53	725	25,47
Total	21.767	11.456	52,63	0,63	4.681	40,86	6.775	59,14

TABLA III. Cohorte 2008

Cohorte 2008								
Áreas	Población y muestra				Género			
	Población	Muestra	% respuesta	% Error muestral	Hombre		Mujer	
					(f)	%	(f)	%
Humanidades	2.900	1.704	58,76	1,52	534	31,34	1.170	68,66
C. Sociales	10.797	5.474	50,70	0,93	1.550	28,32	3.924	71,68
C. Experimentales	1.713	1.015	59,25	1,96	397	39,11	618	60,89
C. de la Salud	2.427	1.293	53,28	1,86	245	18,95	1.048	81,05
Técnicas	5.186	2.772	53,45	1,27	2.031	73,27	741	26,73
Áreas	23.023	12.258	53,24	0,61	4.757	38,81	7.501	61,19

³⁾ La menor magnitud de los errores muestrales por área o total se debe que en los estudios generales se calculó la muestra necesaria para lograr un error muestral por titulación y universidad no superior al 8%. A la práctica, este criterio implica que toda la población de las titulaciones pequeñas (menos de 40 graduados) es objeto de estudio, y que sólo se marcan cuotas en titulaciones con un número de graduados considerable. El detalle a nivel de universidad y titulaciones para la cohorte 2008 puede consultarse en http://www.aqu.cat/uploads/insercio_laboral/enquesta2008/index.htm. Un exhaustivo análisis de la cohorte del 2005 puede consultarse en Serra (2007) así como en http://www.aqu.cat/doc/doc_97543694_1.pdf

Instrumento y modo de recogida de información

El instrumento recoge información sobre la transición al empleo de los graduados y la valoración de su satisfacción con la formación recibida desde la perspectiva de su experiencia laboral. En el cuadro siguiente se muestra la estructura general del mismo así como la identificación de las variables objeto de atención en el presente trabajo. Hasta un total de 150 variables se generan a partir de la información recogida en el cuestionario. Hemos resaltado aquellas que son objeto de tratamiento en el presente trabajo: Factores de contratación (8), Valoración del nivel de formación recibida y de la utilidad de esta formación para el desempeño en el trabajo (24), Satisfacción con los estudios y la universidad (2).

El trabajo de campo se realizó en el primer trimestre del año posterior al trienio de haber egresado de la universidad. Así los graduados en el 2001 fueron encuestados durante el primer trimestre del 2005 y los del 2004 durante el primer trimestre del 2008. De aquí que los años de identificación de cohortes sean los de 2005 y 2008 respectivamente. Como se ha apuntado, para las entrevistas telefónicas se utilizó el sistema CATI (Computer-assisted-telephone-interviewing) que fue operado por personal especializado bajo la supervisión de un a empresa líder nacional en este tipo de trabajos.

Esquema estructural del Cuestionario de Inserción Laboral⁴

- Datos personales
- Situación laboral
- La transición al empleo
- Características del trabajo actual

- Factores de contratación (8)
 - Conocimientos teóricos.
 - Conocimientos prácticos.
 - Personalidad-habilidades sociales.
 - Capacidad e gestión y planificación.
 - Capacidad de trabajar en equipo.
 - Informática y nuevas tecnologías.
 - Idiomas.
 - Formación global universitaria.

⁴ La versión completa puede consultarse en: http://www.aqu.cat/doc/doc_22924867_1.pdf

- Valoración del nivel de formación recibida y de la utilidad de esta formación para el desempeño en el trabajo (24)
 - Nivel y utilidad de la formación teórica (2).
 - Nivel y utilidad de la formación práctica (2).
 - Nivel y utilidad de la formación en competencias transversales:
 - Interpersonales: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo (6).
 - Cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad (6).
 - Instrumentales: idiomas, informática y documentación (6).
 - Gestión y planificación (2).

- Satisfacción con los estudios realizados y universidad (2)

Técnicas de análisis de datos

Se calculan para las variables objeto de atención los estadísticos descriptivos tradicionales como la media, desviación tipo y tamaño muestral. También se utiliza el contraste de diferencias de medias de dos muestras independientes con varianzas de población desconocidas y sin que nos conste su igualdad considerando un nivel de significación α igual al 5%.

Análisis y discusión de los resultados⁵

Factores de contratación

Para dar respuesta a nuestra primera cuestión sobre cuáles son las competencias más valoradas para acceder al lugar de trabajo, presentaremos dos tipos de resultados: primero, las valoraciones otorgadas por los graduados que desarrollaban funciones

⁵⁾ Acorde a lo señalado con anterioridad, los resultados que aquí se presentan corresponden a las cuestiones sometidas a análisis en este trabajo. Los resultados descriptivos completos, incluyendo la situación laboral así como su desagregación por estudios y universidades puede consultarse en:
http://www.aqu.cat/activitats/insercio_laboral/estudi_2008_-_graduats/index_es.html

universitarias, tanto en la cohorte del 2005 como en la del 2008; en segundo lugar, examinaremos las diferencias de valoración entre este mayoritario grupo de graduados y el grupo que no desarrollaba funciones universitarias.

Los datos de la Tabla IV ponen de manifiesto:

- Una ligera evolución positiva entre cohortes, y para el total de las muestras, de la valoración de los ocho factores considerados. Tres de ellos superan la valoración de 5 (escala de siete puntos): Personalidad/Habilidades sociales, Trabajo en equipo, Formación global universitaria. Estos datos coinciden con los de Figueras et al. (2007), pese a que no se diferenció entre graduados que desempeñaban funciones propias y los que no. Como señalan los citados autores, es lógica la valoración de las características de personalidad y habilidades sociales, habida cuenta de que la red social de amigos y conocidos es la vía de acceso más importante para incorporarse al mundo del trabajo. En idéntica dirección apuntan los hallazgos de Brennan et al. (2001): el 81% de los graduados opinaron que los *personality factors* fue lo más importante a los ojos de sus primeros empleadores. Igualmente, el estudio de Accenture y Universia (2007) señala que las habilidades personales y profesionales es el factor de mayor valoración, tanto por parte de graduados como de empleadores, si bien con significativa diferencia absoluta entre ambos colectivos. La experiencia profesional previa y la informática aparecen entre los cinco primeros.
- Los conocimientos teóricos y prácticos aparecen a continuación; probablemente porque ya se *da por hecho* que los graduados disponen de ellos. Ahora bien, se evidencia un incremento entre cohortes y salvo en el área Técnica, la formación teórica alcanza valoraciones superiores a cinco en la cohorte del 2008.
- En la parte baja de la lista se encuentra la informática y los idiomas. Por lo que respecta a la primera, se valora más en las titulaciones del área Técnica. Por otra parte, los idiomas son mucho más relevantes para las empresas medianas y grandes que no para las pequeñas en las que el ámbito de actuación es más local; o, por ejemplo, en el acceso en el ámbito público tienen más peso los conocimientos teóricos y la formación global que no en el ámbito privado (Figuera et al, 2007).

TABLA IV. Factores de contratación para funciones universitarias

		Humanidades		Ciencias Sociales		Ciencias Experimentales		Ciencias de la Salud		Técnica		Total	
		2008	2005	2008	2005	2008	2005	2008	2005	2008	2005	2008	2005
Conocimientos teóricos	Media	5,12	4,91	5,02	4,76	5,14	4,88	5,09	4,89	4,77	4,72	4,99	4,79
	Std	1,80	1,91	1,69	1,74	1,52	1,58	1,72	1,68	1,55	1,49	1,67	1,68
	n	1021	796	4265	3201	676	454	1090	742	2210	2030	9262	7223
Conocimientos prácticos	Media	4,73	4,41	4,83	4,50	4,73	4,44	5,08	4,97	4,74	4,53	4,82	4,54
	Std	1,95	2,02	1,82	1,93	1,78	1,80	1,77	1,71	1,73	1,72	1,81	1,86
	n	1020	798	4260	3203	675	454	1090	746	2210	2030	9255	7231
Conocimiento de idiomas	Media	4,11	4,09	3,18	2,99	3,67	3,26	2,92	2,61	3,46	3,28	3,35	3,17
	Std	2,30	2,36	1,95	1,97	1,93	1,83	1,87	1,75	1,90	1,92	2,00	2,01
	n	1021	798	4269	3201	675	457	1091	749	2209	2028	9265	7233
Informática y nuevas tecnologías	Media	3,97	3,53	4,23	3,97	4,39	4,30	3,29	3,15	5,10	4,86	4,31	4,11
	Std	2,00	2,08	1,84	1,97	1,71	1,84	1,82	1,83	1,54	1,63	1,86	1,95
	n	1020	795	4269	3198	676	457	1092	749	2209	2029	9266	7228
Personalidad, habilidades sociales	Media	4,98	4,73	5,24	5,10	5,05	5,11	5,08	4,98	5,23	5,17	5,18	5,07
	Std	1,78	1,93	1,69	1,78	1,53	1,53	1,65	1,62	1,29	1,30	1,60	1,65
	n	1017	792	4257	3186	674	453	1092	741	2206	2012	9246	7184
Capacidad de gestión y planificación	Media	4,75	4,50	5,01	4,85	4,80	4,88	4,45	4,40	4,95	4,90	4,88	4,78
	Std	1,80	1,90	1,68	1,78	1,55	1,62	1,77	1,72	1,45	1,46	1,65	1,70
	n	1017	789	4250	3180	675	455	1088	738	2207	2005	9237	7167
Capacidad de trabajar en equipo	Media	4,89	4,48	5,25	5,03	5,10	5,02	5,14	4,99	5,26	5,09	5,19	4,98
	Std	1,87	1,98	1,72	1,85	1,53	1,71	1,69	1,71	1,36	1,46	1,65	1,75
	n	1018	787	4254	3182	675	454	1090	743	2206	2009	9243	7175
Formación global Universidad	Media	5,05	5,03	5,10	5,16	5,00	5,01	5,08	5,19	4,99	5,10	5,06	5,12
	Std	1,61	1,72	1,43	1,51	1,39	1,43	1,53	1,52	1,24	1,31	1,42	1,48
	n	1018	806	4261	3250	676	455	1093	749	2207	2030	9255	7290

De los datos sobre diferencias de valoración de los factores de contratación entre graduados con o sin funciones universitarias (Tabla V) se pueden extraer algunas conclusiones de interés:

- Las mayores diferencias, así como la mayor estabilidad de valoración en las dos cohortes corresponden a los factores *Conocimientos teóricos* y *Formación global universitaria*. Este resultado, unido a la ya comentada valoración absoluta en segundo nivel de estos dos factores, pone de manifiesto la sustantividad

e importancia que tiene una formación académica (a veces despectivamente llamada *academicista*). Sin duda alguna, la necesaria consideración diferenciada de la opinión de quienes están realizando funciones *para las que fueron formados* y quienes aún no han logrado la pertinente inserción laboral es clave a la hora de emitir juicios globales acerca de la calidad de la formación universitaria.

- Por otra parte, cabe el *doble* perfil de diferencias que se observa en el resto de factores de contratación: por una parte en el área de Ciencia y tecnología (Ingeniería) se observa la aparición, en la cohorte del 2008, de valoraciones diferenciales en los factores asociados a las habilidades transversales. Este fenómeno no se detecta en las tres áreas restantes.

TABLA V. Diferencias de valoración de los factores de contratación entre graduados con o sin funciones universitarias. Cohortes 2005 y 2008

Factores	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales.	Ciencias de la Salud	Técnica
Conocimientos teóricos	1.66 (1.60)	1.21 (1.03)	1.35 (1.71)	1.30 (0.75)	0.85 (0.84)
Conocimientos prácticos	0.78 (0.60)	0.76 (0.64)	0.87 (1.23)	0.91 (1.01)	0.74 (0.64)
Idiomas	0.76 (1.12)	-----	----- (0.69)	-----	0.59 (0.69)
Información & NNTT	-----	-----	----- (0.66)	-----	0.62 -----
Personalidad	-----	-----	-----	-----	----- (0.56)
Capacidad de gestión	-----	-----	----- (0.75)	-----	----- (0.74)
Trabajo en equipo	-----	-----	----- (0.65)	-----	----- (0.52)
Formación global	1.65 (1.07)	1.15 (1.62)	1.28 (2.03)	1.68 (1.56)	1.20 (1.20)

Entre () el valor correspondiente a la cohorte del 2005. Sin valor cuando la diferencia es inferior a 0.5

Valoración de la calidad de la formación recibida

La segunda cuestión que nos planteábamos era la de analizar la valoración que hacen los graduados de la formación recibida. Como se apuntó en los referentes teóricos expuestos, este es uno de los indicadores que está recibiendo una gran atención como indicador de *outcome* de una institución universitaria. Ahora bien, y como ya se señaló en el apartado metodológico, parece lógico no plantearse

aquí la diferenciación de colectivos en virtud de las funciones que desempeñan ya que el objeto de la valoración es la formación recibida. Del análisis exhaustivo de las dos cohortes y cuyos datos descriptivos pueden consultarse en http://www.aqu.cat/activitats/insercio_laboral/estudi_2008_-_graduats/index.html puede concluirse:

- En términos evolutivos se da un incremento de valoración en la cohorte 2008 con respecto a la del 2005 en las áreas y competencias siguientes:
 - Humanidades: Exp. oral (0.49) e Informática (0.44)
 - Ciencias Sociales: Exp. Oral (0.42), Idiomas (0.32) e Informática (0.44)
 - Ciencias Experimentales: Exp. escrita (0.32), Exp. oral (0.52), Toma de decisiones (0.32) e Idiomas (0.40)
 - Ciencias de la Salud: Formación práctica (0.37), Exp. escrita (0.41), Exp. oral (0.45), Idiomas (0.46) e Informática (0.53)
 - Técnica: Exp. oral (0.45), Liderazgo (0.37), Idiomas (0.32) e Informática (0.66)
- Las diferencias según el desempeño o no de funciones universitarias son mínimas (según la hipótesis propuestas), y para la cohorte 2008 se centra en las áreas y competencias siguientes:
 - Humanidades: Formación teórica (0.60), Formación práctica (0.38) y Exp. escrita (0.36).
 - Ciencias Sociales: Formación teórica (0.36), Formación práctica (0.60) y Trabajo en equipo (0.50).
 - Ciencias Experimentales: Formación teórica (0.70), Formación práctica (0.50), Trabajo en equipo (0.42) e Informática (0.48).
 - Ciencias de la Salud: Formación teórica (0.52) y Formación práctica (0.93).
 - Técnica: Formación teórica (0.36) y Pensamiento crítico (0.34).
- A la luz de las conclusiones anteriores, pasamos a exponer los resultados de valoración para la cohorte 2008 y de los graduados que desarrollaban funciones universitarias. Los datos que se presentan en la Tabla V, ponen de manifiesto:

⁶⁾ Se dan los valores de la diferencias cuando son superiores a 0.30

TABLA VI. Valoración de la formación con desempeño de funciones universitarias

2008	Humanidades			Ciencias Sociales			Ciencias Experimentales			Ciencias de la Salud			Técnica			Total		
				Media	Std.	N	Media	Std.	N	Media	Std.	N	Media	Std.	N	Media	Std.	N
Formación teórica	4,86	1,42	1176	4,75	1,28	4579	5,03	1,22	837	5,15	1,21	1231	4,76	1,22	2495	4,83	1,28	10318
Formación práctica	3,60	1,73	1176	4,10	1,62	4579	4,46	1,53	837	4,78	1,51	1231	3,95	1,50	2495	4,12	1,62	10318
Expresión escrita	5,29	1,49	1176	4,74	1,40	4578	4,12	1,50	837	4,32	1,51	1231	4,02	1,50	2494	4,53	1,51	10316
Expresión oral	4,34	1,78	1176	4,32	1,61	4579	3,72	1,67	837	4,14	1,59	1231	3,75	1,59	2494	4,11	1,65	10317
Trabajo en equipo	3,99	1,73	1176	4,96	1,56	4578	4,46	1,58	837	4,66	1,56	1231	4,75	1,47	2494	4,72	1,59	10316
Liderazgo	3,04	1,67	1176	3,70	1,58	4576	3,09	1,49	837	3,51	1,60	1231	3,52	1,59	2494	3,51	1,61	10314
Solución de problemas	3,74	1,79	1176	4,30	1,58	4579	4,56	1,65	837	4,27	1,51	1231	4,82	1,50	2494	4,38	1,61	10317
Toma de decisiones	3,73	1,75	1175	4,18	1,54	4577	3,93	1,57	837	4,20	1,57	1231	4,13	1,52	2494	4,10	1,58	10314
Razonamiento crítico	5,26	1,48	1176	4,65	1,55	4578	4,59	1,59	837	4,33	1,52	1231	4,28	1,53	2494	4,59	1,56	10316
Creatividad	4,24	1,76	1176	3,99	1,67	4579	3,58	1,62	837	3,60	1,65	1231	3,98	1,58	2494	3,94	1,67	10317
Gestión	3,35	1,73	1174	4,11	1,55	4577	3,41	1,61	837	3,39	1,63	1230	3,90	1,50	2494	3,83	1,61	10312
Documentación	4,85	1,60	1175	4,43	1,54	4578	4,40	1,58	837	4,24	1,59	1231	4,36	1,44	2495	4,43	1,54	10316
Idiomas	3,68	2,21	1176	2,70	1,73	4576	2,47	1,57	837	2,46	1,59	1231	2,52	1,55	2494	2,72	1,76	10314
Informática	2,91	1,81	1176	3,74	1,78	4579	4,05	1,73	837	3,00	1,63	1231	4,68	1,70	2494	3,81	1,84	10317

- Para el conjunto de las áreas, más del 50% del total de valoraciones (38/70) se mueven en el rango de 4 a 5 (escala de 7 puntos).
- Sólo cuatro valoraciones son superiores a 5: Expresión escrita (5.29) y Razonamiento crítico (5.26) en Humanidades y Formación teórica en C. Experimentales (5.03) y en C. de la Salud (5.19).
- Salvo en Humanidades, Idiomas es la competencia menos valorada (desarrollada) con valores inferiores a 3 (en Humanidades, 3.68).
- Otras 23 valoraciones aparecen en el rango de 3 a 4, y corresponden a Creatividad, Gestión, Liderazgo, Toma de decisiones y Expresión oral.

La no plena coincidencia en la lista de competencias a valorar que aparece en el estudio de Accenture y Universia (2007) junto a la enorme diferencia de muestra (sólo 240 graduados) y la no distinción entre el tipo de funciones desempeñadas, hace inviable una pertinente comparativa de resultados. A título ilustrativo, se señalan las más desarrolladas y las menos desarrolladas en la formación, a juicio de los graduados:

- *Las más desarrolladas*: entusiasmo, orientación a la calidad, búsqueda y gestión de información e informática.
- *Las menos desarrolladas*: la 2ª lengua, liderazgo, negociación y creatividad.

Se puede concluir que el indicador de calidad de la formación de los graduados *aún tiene recorrido*, especialmente por lo que respecta al desarrollo de competencias claramente asociadas a la empleabilidad.

Valoración de la utilidad de la formación

La respuesta a la tercera cuestión planteada constituye el objetivo central de nuestro trabajo. Del análisis exhaustivo de los resultados obtenidos en las dos cohortes de referencia se pone de manifiesto:

- En general no aparecen diferencias significativas (superiores a 3 décimas) entre las valoraciones dadas por la cohorte del 2005 y la del 2008 para ninguna de las competencias y en ninguna de las cinco áreas temáticas. Salvedades son la utilidad de los idiomas (diferencias entre 4 y 7 décimas según área) y la utilidad de la informática (diferencias entre 3 y entre 4 décimas según área). En todos los casos la diferencia es favorable a la cohorte del 2008.
- No se dan diferencias significativas de valoración entre hombres y mujeres dentro del colectivo que realiza funciones universitarias, especialmente en las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y área Técnica. En Humanidades y Ciencias Sociales, y para la cohorte del 2008, las diferencias son favorables a las mujeres en las siguientes competencias:
 - Humanidades: Idiomas (0.84), Gestión (0.49), Solución de problemas (0.43), Toma de decisiones (0.43) e Informática (0.41).
 - Ciencias Sociales: Trabajo en equipo (0.55) y Formación práctica (0.43).
- En términos generales, y salvo para el área de Humanidades, las tres competencias más necesarias para el desarrollo del trabajo son la solución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. En el extremo opuesto, como las tres competencias menos útiles, encontramos los idiomas, el liderazgo y la formación práctica. En el cuadro siguiente se han recogido las competencias más valoradas en cada una de las áreas.

■ Con las precisiones ya realizadas, el estudio de Accenture y Universia (2007) señala que según los graduados, las competencias de mayor y menor importancia en el trabajo, son:

- *Las más importantes:* Orientación a la calidad, organizar y planificar, relacionarse con otros, trabajo bajo presión.
- *Las menos importantes:* 2ª lengua, liderazgo, iniciativa, creatividad.

Por otra parte, el citado estudio señala que las empresas están más satisfechas con la motivación y conocimientos que con las habilidades personales de los graduados.

En el Cuadro I hemos ordenado la valoración de las competencias por área disciplinar y en tres intervalos (hemos eliminado el de 4 a 4,5 por su escasa incidencia). Así mismo se puede observar que en la escala utilizada de de siete puntos, el valor máximo de la competencia más valorada en cada una de las áreas oscila entre 5,45 y 5,71. En el extremo opuesto, con valoraciones inferiores a 4, sólo encontramos liderazgo (Humanidades) e idiomas (C. Sociales y C. de la Salud)

CUADRO I. Resumen por ámbito disciplinar de las competencias mejor valoradas

Valoración	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Técnica
Superior a 5	Expresión Escrita (5.48)*	Trabajo en equipo (5.51)*	Solución de problemas (5.50)*	Toma de decisiones (5.45)*	Solución de problemas (5.71)*
	Pensamiento Crítico	Solución de problemas	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Toma de decisiones
	Documentación	Toma de decisiones	Toma de decisiones	Solución de problemas	Trabajo en equipo
	Expresión Oral	Expresión Escrita	Pensamiento crítico	Expresión Oral	Pensamiento crítico
		Expresión Oral	Documentación	Pensamiento crítico	Gestión
		Pensamiento crítico	Informática	Formación práctica	Informática
		Informática			Formación práctica

Entre 4.5 y 5	Solución de problemas	Creatividad	Expresión Escrita	Formación teórica	Expresión escrita
	Toma de decisiones	Formación práctica	Expresión Oral	Documentación	Expresión oral
	Trabajo en equipo	Gestión	Creatividad		Liderazgo
	Creatividad	Documentación	Formación práctica		Creatividad
	Idiomas	Liderazgo	Gestión		Documentación
	Informática				Formación teórica
					Formación práctica
Inferior a 4	Liderazgo	Idiomas		Idiomas	

(*) Valor máximo otorgado a la competencia más valorada

- Sí se observan claras diferencias de valoración entre el colectivo de graduados que desempeñan funciones universitarias y los que desempeñan funciones no universitarias, independientemente del área de referencia (ver Tabla VII). La constante diferencia a favor de los primeros pone de manifiesto la necesidad de distinguir metodológicamente, las valoraciones de la utilidad de la formación entre estos dos colectivos. ¿De qué nos ha de servir que alguien que no desempeña la función para que la ha sido formado valore si esta formación le es útil o no? Hemos de reiterar una vez más que buena parte de los estudios que abordan estos temas cometen esta inadecuación metodológica. Por otra parte, es preciso reseñar, como ya se apuntó en el análisis de Figuera et al. (2007) que formación teórica y práctica son factores percibidos como más útiles por aquellos graduados que han tenido que acreditar la titulación para acceder a su trabajo. Se deshace, así, un cierto *error colectivo* de que la formación teórica y práctica recibida es de escaso valor para el trabajo. Por otra parte, es lógica la diferente magnitud de los diferenciales que aparecen en determinadas competencias y atendiendo a las distintas áreas. (p. ej. creatividad y documentación en Humanidades y Técnica).

TABLA VII. Utilidad de la formación. Diferencias en el desempeño de funciones universitarias y no universitarias 2008.

	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Técnica
Formación teórica	1,67	1,18	1,72	1,98	1,01
Formación práctica	1,34	1,23	1,47	2,16	0,85
Expresión escrita	1,08	0,79	1,02	1,22	0,92
Expresión oral	0,80	0,87	0,79	1,29	0,86
Trabajo en equipo	0,66	0,81	0,65	1,03	0,68
Liderazgo	0,69	0,64	0,32	0,68	0,71
Solución de problemas	0,67	0,60	0,52	0,96	0,57
Toma de decisiones	0,76	0,73	0,43	1,21	0,76
Razonamiento crítico	0,99	0,96	0,86	1,08	0,81
Creatividad	1,11	1,08	0,79	0,74	0,66
Gestión	0,59	0,60	0,37	0,43	0,60
Documentación	1,26	0,95	0,98	1,10	0,61
Idiomas	0,98	0,46	0,92	0,73	0,63
Informática	0,68	0,44	0,60	0,43	0,63

El diferencial entre formación y su utilidad en el trabajo

Sin duda alguna, una de las aportaciones más significativas de un estudio de esta índole es la de poner de manifiesto los déficit formativos con relación a las necesidades de los graduados en el desempeño de sus funciones propias. Este diagnóstico debería orientar las acciones futuras en orden a paliar las necesidades de formación detectadas. Los datos aportados en la Tabla VIII presentan un panorama que exige no demorar la introducción de medidas correctoras. Otra cuestión es la naturaleza de las mismas. Así:

- Salvo en la formación teórica, en la que se observa un moderado y generaliza superávit, se da un extensivo déficit en todo el ámbito competencial analizado.
- Claro déficit de carácter instrumental:
 - Idiomas: de -1,02 (Humanidades) a -2,17 (C. Experimentales).
 - Informática: de -0,95 (Técnica) a -1,79 (Humanidades).
- Significativo déficit en el *doblete* competencial orientado a la acción:
 - Solución de problemas: de -0,91 (Técnica) a -1,19 (Humanidades).
 - Toma de decisiones: de -1,11 (S. Sociales) a -1,41 (Técnica).

- Importante déficit en competencias directivas:
 - Gestión: de -0,80 (C. Sociales) a -1,21 (Técnica).
 - Liderazgo: de -0,81 (C. Sociales) a -1,38 (Técnica).

Ante estos datos cabe preguntarse sobre la gravedad del problema en términos internacionales. Los estudios comparativos realizados en Europa (Little, 2003) han puesto de manifiesto que el diferencial *nivel de formación-utilidad en el trabajo* se reduce substancialmente en la medida en que los graduados desarrollan su actividad laboral durante sus primeros años. Por lo tanto, para un grupo significativo de autores el problema debe catalogarse como consustancial a la transición universidad-trabajo. Dicho de otra manera, difícilmente podrá subsanarse la totalidad del diferencial, si bien no es lo mismo un diferencial de 2 puntos entre los niveles de 5 y 7 que entre 2 y 4. En nuestro caso la problemática se centra en el propio nivel de desarrollo formativo alcanzado en algunas de las competencias (inferior a 4) y no tanto en algunas de las magnitudes de las diferencias.

TABLA VIII. Diferencias entre la utilidad de la formación y la valoración de la formación recibida en el desempeño de funciones universitarias. Cohorte 2008

2008	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Técnica
Formación teórica	0,52	0,31	0,59	-0,22	0,44
Formación práctica	-0,43	-0,41	0,08*	-0,26	-0,34
Expresión escrita	-0,19*	-0,46	-0,84	-0,50	-0,85
Expresión oral	-0,68	-0,78	-1,07	-0,90	-1,04
Trabajo en equipo	-0,79	-0,55	-0,80	-0,74	-0,69
Liderazgo	-0,91	-0,84	-1,10	-0,81	-1,38
Solución de problemas	-1,19	-1,06	-0,94	-1,09	-0,91
Toma de decisiones	-1,23	-1,11	-1,29	-1,25	-1,42
Razonamiento crítico	-0,11	-0,49	-0,68	-0,80	-0,79
Creatividad	-0,67	-0,83	-1,04	-0,76	-0,77
Gestión	-1,01	-0,80	-1,14	-0,93	-1,21
Documentación	-0,28	-0,49	-0,75	-0,75	-0,57
Idiomas	-1,02	-1,17	-2,17	-1,45	-1,90
Informática	-1,79	-1,37	-1,30	-1,49	-0,95

* Diferencias no significativas al 95%

**Diferencias no significativas al 99%

Concluimos con un apunte de datos de dos estudios de interés, por diferentes motivos: el estudio de Accenture y Universia (2007) señala que el 65% de las empresas encuestadas dicen mostrarse satisfechas (62%) o muy satisfechas (3%) con la formación que reciben los titulados que se incorporan a las mismas. Sólo un 6% se muestran insatisfechas. Estos niveles de satisfacción son homogéneos si se consideran los distintos sectores así como el tamaño de las empresas. Por otra parte del estudio del HEFCE (Higher Education Foundation Council of England) sobre el tema (Mason *et. al.* 2003) merece destacarse:

- Los *managers* entrevistados señalaron que los graduados poseían pocas o ninguna de las competencias deseables al iniciar su trabajo, pero cuando se les indicó que señalaran cuáles eran estas competencias que les faltaban, la respuesta identificó una serie de competencias técnicas o asociadas a una específica ocupación. Las deficiencias detectadas están asociadas a áreas cuya adquisición ha de venir después del inicio del empleo y ya dentro de una específica organización.

De los resultados y comentarios expuestos cabe concluir que el panorama sobre la formación y su utilidad en el ámbito laboral de los graduados universitarios de las universidades públicas catalanas, si bien mejorable en diferentes puntos, no presenta grandes diferencias con respecto a otros contextos.

De la acción institucional a la gestión del proyecto profesional

Llegados a este punto, cabe preguntarse sobre las acciones que podrían desarrollarse a fin de aminorar los déficit identificados en el diagnóstico presentado en el apartado anterior. Como apuntan Martin et al. (2000), la información procedente de las encuestas de inserción laboral es clave para la planificación de los programas formativos. En la misma dirección se pronuncian Prades y Rodríguez (2007) cuando señalan la utilidad de este tipo de información; tanto a nivel institucional, al poder detectar la relevancia de la oferta formativa y su orientación, como a nivel de centro, ya que permite el conocimiento de las funciones que desarrollan los graduados, el tipo de empleo o los déficit de competencias. En segundo lugar, la información es clave para los servicios de orientación universitaria, puesto que permite conocer las posibilidades del entorno laboral (cómo acceder, en qué sectores, qué tipos de contrato...), así como ayudar a definir y desarrollar las carreras profesionales (qué competencias son necesarias, qué formaciones complementarias, etc.); es decir, ayudar a la gestión de la carrera de los estudiantes. Finalmente, los empleadores

han de ser conscientes de que cierto déficit o necesidades deberán ser abordadas y ser consideradas como un elemento sustantivo de la fase de la transición universidad-trabajo. Parece obvia la excesiva demanda de que se desarrollen en el contexto universitario competencias como las de espíritu emprendedor, orientación al cliente o una buena adaptación en los momentos de cambio de la organización (UNICE, 2002).

Como señalábamos en el primer apartado de este trabajo, es fácil caer en el reduccionismo simplista de atribuir a la institución universitaria la totalidad de la responsabilidad en la formación para el trabajo; o mejor, de los logros positivos de empleabilidad de sus graduados. Como señalan McQuade, et al. (2005), en una economía del conocimiento, el empleo de por vida no está garantizado y los individuos necesitan resignarse a «un cambio involuntario de carrera» al menos una vez en su vida laboral. En consecuencia, los individuos han de responsabilizarse de su propio desarrollo personal, asumir la propiedad de su empleabilidad y ver su carrera en términos de una más amplia disponibilidad de ocupación. Pero no es menos cierto que los empleadores han de cambiar su modo de actuación. Como se afirma en el trabajo de Accenture & Universia (2007, p. 13): «las empresas no estructuran formalmente el desarrollo de las competencias profesionales de los recién titulados. Confían dicho desarrollo a la propia experiencia que la persona va adquiriendo en el desempeño de su puesto de trabajo». En idéntica dirección apuntan McQuade, et al. (2005, p. 18): «los empleadores deben reconocer el cambiante marco de la empleabilidad y hacer las correspondientes previsiones para facilitar la adquisición de *non-critical competencies* para la futura empleabilidad de su personal».

Finalmente, es obvio que la institución, a través del programa de formación, ha de poner atención al desarrollo del perfil competencial de sus graduados. Las características y extensión de este trabajo no permiten abordar una exposición amplia de acciones individualizadas o conjuntas de los tres agentes reseñados. Nos centraremos, por la importancia de las mismas, en el marco de la institución universitaria, si bien señalaremos implicaciones de índole individual así como de los empleadores.

Fortalecimiento del diagnóstico institucional de la empleabilidad

Una de las primeras acciones es la de disponer de la correspondiente *Auditoría de Empleabilidad* (Employability Audit)⁷. Este diagnóstico va más allá de las encuestas

⁷ El planteamiento general y recursos para la realización de la Employability Audit pueden obtenerse del LTSN Bioscience website: <http://bio.ltsn.ac.uk/issues/employability/>

de seguimiento de graduados ya que examina las potencialidades de las acciones que la institución lleva a cabo en orden a preparar a sus graduados para su inserción socioprofesional. En definitiva, una auditoría de esta naturaleza debería fundamentar un plan estratégico en cada uno de los ámbitos disciplinares (no ha de olvidarse la significativa y desigual situación de las diferentes carreras ante el empleo). Más allá de las acciones diagnósticas, múltiples y diversas actuaciones pueden planificarse a partir del diagnóstico establecido. Rodríguez, et al.(2007) apuntan algunas de ellas y toman en consideración la totalidad del periodo formativo.

El diseño de los perfiles de formación

Es evidente que la vía principal de actuación es a través del programa de formación; por tanto, son de capital importancia las acciones asociadas a la definición del perfil de formación, tanto por lo que se refiere a su diseño como a los mecanismos para asegurar su adecuación al mercado laboral. La evaluación institucional, tanto de las titulaciones como del proceso de transición de los graduados al mercado de trabajo, ha puesto de manifiesto (Prat y Rodríguez, 2004; AQU, 2005) que, en general, las universidades carecen de una clara definición del perfil de formación como de mecanismos institucionales para obtener evidencias sobre la adecuación de los perfiles de formación a las necesidades sociales y laborales. En consecuencia, el currículo difícilmente podrá reflejar de una manera sistematizada y *visible* la incorporación de los aspectos de empleabilidad que hemos analizado con anterioridad. De interés puede ser la consulta del trabajo de Knight y Yorke (2003), fundamento del proyecto del LTSN sobre la inclusión en el currículo universitario de los aspectos de la empleabilidad⁸.

Una especificación del punto anterior se refiere al enfoque y organización de la dimensión práctica del currículo. La atención a un diseño y desarrollo de calidad de las diferentes actividades prácticas es una vía de mejorar la potencialidad de empleabilidad de los graduados. Tres tipos de prácticas habrá que considerar: las prácticas asociadas a las diferentes materias o asignaturas, las prácticas en empresas o instituciones que, con diferente organización e intensidad, sitúan al estudiante en un contexto real de acción profesional y, finalmente, el proyecto final de carrera como síntesis global de aprendizaje con clara orientación profesional.

⁸) Embedding employability into the curriculum. A Guide produced for the Learning and Employability series published by the LTSN Generic Centre in association with the Enhancing Student Employability Co-ordination Team [ESECT], and available via www.ltsn.ac.uk/ESECT. For material on the Skills *plus* project, see: <http://www.open.ac.uk/vqportal/Skills-Plus/home.htm>.

Ahora bien, hemos de adoptar una postura crítica y reflexiva al respecto. Sin duda alguna, la preocupación por el desarrollo de las *employability skills* ha constituido un tema de especial atención en el sistema universitario del Reino Unido. Diferentes estudios han analizado diversos modelos y estrategias adoptadas para tal fin (DfEE, 1997; Mason et al., 2003). Puede hablarse de un *continuum* en el que un polo está definido por la total inmersión de la enseñanza de tales habilidades en el currículo (*total embedding*); en el otro polo estaría la adopción de actividades o cursos *paralelos* (separados). ¿Cuál de estos enfoques es más productivo? En el 2000 el HEFCE (Higher Education Foundation Council of England) auspició una interesante investigación sobre el tema de la que destacamos algunas conclusiones (Mason et al., 2003):

- La experiencia de un trabajo estructurado (p.ej. practicum/prácticas externas) y la participación de los empleadores en el diseño de los programas formativos, así como su implicación en el desarrollo de los mismos (bajo diferentes formas de colaboración) tiene efectos positivos en la empleabilidad de los graduados. En la misma dirección apuntan las propuestas del estudio de Accenture y Universia, 2007, p. 19)
 - Extender, potenciar y estructurar mejor los programas de prácticas en empresas.
 - Participar conjuntamente en el diseño de los planes de estudio, de manera que se adapten a la realidad cotidiana de la empresa.
 - Facilitar la participación en las actividades universitarias de profesionales y directivos de ámbito empresarial.
- En las investigaciones no aparece sustantiva evidencia acerca de los beneficios del esfuerzo y gasto dedicado por las universidades en programas específicos de desarrollo de las *employability skills* con relación a mejorar la calidad de la inserción laboral de los graduados. Como se ha manifestado a lo largo, la calidad de la inserción laboral no está exclusivamente determinada por el nivel de desarrollo de este tipo de competencias; ahora bien, los programas específicos sí producen mejora en el nivel de desarrollo de tales competencias aunque no sean suficientes para asegurar un buen empleo. Bahram Bekhradnia, director del Higher Education Policy Institute (Open University), en la presentación del informe de Brennan & Shah (2003) sobre el acceso al mercado de trabajo de graduados procedentes de niveles socioeconómicos y culturales bajos, señala que si bien no hay duda de que la formación en las *employability skills* favorece el éxito en la búsqueda de empleo, dicha formación no produce los efectos

previstos en dichos graduados ya que quienes obtienen mayores beneficios son los de clases más favorecidas. Es perturbador descubrir que la bien conocida falta de equidad en el acceso a la educación superior sigue asociada a una posterior falta de equidad a la salida de la misma. Por otra parte, el estudio de Cranmer (2006) llevado a cabo en tres universidades y varios departamentos (titulaciones) puso de manifiesto diferencias tanto en la concepción de la empleabilidad como en el modo de abordar, dentro como fuera del currículo, las acciones para su desarrollo⁹. Como muestra de la diversidad, una conclusión desde el profesorado de Historia «las habilidades intrínsecas para convertirse en un historiador aseguran mejor un empleo futuro que implicar al estudiante en específicas actividades para la empleabilidad» (Cranmer, 2006, p. 182).

- Finalmente, y en especial para determinados ámbitos disciplinares con débil orientación profesional, tal vez sea excesivo plantearse el desarrollo de este tipo de competencias fuera del propio marco laboral. Una necesaria fase formativa «dentro de la propia acción laboral» debería ser considerada por los empleadores, más que demandar dicha formación a la propia institución universitaria.

Las actuaciones de los Servicios de Orientación y Tutoría

Un tercer tipo de actuaciones se ubican en el marco de los servicios institucionales que facilitan la transición al mercado laboral. Más allá de la calidad de su desarrollo, su eficacia se verá condicionada por factores como su pertinencia y adecuación de diseño, así como su intensidad y oportunidad. Por otra parte, también habrá que considerar si se han diseñado tomando como referente un programa de actuación a lo largo de toda la trayectoria formativa y no como actuación puntual en el último trimestre del último curso. Como señala Vergne (2001), y más allá del desarrollo competencial antes comentado, debería atenderse a las variables implicadas en el proceso de transición: controlar la situación en la que se encuentra, desarrollar la capacidad para conocer y mejorar su eficacia personal y el sentido atorgado al trabajo, captar el apoyo de su contexto próximo y desarrollar estrategias de adaptación. En definitiva que el enfoque de la orientación y tutoría gravite sobre *la gestión del proyecto profesional*

⁹ De gran interés es el informe australiano sobre como se evalúan y como se enseñan la *employability skills*: Commonwealth of Australia (2007) *Graduate Employability Skills*. Prepared for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council. This document is available on the Department of Education, Science and Training / BIHECC web page: <http://www.dest.gov.au/highered/bihecc> (Recuperado en abril 2009)

del futuro graduado; es decir, tomar en consideración los diferentes componentes de la empleabilidad reseñados en el primer apartado de este trabajo.

Recientemente han comenzado a tomar carta de naturaleza la obligatoriedad institucional de que cada estudiante disponga de un *Plan de desarrollo personal* (p. ej. en el sistema universitario del Reino Unido) que permita tener constancia, en las diferentes dimensiones formativas, de los progresos, necesidades y planes de actuación para el logro de los diferentes objetivos formativos. La reciente publicación *Dels estudis universitaris al món del treball* (Rodríguez Moreno, et al., 2008), ha tomado en consideración estas iniciativas, así como la rica corriente francófona e interesantes experiencias italianas, y nos ofrece un marco de referencia así como un completo material para que cada centro o institución pueda diseñar el plan de acción orientado al desarrollo del proyecto profesional de cada estudiante.

Con las limitaciones que ya hemos apuntado, este tipo de intervenciones son facilitadoras (removedores de ciertos obstáculos) del éxito en la transición. Más allá del bagaje de un recién graduado, sus posibilidades de inserción están directamente relacionadas con la capacidad de gestión de su carrera o proyecto profesional, que incluye un conjunto de habilidades y competencias específicas que le permitirán hacer frente a la planificación de su futuro, buscar un trabajo e integrarse.

El proceso de transición tiene que estar planificado; hace falta establecer cuál es el proyecto de futuro y determinar, en la medida de lo posible, su viabilidad. Eso implica que cada persona conozca sus posibilidades, pero también que pueda y sepa *leer* los códigos del mercado de trabajo y ajustar los procedimientos de búsqueda de trabajo a las estrategias del mercado o entorno empresarial que, como hemos visto, pueden variar significativamente.

¿En qué consiste un proyecto profesional? El proyecto es todo un conjunto de actividades de análisis personal, generalmente registradas en un portafolio o dossier, con las cuales una persona recoge datos objetivos y subjetivos sobre su propio bagaje personal, aptitudinal y competencial y reflexiona con el fin de ubicarse en su carrera y en el puesto de trabajo que persigue. Boutinet (1996), uno de los teóricos más representativo de la epistemología del proyecto, lo define como «el resultado de relacionar categorías del pasado con acciones del presente, con el fin de preparar el futuro». Desde una perspectiva orientadora, un proyecto es una entidad intelectual, una forma de representación que integra aquello actual que una persona sabe sobre ella misma (el conocimiento propio) con lo que sabe del mundo exterior (mundo escolar, mundo del trabajo, etc.). Viene a ser también una interpretación representativa del lugar actual, anticipativo del futuro lugar de la persona en el mundo.

A modo de reflexión final

Si como señalamos, es innegable que en la última década se ha producido un salto cualitativo en cuanto a la información disponible en nuestro sistema universitario sobre los procesos y situación de inserción laboral de los graduados universitarios, no es menos cierto que poco conocemos sobre planteamientos sistemáticos de *acciones a tres bandas* (institución-empleadores-individuos) orientados a la mejora de los procesos y resultados de inserción laboral. Por ello, y más allá del valor relativo de dichos planteamientos, ha llegado la hora de pasar de los diagnósticos (siempre mejorables a partir de una mayor contextualización) a los *tratamientos* y, especialmente, a investigar sobre la adecuación de los mismos. Se corre el riesgo de caer en un *activismo institucional para mejorar la empleabilidad*. No ha de ser una cuestión de moda, de presiones externas o de apuntarse a políticas incentivadoras (convocatorias de proyectos o ayudas para dicho fin), sino el resultado de la convicción de los diferentes agentes de que el objetivo de empleabilidad forma parte sustancial de la formación académica y profesional de nuestros graduados. Sólo así se procederá de forma racional, aunando esfuerzos y diseñando planes de actuación que tomen en consideración el mayor número de factores implicados en el logro de este objetivo, incluyendo las políticas gubernamentales asociadas a la relación formación y empleo.

Referencias bibliográficas

- ACCENTURE (CENTRO DE ALTO RENDIMIENTO) Y UNIVERSIA (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid: Portal Universia, S.A. y Accenture.
- (ACAP) AGENCIA DE CALIDAD, ACREDITACION Y PROSPECTIVA (2006). *Estudio sobre los Servicios de Prácticas y Empleo (SPE) de las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Autor.
- (AQU) AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITAR DE CATALUNYA (2005). *Informe 2004. Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya*. Barcelona: Autor.
- BECKER, G. S. (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.

- BOUTINET J. P. (1996). *Anthropologie du projet*. París: PUF.
- BRENNAN, J., JOHNSTON, B., LITTLE, B., SHAH, T. & WOODLEY, A. (2001). *The employment of UK graduates: comparison with Europe and Japan*. A Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information. London: Open University.
- BRENNAN, J. & SHAH, T. (2003). *Acces to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity*. Center for Higher Education Research and Information (CHERI). London: Open University.
- COLLINS, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. London: Academic Press.
- CRANMER, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169-184
- FIGUERA, P., DORIO, I., TORRADO. (2007). Funcionament dels processos d'accés al mercat qualificat. En A. SERRA (Comp.), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 187-240). Barcelona: AQU Catalunya.
- KNIGHT, P. T. (2001). Employability and quality. *Quality in Higher Education*, 7(2), 93-95.
- KNIGHT, PETER T. & YORKE, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- LITTLE, B. (2001). Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, 7(2), 121-129.
- MAINGUET, C. (1999). *The transition from educational system to working life. Use of national statistics*. Thessaloniki: CEDEFOP
- MARTIN, A., MILNE-HOME, J., BARRETT, J., SPALDING, E. & JONES, G. (2000). Graduate Satisfaction with university perceived employment preparation. *Journal of Education and Work*, 13 (2), 199-213
- MOREAU, M. & LEATHWOOD, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.
- MORLEY, L. (2001). Producing new workers: quality, equality and employability in higher education, *Quality in Higher Education*, 7(2), 131-138.
- NATIONAL CENTRE FOR SOCIAL RESEARCH (NCSR) (2007). *Destinations of leavers from Higher Education Institutions. Longitudinal Survey of the 2002/03 cohort*. Cheltenham: Higher Education Statistics Agency Limited.
- NOVE, A., SNAPE, D. & CHETWYND, M. (1997). *Advancing by degrees: a study of graduate recruitment and skills utilisation*. London: Department for Education and Employment (DfEE)

- PARKIN, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London: Tavistock.
- PRADES, A. & RODRÍGUEZ, S. (2007). Embedding graduate survey indicators into internal quality assurance systems. What can institutions learn from graduate surveys? En, *Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 69-75). Bruxelles: European University Association (EUA).
- PRAT, J. I RODRÍGUEZ, S. (2004). El disseny de plans d'estudi en l'avaluació institucional. En: VVAA, *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)* (pp. 123-153). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU),
- RODRÍGUEZ, M^a L. ÁLVAREZ, M., FIGUERA, M^a P. I RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, S., PRADES, A., BASART, A. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En A. SERRA (Ed), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 329-368). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- SCHULTZ, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. London: Free Press/Collier-Macmillan.
- SERRA, A. (Ed.) (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- SMETHERHAMLAIRE, C. (2006). Firsts among equals? Evidence on the contemporary relationship between educational credentials and the occupational structure. *Journal of Education and Work*, 19, (1), 29-45
- TAMKIN, P. & HILLAHE, J. (1999). *Employability and Employers: the missing piece on the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- VERGNE, F. (2001). *De l'école à l'emploi. Attentes et représentations*. Paris: Editions Nouveaux Regardes
- WEBER, M. (1968). *Economy and society*. New York: Bedminster Press.

Fuentes electrónicas

- AUSTRALIAN CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY & THE BUSINESS COUNCIL OF AUSTRALIA. (2002). *Employability skills for the future*. Canberra: Department of Education, Science and Training (DEST). Recuperado en abril de 2009 de: www.dest.gov.au/ty/publications/employability_skills/final_report.pdf
- HARVEY, L., LOCKE, W. & MOREY, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: making links between higher education and the world of work*. London: Universities UK. Recuperado en abril de 2009, de: <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/employability.pdf>
- LITTLE, B. (2003). *International perspectives on employability*. Briefing Paper. York: The Higher Education Academy. Recuperado en abril 2009, de: <http://www.palatine.ac.uk/files/emp/1260.pdf>
- MASON, G., WILLIAMS, G., CRANMER, S. & GUILLE, D. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Recuperado en abril de 2009, de: http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2003/rd13_03/default.asp
- MCQUADE, E., HOGAN, D., O'DONOGHUE, J., MAGUIRE, TH. & MUTPHY, E. (2005). *The Competencies for Next Generation Employability. Enhancing Student Employability: Higher Education and Workforce Development*. Higher Education International Seminar. Birmingham, 27th, 28th January 2005. Recuperado en abril de 2009, de: <http://www.qualityresearchinternational.com/ese/papers/hoganv2fv.doc>
- UNION OF INDUSTRIAL AND EMPLOYERS CONFEDERATIONS OF EUROPE (UNICE) (2002). *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. Bruxelles. Recuperado en abril, de 2009 de: http://studyvisits.cedefop.eu.int/assets/upload/documentation/social_partners/actions_lifelongdevelopment_competencies_qualifications_en.pdf

Dirección de contacto: Sebastián Rodríguez Espinar. Universidad de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona, España. Mundet, Llevant. PG.Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: srodriguez@ub.edu

Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social¹

In-company work experience as a strategy for educating and inserting people into the labour market. Work integration social enterprises

Fernando Marhuenda Fluixá

Joan Carles Bernad i Garcia

Almudena Navas Saurin

Universitat de València. Facultat de Filosofia y CC. de la Educació i Ciències de l'Educació. València, España.

Resumen

INTRODUCCIÓN. Constatamos el auge de las prácticas en empresa en los sistemas de formación y su extensión entre las políticas de empleo. Cuestionamos su utilidad en un contexto político en que las estrategias de inserción laboral enfatizan la «empleabilidad», una noción reducida a sus parámetros individuales y para la que rescatamos la dimensión relacional. Contextualizamos la investigación en el marco de un proyecto de investigación sobre las empresas de inserción social (EIS) en España, donde las prácticas son laborales a la vez que formativas. **METODOLOGÍA.** Elaboramos un cuestionario que remitimos a las aproximadamente 170 EIS en España, al cual respondieron 57 entidades. A partir de la descripción de las mismas, obtenida mediante el análisis del cuestionario, procedimos a la selección de once empresas vinculadas a ocho entidades de acción social. Los métodos de recogida de información, además del cuestionario, han sido entrevistas a gerentes, responsables de recursos humanos y trabajadores

⁽¹⁾ Este texto se ha redactado en el marco del proyecto financiado por el Ministerio de Educación (ref. SEJ2007-62145) titulado *Prácticas de intermediación laboral y fomento de la empleabilidad: La gestión de itinerarios de inserción de colectivos vulnerables*.

acompañantes de las empresas; así como observación *in situ*. Los cuestionarios fueron analizados con procedimientos estadísticos, el resto de la información mediante procedimientos cualitativos. RESULTADOS. Las empresas valoran las situaciones imprevistas. La confianza es clave en el proceso y la experiencia personal pesa más que el conocimiento recibido, la dimensión emocional del trabajo es importante. Apenas tienen formalizados sus usos y procedimientos, herramientas e instrumentos. CONCLUSIONES. Los análisis sostienen las hipótesis del estudio: el alto componente de aprendizaje informal y la importancia de la competencia colectiva; en particular el aprecio y la consolidación de la independencia, además de desarrollar y emplear la base de conocimiento colectiva. Entre las limitaciones, la necesidad de entrevistar a trabajadores en proceso de inserción, de adaptar la literatura de referencia para ocupaciones de baja cualificación como ofrece la EIS, así como de prestar atención a las prácticas rutinarias y no solo a incidentes aislados.

Palabras clave: Prácticas en empresa, empresa de inserción social, aprendizaje informal, «empleabilidad», identidad laboral, aprendizaje de la experiencia, aprendizaje de los procesos de trabajo, competencia colectiva.

Abstract

INTRODUCTION. Upon the increase of the use of work experience in education and training systems and its extension, as well among employment policies, we question the usefulness of such a device within a political context in which strategies for the insertion into the labour market rely upon fostering employability, a notion widely spread, and yet limited to an individual approach for which we introduce a relational dimension. Our research is contextualized within a research project about Work Integration Social Enterprises in Spain, where working practice is also educational practice. METHOD. We devised a questionnaire addressed to the approximately 170 Work Integration Social Enterprises in Spain, out of which 57 answered. Upon descriptions obtained through the analysis of the questionnaire, we proceeded to select eleven companies linked to eight non-governmental organizations. Methods of data gathering beyond questionnaires were interviews to managers, human resource managers and workers in charge of integration processes as well as *in situ* observation. Questionnaires were analyzed by means of statistical procedures, and the remaining information through qualitative analysis procedures. RESULTS. Work Integration Social Enterprises value unforeseen situations, trust is a key element in the process and personal experience weights more than received knowledge, being the emotional dimension at work specially relevant. They have hardly formalized their procedures and tools. CONCLUSIONS. Our analyses support our hypothesis: the high component of informal learning and the importance of collective competence, in particular with regard to the esteem and consolidation of independence, as well as developing and employing the collective knowledge base. Concerning limitations, we should point out the

need to interview workers undergoing integration processes, the adaptation of our reference literature to low qualified positions in the same way as that offered in Work Integration Social Enterprises, the need to pay attention to routine practices, not only to isolated incidents.

Key words: work experience, Work Integration Social Enterprise, informal learning, employability, vocational identity, experiential learning, work process knowledge, collective competence.

Las prácticas en empresa, estrategia de enseñanza

La formación para el trabajo siempre se ha apoyado en la formación en el propio puesto. La práctica es fundamental en el aprendizaje del desempeño profesional. La formación profesional tuvo siempre lugar en el propio lugar de trabajo y sólo en el siglo XX se desarrollaron sistemas de formación profesional que, junto con la educación infantil, fueron los últimos en aparecer en la escena educativa. Incluso hoy día hay países de nuestro entorno en los que no existe un sistema de formación profesional como tal, al menos no un sistema reglado.

El desarrollo de los sistemas de formación profesional reglada trajo consigo la escolarización de la formación profesional, su institucionalización y, consiguientemente, también su alejamiento del sistema productivo. No obstante, la aparición de nuevas modalidades de formación para el empleo ajenas al sistema educativo, tanto inicial como continua, ajenas a dicho proceso de institucionalización, promovieron desde un principio la incorporación de las prácticas en empresa como un elemento diferenciador y un valor añadido en su oferta formativa; de tal manera que también los sistemas reglados de formación profesional han introducido módulos de formación práctica en empresas dentro de sus planes de estudio, lo que ha recibido una valoración positiva desde todas las partes interesadas, desde el mundo empresarial al colectivo docente así como para el propio estudiantado.

El sistema productivo ha visto muchos cambios en las últimas décadas y el mundo laboral se ha visto sometido a transformaciones importantes. En las dos últimas décadas, se ha pasado de la escolarización de la formación profesional a la profesionalización de todas las enseñanzas, al menos las postobligatorias, de tal manera que hoy en día no existe oferta formativa que no compita por ofrecer a quienes la cursan la posibilidad de realizar prácticas en empresas. A pesar de que el aprendizaje de la

práctica y la normativa que lo regula ha sufrido un incremento considerable, en nuestro contexto no ha encontrado reflejo suficiente entre las preocupaciones académicas y son escasas las referencias (Alemany, 1990; Torralba, 1995, Martínez, 2000; Marhuenda, Cros y Giménez, 2000).

Si en el capitalismo industrial los trabajadores debían saber tan poco como fuera necesario, en la actualidad se espera de ellos polivalencia, capacidad de aprendizaje, flexibilidad y, en definitiva, que sepan tanto como sea posible (Gray, 2004). Así, hoy en día se espera que la formación profesional proporcione no sólo destrezas técnicas específicas de la profesión, sino también otras de tipo cognitivo, social y transversal. De esta forma parece que hoy la formación para el trabajo es tan enriquecedora y potente que el trabajo se convierte en un medio de formación para propósitos mucho más amplios que el propio desempeño laboral, a pesar de que los aprendizajes tengan un valor de cambio mucho mayor que hace dos décadas y todo puede ser codificado, evaluado, reconocido y registrado; como ponen de manifiesto los esfuerzos en toda Europa tratando de desarrollar procedimientos de acreditación de los aprendizajes adquiridos fuera de instituciones de enseñanza. Son estos mismos esfuerzos los que dejan claro que, en definitiva, en el desempeño del puesto de trabajo sigue teniendo un papel primordial el propio puesto y la experiencia que genera, más allá de la formación académica.

Las prácticas en empresa, estrategia de inserción laboral en el marco de la creciente importancia de la «empleabilidad»

Uno de los cuatro pilares de la política de empleo de la Unión Europea² es el aumento de la «empleabilidad» como política activa de empleo -los otros tres pilares son: estimular el espíritu de empresa, la adaptabilidad a las nuevas tecnologías de trabajadores y empresarios, y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres así como de las personas discapacitadas- (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2000).

Pero, ¿qué se entiende por «empleabilidad»? Saterfield y McLarty (1995) nos plantean que la noción de «empleabilidad» ha mudado significativamente durante el último tiempo. Primeramente se usó para identificar las competencias necesarias para

⁽²⁾ Estos pilares cristalizaron en la Cumbre de Luxemburgo de Jefes de Estado y de Gobierno de 1997, en la que se adoptó el primer grupo de directrices para el empleo en la UE.

un puesto específico de trabajo –competencia laboral–, con exclusión de las competencias académicas más comúnmente enseñadas en la escuela –concepción coetánea con una visión restrictiva de la enseñanza técnico-profesional–.

En la actualidad no sólo comprende estas competencias académicas básicas sino, además, una variedad de actitudes y hábitos esenciales para el funcionamiento de sociedades tecnológicas y productivamente exigentes. Así, se entiende por competencias de «empleabilidad» un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desarrollarse eficazmente en el puesto de trabajo; incluyendo capacidades de comunicación y relación interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales, y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo. De esta manera, podemos caracterizar dichas competencias como competencias: genéricas –no atadas a una ocupación en particular–, transversales –necesarias en todo tipo de ocupaciones–, transferibles –se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje–, generativas –permiten un desarrollo continuo de nuevas capacidades–, y evaluables –su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa– (Brunner, 2000).

Y, ¿cuáles son estas competencias? Existen varias definiciones de las competencias (Cotton, 1994; McLaughlin, 1995). Una de las más conocida internacionalmente es la proporcionada por la *Secretary of Labour's Commission on Achieving Necessary Skills* –SCANS–, que define estas competencias agrupándolas en cinco tipos y determina los estándares que deben obtenerse en cada caso. Así, según la SCANS (1991, 1992, 1993), personas efectivas en su desempeño laboral son aquellas que pueden usar productivamente:

- Recursos: saben organizar, planificar y asignar tiempo, dinero, materiales y recursos humanos.
- Capacidades interpersonales: pueden trabajar con otros en equipo, enseñarles, servir al cliente, conducir, negociar y trabajar con gente de distintos orígenes sociales.
- Información: pueden adquirir y evaluar información, organizar y mantener archivos, interpretar y comunicar, y usar computadoras para procesar información.
- Sistemas: entienden sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, pueden monitorear y corregir su desempeño en el trabajo, y diseñar y mejorar sistemas.
- Tecnología: pueden seleccionar equipos y herramientas, aplicar tecnologías a tareas específicas, y mantener y solucionar problemas de los equipos.

En este nuevo marco la «empleabilidad», así concebida, parece haberse ampliado de forma considerable, abarcando más aspectos y, sobre todo, mucho más atractivos, al menos a los ojos de los educadores, que en el pasado. Sin embargo, pensamos que esta variación es de carácter cuantitativo y no cualitativo, que la noción se ha ensanchado pero no ha variado, y que sigue siendo un concepto restringido, que pone el acento en exceso en cualidades personales e individuales y que no atiende al carácter relacional que, no obstante, nos resulta a todas luces evidente: mi «empleabilidad», la de cualquiera, es relativa al puesto de trabajo al que voy a acceder y, por lo tanto, no se puede evaluar (ni mucho menos medir) la «empleabilidad» si no es en relación a los rasgos particulares de una oferta de trabajo, siendo así que puedo tener una «empleabilidad» diferente en este mismo momento si me enfrento a una oferta con otras características.

Además de la individualización excesiva de la «empleabilidad», los discursos sobre la misma han cobrado una gran relevancia (Hager, 2008), tanta que, en nuestra opinión, llega a producirse una traslación o desplazamiento del sentido mismo de la formación que, si hace dos décadas era concebida como una preparación para el empleo, para ocupar un puesto de trabajo, para el desempeño de una ocupación, hoy en día se entiende también como la preparación de las disposiciones de la persona para estar en condiciones de ser contratada, para resultar atractiva en su acceso al mercado de trabajo y ante la concurrencia con la que tenga que competir. No se trata ya, exclusivamente, de formar para el empleo sino de formar para ser o resultar «empleable». Una tarea titánica, sin duda, ya que la formación toma en consideración al sujeto que aprende pero no puede incidir sobre la oferta de trabajo que se le presenta a la persona, por lo que su alcance será necesariamente limitado.

En cualquier caso, las prácticas en empresa se muestran como el espacio óptimo en el que desarrollar las competencias para el desarrollo de la «empleabilidad» tal y como está definida en los discursos oficiales, ya que es precisamente en las prácticas donde se pueden evidenciar tanto las potencialidades como las carencias de la persona, donde se manifiestan sus competencias y también las posibles áreas de mejora.

Y, al igual que sucede con la formación en su conjunto, también en las prácticas se da esa traslación de significado, de modo que si hace casi cinco lustros la introducción de las prácticas en la formación sirvió para proporcionar experiencia a quienes carecían de ella, facilitando así su acceso al empleo; hoy en día ése ha pasado a ser un objetivo secundario de las prácticas, a favor de la formación y del aumento de la cualificación, no tanto de la inserción, para en definitiva contribuir a la mejora de la «empleabilidad», en detrimento de la inserción laboral directa.

Planteamiento del problema

Desde los parámetros que acabamos de señalar, la investigación que presentamos tiene lugar en un contexto de prácticas muy particular: las empresas de inserción social (EIS).

No llegan a doscientas las empresas de este tipo que hay en España (López-Aranguren, 2002; FEEDEL, 2003; Veciana, 2007), las primeras se remontan a los años ochenta del siglo pasado y sólo recientemente han sido reguladas con carácter estatal (Ley 44/2007), una regulación pendiente aún de reglamentación. Hasta el momento de la aprobación de esta ley, varias Comunidades Autónomas fueron desarrollando su propio marco normativo de distinta naturaleza, lo que ha dado lugar a un desarrollo y reconocimiento desigual en el conjunto del Estado.

Por otra parte, este tipo de empresas, con ésta u otra denominación, se encuentran también en otros países de la Unión Europea (Borzaga y Defourny, 2001; Castelli, 2005; Nyssens, 2006), en todos los casos tratando de dar respuesta a una demanda similar: el establecimiento de una estructura empresarial que permita contratar a personas con la «empleabilidad» suficiente para desempeñar un puesto de trabajo pero a las que el mercado de trabajo ordinario rechaza reiteradamente debido al pasado de marginación y exclusión.

- El contexto de la investigación, pues, se sitúa en una encrucijada en la que concurren los siguientes elementos: personas en transición, no necesariamente jóvenes, con trayectorias de desestructuración y problemáticas múltiples en el pasado, con una alta vulnerabilidad pero también con una «empleabilidad» suficiente (pero sólo suficiente) para poder acceder a un empleo.
- Empresas que ofrecen un contrato a esas personas con la finalidad de:
 - proporcionarles unas relaciones laborales que permitan la normalización y un salario digno para llevar adelante su propia vida.
 - ofrecerles una plataforma en la que poder mejorar y aumentar su «empleabilidad», mediante recursos como el diseño y aplicación de itinerarios de inserción sociolaboral, acciones de orientación y tutoría, formación en el puesto de trabajo, habituación laboral y social, entre otros.
- El propósito de que en un plazo no superior a tres años la persona haya mejorado su «empleabilidad» de tal manera que sea capaz de incorporarse a otro puesto de trabajo en el mercado ordinario, liberando así el puesto de trabajo en la EIS para que sea ocupado por otra persona que pueda iniciar en ella un proceso similar.

En definitiva, un contexto propicio para trabajar la formación y la orientación para las transiciones sociolaborales (Marhuenda, 2009) haciendo frente a estereotipos variados, dentro de los parámetros a los que este ámbito debe hacer frente hoy en día (Santana, 2003). Lo que nos ofrecen estas empresas, por lo tanto, es un espacio en el que poder estudiar las prácticas en empresa para la formación, la mejora de la «empleabilidad», la inclusión social y la inserción laboral.

Para cumplir su propósito, la plantilla de las EIS dispone de trabajadores normalizados, que desempeñan su oficio con pericia al tiempo que tienen encomendada también otra misión: llevar a cabo la valoración, seguimiento, formación y orientación de los trabajadores en proceso de inserción. Podemos encontrar orientaciones sobre este puesto, sus funciones y las herramientas profesionales de las que debe hacer uso (Carmona, 2001; Fernández, Galarreta y Martínez, 2007; González y Marhuenda, 2008). Y, sin embargo, pese al indudable perfil educativo de esta figura, los procesos formativos a los que va a dar lugar serán con frecuencia tácitos.

Si en los párrafos anteriores hemos tratado de contextualizar la investigación, a continuación definimos la hipótesis de la investigación: las posibilidades de aprendizajes laborales y vitales que se dan cita en la EIS, pese a ser intencionadas y planificadas, tienen un alto componente de aprendizaje informal en el puesto de trabajo (Eraut, 2004) así como una dosis también elevada de competencia colectiva (Boreham, 2004). Esto es lo que nos proponemos determinar en un primer momento, mediante la indagación en la organización de las prácticas de las EIS, acercándonos al conocimiento de sus usos y procedimientos, atentos también a las herramientas e instrumentos que entran en juego para reconocer y fomentar la «empleabilidad» en la transición hacia el mercado de trabajo ordinario.

Por otra parte, también nos hemos propuesto indagar el tipo de formación que se pone a disposición de los trabajadores de inserción, el contenido de la formación y el acompañamiento que se les proporciona. En los dos subapartados que presentamos a continuación nos proponemos hacer una revisión del estado de la cuestión tomando como eje las referencias que sustentan nuestras hipótesis.

Cómo se puede enseñar con las prácticas en empresa

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), ampliamente aceptado, ha sido recientemente discutido por Eraut (2004), quien apunta a la necesidad de incorporar dimensiones sensoriales y emocionales que una lectura demasiado optimista de Kolb

tiende a dejar de lado, al centrarse en procesos cognitivos superiores. Eraut, al igual que Boreham (2004), apunta a procesos colectivos y grupales (trabajar junto a colegas, trabajar con clientes, hacer frente en equipo a situaciones complejas y/o arriesgadas) como las claves que dan lugar a procesos de aprendizaje informal, difíciles de obtener pero que con frecuencia garantizan el desarrollo competente del trabajo, en una noción de competencia con tintes más sociales que no individualizados, con suficiente base empírica y en claro contraste con el discurso neoliberal hegemónico de las competencias.

En una empresa donde trabajan varias personas encontramos funciones similares y diferentes en cualidad y jerarquía. Las relaciones personales también son fuente de aprendizaje: el contexto en una EIS es además propicio para el desarrollo de equipos de trabajo con diferentes motivaciones e implicaciones, que traen competencias en distintos grados de adquisición, y que comparten situaciones de aprendizaje. El aprendizaje es situado al menos de tres maneras distintas (Evans, 2006): en la actividad práctica, que da lugar a equipos de trabajo, exige actuación de los trabajadores y proporciona espacios y tiempos para el aprendizaje; en la cultura y contexto del entorno de trabajo, que tiene su propia tradición de formación para ese trabajo a lo largo de la historia y que proporciona también un entorno laboral con una organización particular; y en los rasgos sociobiográficos de la vida del aprendiz, que manifiesta así su grado de responsabilidad, busca el ajuste del contexto a sus intereses y experiencias de aprendizaje, y valora a su vez las dimensiones social y emocional del contexto. En una EIS, la primera y tercera forma de aprendizaje situado están más presentes que la segunda, debido a la baja cualificación de los puestos de trabajo de inserción.

Por otra parte, en el aprendizaje en la empresa inciden al menos cuatro dimensiones: el desempeño de la actividad, la experiencia sentida en el trabajo, el sentido de pertenencia a la ocupación, al equipo y a la organización; y el sentido de la carrera o desarrollo profesional. Todos ellos, a su vez, proporcionan una identidad que no sólo se va haciendo sino que se puede ir conformando (Marhuenda, Navas y Roda, 2004). Las interacciones sociales y personales están presentes en estas cuatro dimensiones, los valores que adoptan y las características del entorno productivo serán las que orienten el sentido de la conformación de esa identidad normalizada.

La naturaleza social del puesto de trabajo proporciona posibilidades de aprendizaje informal que se pueden aprovechar con intenciones formativas; y los procesos de producción permiten plantear relaciones entre los distintos modos de conocimiento del trabajador.

Para que esto pueda suceder, es importante tener en cuenta que el trabajador puede pasar por una serie de fases a lo largo de sus tres años de contrato (Marhuenda, 2000), cada una de ellas exige una implicación diferente al tiempo que ofrece posibilidades distintas de aprendizaje, ya que el eje del trabajo va cambiando: ajuste al puesto de trabajo, acomodación al nuevo contexto; realización de las tareas, ejercitación de las competencias; revisión del trabajo, dar cuenta de la propia práctica; toma de conciencia del puesto de trabajo en el contexto de la empresa; comprensión del ejercicio profesional en el contexto del desarrollo de la carrera y de la propia evolución del sistema productivo que permita iniciar la incorporación al mercado de trabajo ordinario.

Cuando no se da esa sucesión entre fases, se limita el potencial del itinerario de inserción, el puesto puede perder su carácter transitorio para, de forma restrictiva, ceñirse a la producción y no a la formación, la normalización ni el desarrollo de la «empleabilidad» que corresponderían a la condición temporal aunque duradera del proceso de inserción sociolaboral. Esas fases permiten abordar de forma secuenciada conocimientos de tipo diverso (en la sección siguiente nos ocupamos de ellos) y exigen actuaciones distintas del trabajador de inserción, de sus colegas y de quienes se encargan de su seguimiento y tutela. Esas fases permiten avanzar en los procesos de adquisición de conocimiento explicados por Eraut (2004); y permiten hacer de la EIS algo más que un puesto de trabajo, ya que exigen realizar tareas (de fomento de la «empleabilidad» y de normalización) vinculadas al puesto de trabajo pero que requieren esfuerzo fuera del espacio y horario propiamente laborales: desempeño de la tarea, comunicación con el grupo, toma de conciencia y comprensión, desarrollo personal, toma de decisiones y solución de problemas, trabajo en equipo y desarrollo del juicio. Para poder acercarse a estos logros es necesario que los responsables de la empresa junto con el resto de trabajadores programen el ejercicio profesional y las tareas que se le asignan a cada trabajador en proceso de inserción con criterios diferenciados.

Esa sucesión de fases guarda además relativa relación con el logro de distintos niveles de competencia (Dreyfus, 1987): el novato, que sigue las reglas sin atreverse a saltárselas; el principiante avanzado, que admite cierta flexibilidad; la persona competente, que percibe las situaciones y puede programar su trabajo; la persona diestra, capaz de priorizar y, finalmente, la persona experta, capaz de estar más allá de las normas y de aprehender las situaciones de forma intuitiva. En puestos de trabajo de escasa cualificación ocupados por personas en transición desde una situación de exclusión o vulnerabilidad hacia una vida normalizada, alcanzar el nivel de la competencia es una aspiración asequible.

Se activan así diversos mecanismos que facilitan el aprendizaje en las prácticas, desde la percepción sensorial a la memoria, la codificación y la explicitación y transmi-

sión de la experiencia. Esta es la manera en la que el trabajo, que al comienzo requiere una atención particular a problemas complejos, se vaya automatizando conforme se conoce mejor, siendo otros problemas los que ocupan el lugar de los antiguos.

Qué se puede aprender de las prácticas en empresa

La variedad de procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo es amplia, lo que permite adquirir conocimientos de muy distinto tipo. La investigación sobre el aprendizaje en el puesto de trabajo (Eraut, 1994, 2004) pone de relieve que la lógica de aplicación de los saberes formalizados no es la más frecuente en entornos de trabajo con situaciones y cualificaciones diversas, en las que gracias a los equipos de trabajo, la dimensión colectiva de la competencia (Boreham, 2004), prima sobre su posesión individual. En las EIS hay trabajadores con cualificaciones de distinto nivel y naturaleza pero que trabajan de forma coordinada y de manera que unos deben aprender de otros y trabajar para el logro de la misión común.

La práctica permite aprender distintos contenidos, según Eraut (1998): Competencias, no sólo técnicas, sino también interpersonales, cognitivas y de aprendizaje. Comprensión, de situaciones, personas y funcionamiento de las organizaciones. La práctica puede contribuir, incluso, a que uno se comprenda mejor a sí mismo al tener que verse en situaciones que le demandan algo. Conocimiento proposicional, tanto general como específico de la profesión, así como de sistemas, protocolos, procedimientos y herramientas propios del puesto de trabajo y de la empresa. Recursos para el ejercicio del trabajo y la forma de acceder a los mismos: qué manuales, guías, informes o bases de datos están disponibles y dónde, quién los tiene y cómo se pueden obtener, quién es quién en la organización, redes de proveedores, de clientes, dónde está la competencia; redes y asociaciones profesionales. Juicio: evaluación del propio desempeño, su calidad, apreciar el trabajo bien hecho y distinguirlo, discriminar aspectos personales de los organizativos; priorizar y tomar también decisiones estratégicas tanto dentro de la organización como para la carrera profesional.

Como se puede apreciar, aprender de las prácticas es mucho más que poner a prueba unas competencias y desarrollar otras. Así lo sugieren los trabajos de Boreham (2002), Fischer (2004) o Mjelde (2006), en los que desarrollan la noción de «conocimiento de los procesos de trabajo». Sus tesis, apoyadas en investigación empírica,

ponen de relieve las nuevas exigencias respecto del aprendizaje que se derivan de los cambios en los procesos productivos y la organización del trabajo, y que están afectando a cada vez más empleos con independencia del nivel de cualificación. Se trata de que los trabajadores sean capaces de identificar el conjunto de destrezas y conocimientos necesarios para participar de forma activa en la organización, algo más complejo que el conocimiento abstracto que proporciona la educación formal pero más rico que la mera ejecución de las instrucciones y planes de trabajo, ya que resalta la interdependencia de las actividades en distintos lugares del sistema productivo. De este modo, el puesto de trabajo pasa de ser un lugar donde se pone en juego el conocimiento a otro donde también se aprende y genera nuevo conocimiento, fruto de la combinación de conocimiento académico y práctico, superando una dicotomía que es inapropiada para describir las nuevas formas de organizar el trabajo.

El trabajo se lleva a cabo de manera colectiva y tiene un componente creativo, incluso en trabajos altamente procedimentalizados como encontramos en las EIS: los trabajadores desarrollan sus propias maneras de acometer la práctica dependiendo del contexto. Se ponen en juego conocimientos tácitos junto a procesos reflexivos y de comprensión, como señalábamos más arriba.

Evidentemente, esto no está exento de conflictos que afectan a los propios procesos de trabajo; a los modos y sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; a procesos sociales más amplios de dispersión de lo colectivo y potenciación de la individualidad; y también al desarrollo de su identidad tanto profesional como personal en tanto que adultos. Todos estos conflictos son oportunidades que gerentes y acompañantes en las EIS tienen para preparar, acompañar y evaluar a los aprendices en su proceso de crecimiento en las empresas.

Diseño de la investigación

Nuestra investigación ha tenido hasta el momento tres fases:

- La indagación sobre la naturaleza y características de las EIS, de carácter descriptivo, para tener información útil y actualizada. Dada la variedad, dispersión y confusión normativa en torno a las EIS, elaboramos un cuestionario con el que realizar análisis estadísticos sencillos. Dirigimos el cuestionario a las 179

EIS que localizamos en España, de las que respondieron 59 entidades entre el verano y el otoño de 2008. El cuestionario nos ha permitido conocer la ratio de trabajadores de inserción en relación a los trabajadores con funciones de acompañamiento; el tiempo de permanencia en la empresa y las tasas de inserción y abandono; el empleo y/o elaboración que la empresa hace de instrumentos (para el diagnóstico de la «empleabilidad», el diseño de itinerarios de inserción y el seguimiento de la evolución de los trabajadores); las redes en que participan las EIS (derivación, valoración, seguimiento y colocación); así como los factores que inciden sobre la «empleabilidad» de los colectivos con los que trabaja la empresa, entre otros.

- Hemos seleccionado empresas de las que respondieron al cuestionario para realizar entrevistas en profundidad a gerentes, responsables de recursos humanos y trabajadores, tanto normalizados como en inserción. Hemos solicitado documentación sobre los procesos que realizan las empresas. La selección se ha realizado considerando su origen y relación con la entidad promotora. Respecto a la actividad productiva, hemos optado principalmente por empresas que trabajan en el ámbito de la recuperación de residuos (textiles, urbanos, mobiliario), reciclado, así como sus actividades derivadas (transporte, mudanzas, guardamuebles y pequeñas reparaciones). En esta fase, hemos optado por la triangulación en las fuentes de información, por la combinación de entrevistas con documentación escrita y observación allí donde sea posible; y el análisis de la información recogida es cualitativo. Nos hemos dirigido a once empresas vinculadas a ocho entidades promotoras.
- Hemos realizado entrevistas periódicas en profundidad en una de las empresas con trabajadores encargados del seguimiento de los procesos de inserción así como con la persona responsable de los recursos humanos.

Exposición de resultados, análisis, limitaciones y prospectiva

Mediante el diseño de la investigación, estamos indagando, entre otros aspectos, sobre la organización de la empresa, la organización del trabajo y los procesos de inserción, las situaciones de aprendizaje así como el énfasis que pone cada empresa en el desarrollo personal, laboral y social de sus trabajadores. A continuación, presentamos algunos de

los resultados obtenidos hasta el momento y que son pertinentes para esta exposición, comenzando en primer lugar por los relativos a cómo se aprende en la empresa:

- Las empresas aprovechan la baja cualificación de los trabajos para poner el énfasis en la planificación de rutinas diarias a las que añaden, con carácter periódico pero no diario, la señalización de momentos y situaciones de rendición de cuentas y revisión del trabajo realizado y de los progresos en el marco de los itinerarios personalizados de inserción.
- Sin embargo, a la hora de indicar situaciones y momentos de aprendizaje, los gerentes y trabajadores otorgan un mayor reconocimiento al valor que para el desarrollo de los procesos de inserción tienen las situaciones imprevistas frente a las acciones rutinarias, sobre todo cuando esas situaciones suponen un retroceso en los procesos de inserción.
- Hay un reconocimiento importante de la incidencia de variables extralaborales en los procesos de inserción, que se refleja en la flexibilidad que gerentes y trabajadores toleran en los procesos, que es tenida en cuenta de manera especial en la transición entre fases del itinerario, exenta de cualquier atisbo de rigidez incluso en las EIS que los tienen procedimentados.
- La confianza de los trabajadores de inserción en los trabajadores normalizados es señalada como una pieza clave en el proceso, y al ser fruto de la relación precisa de tiempo para ser adquirida. Además, al no tratarse de un elemento reflexivo sino con un fuerte arraigo emocional, resulta frágil. Se trata por ello de un aspecto sobre el que se trabaja en el seguimiento de los trabajadores, a partir de la observación de las relaciones y la comunicación en el trabajo.
- En el proceso de inserción sociolaboral, la experiencia personal tiene más peso que el conocimiento recibido. Las situaciones a las que da lugar el trabajo se orientan más a la revisión de esa experiencia que a la adquisición de unas destrezas profesionales que, por otro lado, resultan relativamente sencillas de adquirir. El desarrollo laboral de los trabajadores se pone al servicio de su desarrollo personal y social.
- Pese a que una EIS pretende ser un entorno propositivamente formativo y en el que se formulan objetivos de aprendizaje y desarrollo que se someten a evaluación periódica, hay un alto componente de aprendizaje informal que no es planificado y que sólo es reconocido con posterioridad, incorporado a los procesos de producción y en torno al cual el trabajo de revisión de los procesos de inserción cobra mayor sentido, mediante estrategias de supervisión que invitan

- a los trabajadores a reconocer dicho aprendizaje. Nuestro trabajo con gerentes y trabajadores encargados de esta supervisión así lo ha puesto de manifiesto.
- El desempeño laboral se contempla en función de las relaciones que se tratan de potenciar. Por ello, la dimensión emocional del trabajo adquiere una importancia capital y gran parte del trabajo de tutela, acompañamiento y supervisión tiene ahí su eje, a partir de la observación y el reconocimiento de situaciones y conflictos en el trabajo. La dimensión emocional es más importante que los procesos de reflexión sobre la propia práctica, en parte por la naturaleza de los aprendizajes que tienen lugar, en parte por la baja cualificación de los puestos de trabajo, pero fundamentalmente porque es ésa una dimensión fundamental en los procesos de inserción con quienes han estado en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social.
 - La conformación de los equipos de trabajo es uno de los aspectos a los que mayor atención se presta, poniendo el énfasis en la comunicación y el entendimiento entre los distintos trabajadores, como sustrato sobre el que se asienta la adquisición de conocimientos profesionales que corren a cargo no sólo del trabajador encargado sino también del resto de colegas del equipo. Tal y como plantea Boreham (2004), las relaciones del trabajador con su grupo de trabajo no son dejadas al azar y son uno de los dispositivos que los responsables manipulan en función de los objetivos de desarrollo personal y profesional en el seno de los procesos de inserción, en lugar de configurarlos exclusivamente atendiendo a criterios de producción. No obstante, las entrevistas indican que con frecuencia se trata de resolver las situaciones de forma individual entre el trabajador en inserción y su acompañante, más que mediante el contraste con los otros o el equipo de trabajo. Este contraste se produce pero también en términos de uno a uno, en lugar de trabajar mediante procesos colectivos o asamblearios de discusión; dando así mayor relevancia al papel del trabajador acompañante.
 - Son aún una minoría las empresas que tienen formalizados y bien procedimentados sus usos y procedimientos, herramientas e instrumentos para el fomento de la «empleabilidad». La presión del trabajo productivo, la escasez de recursos económicos y los cambios frecuentes en la plantilla dificultan el trabajo de normalización de los procesos. No obstante, hemos encontrado tres tipos claramente diferenciados de empresas en función de esta procedimentación:
 - quienes trabajan depositando en la experiencia y buen hacer contrastado de sus trabajadores, poniendo la atención en las relaciones personales y huyendo de la burocratización y la formalización de los procesos.

- las empresas que han buscado asegurarse su cuota de mercado mediante la introducción de mecanismos y certificados de calidad en la gestión de los productos y servicios que ofrecen, en las que el eje radica en el desempeño del trabajo y no las relaciones de acompañamiento e inserción.
 - quienes consideran que el conocimiento experto y el capital de su EIS está precisamente en los procesos de inserción sociolaboral y tratan, por lo tanto, de asegurar su permanencia más allá de la fidelidad de los trabajadores encargados de la supervisión y el acompañamiento al proyecto.
- La adquisición de las competencias individuales tiene lugar, con mucha frecuencia, a partir del trabajo conjunto con trabajadores de inserción que se encuentran en fases distintas, debido a la proporción de trabajadores de inserción por trabajadores normalizados. Hemos comenzado a identificar procesos colectivos que permiten pensar en el desarrollo de un sentido colectivo de la competencia, pero esto sólo es posible sobre la base de cierto nivel de competencia individual. Mucha de la actividad cotidiana tiene lugar en el trabajo con otras personas de inserción, lo que hace necesario planificar momentos de encuentro para la evaluación y seguimiento con carácter periódico, que se dan en casi todas las empresas en las que hemos realizado el estudio.
- De las cuatro dimensiones que inciden en el aprendizaje que mencionamos en el apartado anterior, hemos encontrado principalmente indicios y situaciones que tratan de fomentar el sentido de pertenencia a la empresa así como de reconocer y profundizar la experiencia sentida en el trabajo; mientras que el sentido de desarrollo de la carrera es más débil, al igual que el desempeño de la actividad. De nuevo hemos de recordar aquí que podemos realizar esta afirmación a partir de la información obtenida de gerentes y trabajadores normalizados, y que hemos de contrastar a partir de la información que obtengamos de los trabajadores en procesos de inserción.
- Las cinco fases del aprendizaje en prácticas que hemos recogido de la literatura sobre el aprendizaje en las prácticas no se corresponden exactamente con las habituales tres fases del proceso de inserción, como tampoco sucede con los cinco niveles de competencia. Son habitualmente tres las fases en las que las empresas estudiadas organizan su trabajo, una primera de incorporación a la entidad de la que forma parte también el periodo de prueba, una segunda de desarrollo profesional y la tercera que consiste en la preparación de la salida de la empresa para incorporarse al mercado de trabajo ordinario. Los instrumentos

y procedimientos que manejan las empresas están distribuidos con arreglo a estas tres fases que, además, tienen distinto grado de formalización según los casos. No obstante, es importante reconocer los saltos de una a otra fase de los procesos de inserción y el cambio de asignación de responsabilidades en la empresa. Esta es un área que requiere mayor desarrollo en nuestro estudio para comprobar si las transiciones entre fases permiten avanzar en los procesos de adquisición que explica Eraut y si es factible alcanzar el nivel de competencia suficiente que haga sostenible la EIS.

- Los tipos de aprendizaje de los que se dan cuenta los trabajadores encargados son fundamentalmente de carácter reactivo, intencional pero con apenas tiempo para la deliberación, fruto de circunstancias espontáneas, imprevistas y más vinculadas con procesos personales que afectan a los trabajadores que con el desempeño del propio trabajo. El énfasis recae, por lo tanto, más en los procesos de inserción social que en los de formación de la competencia laboral; algo que podemos explicar como afirma Boreham (2004, p. 10): «el intercambio de sentimientos sobre la situación, que se centra en la definición de los límites de los roles ocupacionales de las personas involucradas, es en definitiva un intento de preservar la identidad personal».

El trabajo realizado también nos ha permitido conocer mejor cuáles son las áreas de desarrollo sobre las que están incidiendo las EIS, qué es lo que, desde la perspectiva de gerentes y trabajadores acompañantes, están aprendiendo los trabajadores en procesos de inserción. Presentamos a continuación los resultados que hemos obtenido a este respecto, a la luz del marco de interpretación presentado por la literatura sobre lo que se aprende en las prácticas en empresa:

- En muchos casos no opera la lógica de saberes formalizados, apenas existentes para trabajos escasamente cualificados. El trabajo se puede comenzar a realizar el primer día, y las explicaciones son con frecuencia «sobre la marcha», acompañando al propio desempeño del puesto de trabajo. De entre los cinco contenidos señalados por Eraut, son la comprensión y el conocimiento de los recursos lo que da contenido a la relación pedagógica en primer término, al menos desde la perspectiva de gerentes y trabajadores acompañantes, seguidos del desarrollo de las competencias específicas para la ocupación. El juicio se sitúa a largo plazo, igual que el conocimiento de tipo proposicional que es el menos relevante.

- Además, en todas las EIS hemos encontrado situaciones en las que se da una combinación de cualificaciones distintas que coexisten, son varias las tareas y unas más apetecibles que otras para una parte o incluso para el conjunto de los trabajadores. La distribución de las tareas entre los trabajadores es cuestión tanto de la fase en que se encuentra el trabajador en inserción como de los mecanismos de reconocimiento, incentivo o sanción con que cuentan los responsables para organizar el trabajo.
- El desarrollo de las tareas, en la medida en que está supervisado en los momentos iniciales, cobra sentido cuando se sitúan éstas dentro del conocimiento de los procesos de trabajo que tienen lugar en la empresa. Esto es así debido a la cualificación de las tareas, así como también a la rotación entre los puestos y funciones que tienen lugar dentro de las empresas, a fin de organizar grupos de trabajo en los cuales se pueda desarrollar mejor el itinerario de inserción de los trabajadores. El conocimiento de los procesos es tanto una meta como un mecanismo para lograr el objetivo final de la salida de la EIS mediante la incorporación al mercado de trabajo ordinario.
- Se pone de manifiesto, por lo tanto, la importancia del aprendizaje de la interdependencia en el desempeño de las actividades, el reconocimiento y la identificación con la misión común que tiene la empresa. No resulta ambicioso si consideramos que muchos de los trabajos que ofrecen las EIS son intensivos en mano de obra escasamente cualificada, por lo que su valor añadido radica en el componente tecnológico, medioambiental y/o social, según los casos.
- Los trabajos de bastantes de las EIS están muy procedimentalizados, es posible prever la carga de trabajo correspondiente a cada día o semana, y una parte importante del control y seguimiento del trabajo se hace mediante partes periódicos con indicación de las tareas que se han desempeñado. Esta dimensión es importante para el desarrollo de hábitos normalizados y se mantiene a lo largo de las distintas etapas del itinerario de inserción porque la asunción de la rutina de trabajo forma parte del proceso de inserción y permite no sólo el desarrollo de hábitos y competencias laborales sino también el desarrollo personal.
- Las situaciones que hemos mencionado en los párrafos anteriores dan lugar a no pocos conflictos en las EIS y tienen un papel importante en el desarrollo de los itinerarios tanto en su vertiente profesional como sociopersonal. El conflicto personal, en torno al cumplimiento de tareas o a la asignación a equipos de trabajos y puestos es constante y aprender a manejarlo y resolverlo es crucial

para el progreso en el itinerario. Los responsables, con plena consciencia de las dificultades que esto ocasiona, lo ven como pieza clave del aprendizaje, procurando que los trabajadores comprendan las situaciones incluso aunque les cueste adaptarse a ellas.

- Los gerentes y responsables de recursos humanos tienen una mirada holística del desempeño del trabajo y se proponen que los trabajadores en proceso de inserción consigan adoptar dicha mirada en su itinerario. Esta aproximación refuerza el énfasis en el conocimiento de los procesos de trabajo, incluso por encima del desempeño de las tareas. Esta mirada holística da sentido al cumplimiento de los procedimientos rutinarios que marcan el desempeño de las tareas.

Los datos que hemos recogido hasta ahora, siendo provisionales, nos llevan a pensar que, como plantea Boreham (2004, p. 9), tres elementos podrían estar presentes en el desarrollo de la competencia de los trabajadores: en primer lugar dotar de significado colectivo a lo que sucede en el puesto de trabajo; posteriormente desarrollar y emplear la base de conocimiento colectiva, y por último desarrollar el sentido de la interdependencia. De todos estos, es el tercero, el de conseguir consolidar y apreciar la interdependencia, el que parece cobrar mayor énfasis en las EIS.

Como hemos apuntado en las secciones anteriores, la investigación que exponemos aquí tiene un sentido provisional y no está exenta de limitaciones. Tanto la literatura como la investigación empírica que la sustenta y nuestro diseño de investigación nos permiten penetrar mejor en los procesos de adquisición y procesamiento de la información relevante para el desarrollo competente del puesto de trabajo en las EIS.

Una limitación evidente radica en que no hemos entrevistado todavía a trabajadores en inserción, sino a gerentes, responsables de recursos humanos y algunos trabajadores normalizados. Esto nos lleva a hablar desde la perspectiva de los apoyos formativos más que del propio aprendizaje, pero en los próximos meses entrevistaremos también a trabajadores en distintas fases del proceso de inserción.

Otra limitación tiene que ver con el nivel de cualificación que los trabajadores de las EIS están en condiciones de desarrollar, ya que varios de los estudios que manejamos como referencia se centran en profesiones y entornos de trabajo de mayor especialización; si bien tanto en hospitales como en tripulaciones de vuelo, por citar dos de los ejemplos referidos en los estudios de Eraut y Boreham en los que encontramos mayores niveles de cualificación, también hay personal como celadores o azafatas de vuelo con baja cualificación y que, no obstante, contribuyen al desarrollo de la competencia colectiva de los equipos de trabajo.

Hemos de prestar atención en nuestra investigación subsiguiente no sólo a los incidentes aislados en los que resulta más evidente que tiene lugar el aprendizaje, sino también al desarrollo de las prácticas normales y rutinarias, en las que el aprendizaje puede ser más lento, más gradual, más difícil de obtener, pero que explican mejor el comportamiento cotidiano de los trabajadores en sus equipos de trabajo. En este sentido, la observación no puede reemplazar a la entrevista en la que los trabajadores den cuenta del trabajo que les ha ocupado, tan detalladamente como sea posible, y contextualizándolo en el trabajo desarrollado en el tiempo reciente, de modo que dé pie a obtener narraciones específicas y concretas que permitan tener mejor acceso al aprendizaje informal, al que con frecuencia los propios trabajadores pueden no reconocer.

Sin embargo, tanto la fundamentación teórica como la existencia de investigación empírica potente sobre el aprendizaje en situaciones prácticas de trabajo permiten albergar expectativas de que la orientación elegida es apropiada y ajustada al problema de investigación, que entendemos como pertinente al tiempo que relevante.

Una de las líneas de trabajo abiertas trata de reconocer prácticas distintas entre los tres tipos de empresa que hemos identificado, atendiendo al tipo de relaciones que se establecen, a cómo se responde a las presiones de la demanda del mercado, a cómo tienen lugar los procesos de incorporación y también de salida de la empresa de inserción así como también al tipo de relaciones que mantienen con el entorno.

Referencias bibliográficas

- ALEMANY, M.C. (1990). Las prácticas en empresa, ¿hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación? *Revista de Educación (Madrid)*, 293, 175-183.
- BOREHAM, N., SAMURÇAY, R. & FISCHER, M. (Eds.) (2002). *Work process knowledge*. London: Routledge.
- BOREHAM, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52, 5-17.
- BORZAGA, C. & DEFOURNY, J. (Eds.) (2001). *The emergence of social enterprise*. London: Routledge.

- CARMONA, G. (2001). *El plan personal para la inserción socio-laboral: teoría y práctica en la empresa para la inserción laboral*. Huelva: Universidad de Huelva - Observatorio Local de Empleo.
- CASTELLI, L. (2005). *European Social Entrepreneurs looking for a better way to produce and to live*. Ancona: LeMat.
- CLAVER, N. Y VIDAL, I. (2003). *Las empresas sociales en el ámbito de la integración por el trabajo*. CIRIEC, 46, 39-62.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000). *La política social y de empleo en Europa: Una política para el ciudadano*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- DREYFUS, H. ET AL. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge.
- (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26, 247-273.
- ERAUT, M. ET AL. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Research report nº5. Brighton: The University of Sussex, Institute of Education.
- EVANS, K. ET AL. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.
- FEDEI (2003). *Identificación y diagnóstico integral de las empresas de inserción en España*. Madrid: Popular.
- FERNÁNDEZ, A., GALARRETA, J. Y MARTÍNEZ, N. (Coords.) (2007). *Manual de acompañamiento en las empresas de inserción: proceso y herramientas*. Bilbao: REAS-Lamegi.
- FISCHER, M., BOREHAM, N. & NYHAN, B. (Eds.) (2004). *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Cedefop.
- GONON, P., KRAUS, K., OELKERS, J. & STOLZ, S. (Eds.) (2008). *Work, education and employability*. Bern: Peter Lang.
- GONZÁLEZ, N. Y MARHUENDA, F. (Coords.) (2008). *El trabajador acompañante. Nuevo perfil en las estructuras empresariales*. Valencia: Carena Editors.
- GRAY, D., CUNDELL, S., HAY, D. & O'NEILL, J. (2004). *Learning through the workplace. A guide to work-based learning*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- HAGER, P. (2008). *Education at Work - Serious Possibility or Policy Naivety?* En P. GONON, K. KRAUS, J. OELKERS & S. STOLZ (Eds.), *Work, education and employability* (pp. 21-54). Bern: Peter Lang.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.

- LEY 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 229, 14 de diciembre de 2007.
- LÓPEZ-ARANGUREN, L.M. (2002). *Las empresas de inserción en España. Un marco de aprendizaje para la inserción laboral*. Madrid: CES.
- MARHUENDA, F. (2009). Work integration in social enterprises: Employment for the sake of learning. En M.L. STENSTRÖM & P. TYNJÄLÄ (Eds.), *Towards integration of work and learning* (pp. 77-92). Dordrecht: Springer.
- MARHUENDA, F., CROS, M. J. Y GIMÉNEZ, E. (Eds.) (2000). *Aprender de las prácticas. Didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MARHUENDA, F., NAVAS, A. Y RODA, F. (2004). *Explorando las identidades profesionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ, M. J. (2000). Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del modelo FCT y el aprendizaje en España. *Contextos Educativos*, 3, 297-314.
- MCLAUGHLIN (1995). *Employability skills profile: what are employers looking for?* USA: ERIC Digest.
- MJELDE, L. & DALY, R. (Eds.) (2006). *Working knowledge in a globalizing world. From work to learning, from learning to work*. Bern: Peter Lang.
- NYSENS, M. (Ed.) (2006). *Social enterprise. At the crossroads of market, public policies and civil society*. London: Routledge.
- SANTANA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- SATERFIELD & McLARTY (1995). *Assessing Employability skills*. USA: ERIC Digest.
- SCANS (1991). *What Work Requires of Schools*. Washington D.C.: Government Printing Office, U.S. Department of Labour.
- (1992). *Learning a Living*. Washington D.C.: Government Printing Office, U.S. Department of Labour.
- (1993). *Teaching the SCAN's competences*. Washington D.C.: Government Printing Office, U.S. Department of Labour.
- STENSTRÖM, M.L. & TYNJÄLÄ, P. (Eds.) (2009). *Towards integration of work and learning*. Dordrecht: Springer.
- TORRALBA, I. (1995). *La formación en centros de trabajo*. Madrid: Escuela Española.
- VECIANA, P. (Coord.) (2007). *Las empresas de inserción en España*. Fundación Un Sol Món: Obra Social Caixa Catalunya.
- (2008). *Ropa amiga. 7 años vistiendo red*. Barcelona: Fundació Un Sol Món.

Fuentes electrónicas

- BRUNNER, J.J. (2000). *Competencias en empleabilidad. Revisión bibliográfica*. Recuperado el 1 de febrero de 2004, de http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html
- COTTON (1993). *Developing employability skills*. School Improvement Research Series, Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado el 1 de febrero de 2004, de <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>.

Dirección e contacto: Fernando Marhuenda. Universitat de València. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010, Valencia. España. E-mail: Fernando.Marhuenda@uv.es

Proyectos de integración social y laboral en España y en Alemania: perspectiva de las participantes

Social and work integration projects in Spain and Germany from the participants' perspective

Sandra Hirschler

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania, Facultad de Educación. Departamento de Trabajo Social, Mainz, Alemania.

Resumen

INTRODUCCIÓN. La transición entre el sistema educativo y el sistema laboral es una cuestión problemática para muchas adolescentes y jóvenes en Alemania y España. En este trabajo nos proponemos abordar la transición desde la perspectiva de la pedagogía social. Este artículo enfoca la cuestión de cómo las jóvenes en Alemania y España que se sirven de los proyectos de inserción socio-laboral logran integrar el contenido, la estructura y la metodología de estas ofertas formativas en función de sus expectativas, necesidades y disposiciones biográficas. Nuestro propósito es analizar el desarrollo individual de las jóvenes durante su participación en las medidas de cualificación en ambos países. **METODOLOGÍA.** Utilizamos para el estudio la entrevista narrativa siguiendo a Schütze (1981, 1983, 1984, 1987), como método apropiado para la reconstrucción de las biografías. Seleccionamos dos proyectos de cualificación profesional con medidas explícitas de acompañamiento pedagógico, dirigidos a mujeres jóvenes en una ciudad alemana y una española, ambos con criterios de selección de las participantes similares. En España entrevistamos a 8 jóvenes y en Alemania a 7. Se realizaron varias entrevistas con cada una de ellas, empleando los procedimientos de comparación mínima y máxima de Glaser/Strauss (1979), a partir de los cuales encontramos tres tipos empíricos. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que las jóvenes aceptan de buena gana las iniciativas pedagógico-sociales que el proyecto les ofrece junto a las medidas de cualificación; a diferencia de lo que sucede con otras medidas que apenas han tenido relevancia en su trayectoria biográfica. Las participantes alemanas establecen dicho ajuste

generando capital social, redes sociales y elaborando relaciones (tipo 1) mientras que las participantes españolas entrevistadas tienden a generar el capital cultural mediante el conocimiento (tipo 2). Para las jóvenes de ambos países cuya meta es generar capital económico, es decir, el salario o/y la perspectiva de un empleo al haber terminado el proyecto (tipo 3), el acompañamiento socio-pedagógico en los proyectos de integración prácticamente no tiene relevancia.

Palabras clave: Programas de formación para el empleo, inserción sociolaboral, exclusión social, investigación del usuario, entrevistas narrativas, capital social, capital cultural, análisis comparado.

Abstract

INTRODUCTION. Transition from school to work has turned into a problem area for a part of youth and young adults in Spain and Germany. It is of interest to study socio-pedagogical issues in the context of transition programmes provided to cope with the transitional phase. The present essay focuses on the question how young women who use qualification schemes make a fit between the programmes' content, structures and methods on the one hand and their biographically formed expectations, needs and dispositions on the other hand. **METHOD.** The narrative interview developed by Schütze (1981, 1983, 1984, 1987) seemed to be an appropriate methodical approach to reconstruct biographies. In a German and in a Spanish city projects were selected whose aim is to support young women in their integration process and in managing the transition accompanied by socio-pedagogical support. In Spain, interviews were made with 8 participants, in Germany with 7. After the first interview had been analysed, the next interview was selected according to the idea of contrastive comparison following the procedure of minimal and maximal comparison by Glaser/Strauss (1979). Based on the interpretation of the cases, three empirical fits were worked out. **RESULTS.** The results show that young women integrate the social and work integration projects as a fitting element into their biography if they can choose programmes matching their needs from a range of socio-pedagogical programmes available. The German participants in the project establish the fit rather by generating social capital, social networks and relationships (type 1), whereas the Spanish interviewees tend to generate capital in the form of knowledge (type 2). For women of 'type 3', who put the generation of economic capital, the salary or/and the prospect of an employment after completion of the scheme at the centre of their fit, the socio-pedagogical assistance in Spain and Germany is of almost no relevance.

Key words: Vocational Training programmes, social and labour integration, social exclusion, user research, personal narratives, interviews, social capital, cultural capital, comparative analysis.

Valoración de la situación actual: el trabajo social en el periodo de transición desde la formación al empleo en España y Alemania¹

El trabajo social constituye una parte integral del estado de bienestar europeo. En Europa, se han observado una serie de cambios a nivel sociopolítico que han afectado al papel que tiene el trabajo social en los Estados de bienestar. Por ejemplo, el cambio de una sociedad industrial a otra orientada al servicio supuso la ampliación del trabajo social y el incremento tanto de la escolarización como de la profesionalización (Hamburger, Hirschler, Sander y Wöbcke, 2004, 2007). Siguiendo las palabras clave «nueva gestión pública», «benchmarking», «preparación del presupuesto» y «gestión de calidad» entra en juego la nacionalización de las actividades del servicio.

Al mismo tiempo se produce un cambio estructural en la sociedad trabajadora, siendo más difícil obtener un primer empleo. Dependiendo de las políticas correspondientes, el estado de bienestar se reestructura o se reduce. El informe de la pobreza y de la riqueza del gobierno alemán (2001, 2005, 2008) también confirma la polarización de los mismos. Como resultado, aumentan la exclusión social y la pobreza mientras la justicia distributiva disminuye. Los profesionales del ámbito social deben reaccionar de forma adecuada. Los trabajadores sociales, de esta manera, se convierten en «gestores de pobreza» y velan por los «excluidos» (Kronauer, 2002) que deben «integrarse».

Otro factor importante es el AGCS (Acuerdo General sobre Comercio de Servicios). En 1995, este acuerdo fue incluido en los tratados de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y representó el primer acuerdo de liberalización mundial del mercado de servicios. Los sectores del servicio médico y social, así como la educación y la cultura, deben ser asuntos fundamentales para la OMC en lo que se refiere al mercado libre y a la igualdad de derechos para los proveedores nacionales e internacionales. Estos servicios han estado protegidos principalmente por leyes nacionales. Hoy en día, los «proveedores» del trabajo social deben afrontar asuntos como la orientación en la competencia laboral, la apertura de mercado, la liberalización y la privatización.

Otra de las tendencias que se pueden observar entre los grupos más necesitados como los jóvenes desempleados y los mayores es que normalmente no aparecen en los medios de comunicación. Sin embargo, desde 2008 el programa de televisión

⁽¹⁾ *El proyecto cambió mi vida. La adecuación individual de las mujeres jóvenes en transición al empleo en los ejemplos de programamas de capacitación de Alemania y España.* La tesis actual está aceptada por el Departamento 02 de Ciencias Sociales, Telecomunicación y Deporte de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz en el curso 2008-09 como tesis doctoral (Dr. phil.).

alemán *Die Ausreißer - der Weg zurück* (Fugitivos - la vuelta a casa) muestra cómo algunos jóvenes sin techo se reencuentran con sus familias; en el programa *Teenager außer Kontrolle - letzter Ausweg Wilder Westen* (Adolescentes fuera de control - el Salvaje Oeste como último lugar de vacaciones) sostiene que «los jóvenes afectados por la pobreza experimentan una terapia de comportamiento aventurero y educacional en la calle» (www.rtl.de). De esta manera, puede que a corto plazo estos «grupos excluidos» reaparezcan en los medios de comunicación.

Estos son algunos de los ejemplos del proceso de cambio del trabajo social en los estados de bienestar europeos. Por ejemplo, el trabajo social debe enfrentarse al reto de «mantener su postura» en esta sociedad orientada al servicio, incluso en el contexto del AGCS. Su misión está dirigida a todo tipo de personas, no sólo a los grupos más necesitados o excluidos por los medios de comunicación. Sin embargo, el trabajo social no sólo debe ser necesario para reforzar la gestión de la pobreza y la exclusión sino para reforzar a los organismos que se ocupan de los individuos afectados y considerarlos como usuarios habituales del «trabajo social como servicio».

Exclusión y pobreza ¿qué es lo que significa realmente? Muchas veces estos términos se utilizan de manera diferente en la literatura; cuando se habla de «pobreza» se hace referencia a un estado negativo temporal, en cambio, cuando con el término «exclusión» se hace referencia a un estado negativo prolongado (Haisken-DeNew, Sinning, 2007). En el análisis empírico, podemos centrarnos en la pobreza a corto plazo y en la exclusión social a largo plazo. La exclusión ha reemplazado el concepto de pobreza² a nivel europeo y, como consecuencia, se ha adaptado al marco nacional de investigación sobre la pobreza y se ha incluido en contextos nacionales en los que ni siquiera se había utilizado dicho término. Trata de garantizar derechos sociales de participación e integración de la pobreza multidimensional y a largo plazo.

A continuación, se toman como ejemplo dos tipos de régimen social³ (España y Alemania) pertenecientes a dos sistemas diferentes para caracterizar los dos estados de bienestar durante el periodo de transición desde la formación al empleo y el papel

² De los conceptos «pobreza» y «exclusión» véase, por ejemplo, la Comisión Europea, 2004; Nolan, Whelan, 1996. La exclusión, definida como exclusión social, puede ser analizada en niveles diferentes como la relatividad (las personas siempre se excluyen en algún momento, lugar y por alguna sociedad), la agencia (Le Grand, 2003), las dinámicas (las personas no son sólo excluidas por ser desempleados sino por tener pocas perspectivas de futuro) y las relacionadas con la pobreza múltiple (Atkinson, Hills, 1998; Room, 2000).

³ *La tipología de los estados de bienestar* escrita por Gösta Esping-Andersen (1990). Desarrollo más avanzado realizado por Lessenich, 1994, 1995; Gallie, Paugam, 2000; Ostner, 1995 toma los «régimenes» como punto de partida, como por ejemplo los planes institucionales específicos creados por las sociedades para regular el mercado laboral y las políticas sociales. El concepto de régimen implica que el curso de la vida y la orientación laboral están afectados por las complejas estructuras socio-económicas, instituciones y por el modelo cultural.

que cumple el trabajo social. Se ha elegido el periodo de transición desde la formación al empleo porque es evidente la pobreza y la exclusión de los jóvenes que no poseen capital suficiente (carecen de capital cultural, social y económico) para poder insertarse en el mercado laboral por sí mismos, es especialmente evidente. Durante este periodo de transición, el trabajo social está presente en los proyectos de cualificación y apoyo a los jóvenes y la formación profesional.

El sistema continental o conservador combina subsidio y solidaridad, tal y como ocurre en Alemania, especialmente en el campo del trabajo social. Por ejemplo, con respecto a la § 93 BSHG (Ley Nacional de Seguridad Social) y a la § 5 JWG (Ley de Bienestar Social de Jóvenes), las organizaciones de caridad privadas, al contrario que las públicas, priorizan la concesión de fondos. Mantener un estatus diferente es otra de las características (Eichenhofer, 2007). La financiación de la seguridad social que representa el núcleo de este tipo de sistemas de seguridad social va unida directa o indirectamente, para las familias, al estatus en el trabajo. En ocasiones, el trabajo social incluye una función de control, la intervención está ligada a cierto nivel de estigmatización.

Si nos volvemos a centrar en la transición del sistema educativo al sistema reglado de formación profesional, se observa que el fracaso durante la transición se considera principalmente un riesgo individual. Si los jóvenes fracasan durante el periodo de transición desde la educación al empleo, deberán incorporarse a los programas de formación ocupacional como la «ayuda de formación asistida», las «prácticas» a tiempo parcial y la «formación profesional fuera de las empresas». En muchos casos, los programas de formación ocupacional funcionan como una lista de espera que compensa las carencias educativas y sociales (Esping-Andersen, 1990).

Sin embargo, el régimen social rudimentario sólo garantiza algunos derechos institucionales. La financiación de la seguridad social española mezcla elementos públicos y privados. Se caracteriza principalmente por circunstancias políticas, económicas y sociales desarrolladas de forma desigual (Schmid, 2002, p. 226). Además, en comparación con Europa, el derecho legal para la seguridad social se introdujo tarde y de manera marginal.

Los programas de formación ocupacional como los *Programas de garantía social*, las *Escuelas Talleres* y las *Casas de Oficio* se ofrecen a los jóvenes si la transición desde la educación al primer empleo fracasa (Vogel, 2007). Sin embargo, al contrario que Alemania, ese periodo de transición está institucionalizado y es rudimentario. La falta de estructuras de formación profesional y de derechos a los beneficios de la seguridad social así como un mercado laboral dividido en muchos

sectores provoca en los jóvenes una mayor dependencia y arraigo en sus familias. Otras consecuencias son el largo periodo de espera, el alto desempleo entre los jóvenes y la «contratación» de los jóvenes por cuenta propia. En algunos países menos desarrollados, el problema del desempleo entre los jóvenes es bastante común si se compara con otro tipo de sistemas. Debido a la gran cantidad de jóvenes desempleados, no se considera un «problema social» como ocurre en otros países (Walther, 2006, p. 213).

La comparación realizada entre ambos sistemas refleja diferencias a la hora de gestionar el periodo de transición entre la formación y el empleo. En un régimen conservador-cooperativo, el sector del empleo está muy regulado y orientado al trabajo. Las posibilidades de obtener un empleo son cada vez más reducidas y suponen un riesgo para la configuración de la propia biografía laboral. Los jóvenes están destinados a ocupar puestos estándar y sólo aquellos con formación universitaria tendrán alguna opción (Bourdieu, 1983).

En sistemas rudimentarios e institucionalizados como el español, el sector del empleo no está tan regulado y orientado al trabajo como en los sistemas conservadores. El periodo de transición desde la formación al empleo se caracteriza por largos periodos de espera en el que los jóvenes dependen de sus padres y la familia. En España, la tasa de desempleo de los jóvenes es mucho más alta (02/2009: 31,8%) que en Alemania (02/2009: 10,3%; Eurostat, 2009). Parece que en España hay menos exclusión entre los jóvenes ya que el desempleo en este colectivo se caracteriza por el déficit y la desventaja estructural. Así las consecuencias del desempleo y la inestabilidad laboral se denominan «normalización social y aprobación del reconocimiento» (Kieselbach, Beelmann, 2003, p. 35).

Si tenemos en cuenta el «nivel del país» en lugar del tipo de régimen es evidente que la exclusión social y económica es más baja en España que en Alemania (Kieselbach, Beelmann, 2003). Los jóvenes españoles permanecen más tiempo con sus familias que los alemanes (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007). Existe un «aplazamiento de la independencia de los jóvenes hasta casi los treinta años de edad» (Laparra, Aguilar, 1998, p. 402). En España, al contrario que en Alemania, el apoyo de la familia parece ser una ayuda primordial⁴. El «aplazamiento de la independencia» se reconoce porque las familias tienen que combinar unos ingresos estables (por parte

⁴ Por ejemplo, todos los jóvenes españoles explicaron que obtuvieron un trabajo a través familia y los amigos (Field, 2003, p. 52). Al comparar la situación de los jóvenes de ambos países, se aprecia que en Alemania la principal fuente de ingresos de los jóvenes es el empleo (Sardei-Biermann, Kanalas, 2006, p. 70f), mientras que en España son los padres. En España, sólo el 15% de los jóvenes reciben ayudas del estado (Moral, 2002, p. 264).

de quien sostiene la familia) con otros más bajos (pensión, prestación por desempleo) e inestables (trabajo de tiempo parcial, trabajo temporal)⁵.

En cuanto al periodo de transición desde la educación al empleo, se puede apreciar que el sistema educativo alemán proporciona una formación mucho más selectiva para la Formación Profesional (F.P.) que el sistema español. En Alemania, el sistema de educación dual (combinación de una formación práctica y teórica) se caracteriza por sus estrictos requisitos en el nivel de acceso; por lo que conseguir un puesto directo no es lo habitual. En España, al contrario que en Alemania, el acceso a la F.P. se produce con anterioridad; los requisitos formales son menos exigentes que los informales. En general, se puede decir que en la sociedad española, en comparación con la alemana, existe una combinación de alta incertidumbre y una baja exclusión social.

El breve resumen de los dos tipos de régimen y países indica la gran repercusión de las situaciones sociopolíticas en el trabajo social y, como consecuencia, la importancia que tienen los trabajadores sociales en la sociedad. De la misma manera, «la práctica en cada país coincide con algunos problemas básicos que invitan a la comunicación y el reconocimiento de beneficio de perspectivas comparadas» (Lorenz, 1996, p. 54). Ante esta paradoja nos hace preguntarnos si el trabajo social y su actividad en favor del empleo, enmarcada en las circunstancias sociopolíticas nacionales, en el trabajo con jóvenes con privaciones y excluidos, es realmente diferente a lo esperado, dado el marco de trabajo divergente en el que se encuentran, o si en la práctica sigue mecanismos similares a los mencionados por Walter Lorenz (1996).

Teniendo en cuenta los cambios ya comentados, se deduce que el trabajo social «en Europa» tendrá que adaptarse a las nuevas condiciones. Según Thomas Rauschenbach (1994), la «solidaridad» y el capital social desaparecerán «de la esfera de las relaciones humanas» debido a los procesos de transformación y modernización. Algo más tendrá que reemplazarlos. Rauschenbach opina que esto puede significar un crecimiento en la importancia del trabajo social. Como una nueva forma de «comunidades organizadas». La acción social es un «instrumento para asegurar los servicios sociales orientado a las personas en forma de institucionalización secundaria; una respuesta de la sociedad a las necesidades y a las disparidades sociales creadas» (Rauschenbach, 1994, p. 96). Lo que se necesita es un cambio de orientación, un cambio hacia un trabajo social adecuado a las circunstancias sociales existentes. El

⁵ Por ejemplo, el 64,85% de los jóvenes entre 15 y 24 años buscan trabajo en España, comparado con la media de la UE (38,7%) es bastante más alta (Navarrete Moreno, 2007, 14 p.).

enfoque orientado al servicio parece ser útil ya que al centrarse en la perspectiva del usuario⁶ que da la opción de cambiar de orientación hacia un adecuado trabajo social que se corresponda con las circunstancias sociales.

Metodología

La descripción del régimen de tipo rudimentario y conservador ha demostrado que el trabajo social está vinculado a los marcos nacionales, sin embargo, sufre los mismos problemas en todo el continente. Por lo tanto, el trabajo social funciona como «una respuesta de la sociedad a las necesidades y a la disparidad social creada», tal y como lo plantea Rauschenbach es también una respuesta social de Europa a los problemas que se deben afrontar. En el seno del trabajo social se encuentra el individuo, denominado «usuario» en la terminología de dicha ayuda orientada al servicio. En consecuencia, la perspectiva del usuario del trabajo social durante el periodo de transición desde la formación al empleo, será el objeto de estudio. El trabajo social realizado en el marco de los proyectos de inserción laboral para jóvenes que se encuentran en el umbral entre la formación y el empleo ha sido un claro ejemplo para el área práctica de la educación social. En este umbral, la pobreza y la exclusión son especialmente visibles, por ejemplo, jóvenes sin suficiente «capital» hasta el momento. En la mayoría de los casos, la posibilidad de gestionar autónomamente la transición al empleo es bastante limitada. Es más, este punto de transición hacia el empleo representa un reto especial para el trabajo social en las sociedades orientadas a los individuos, ya que el empleo está muy valorado y el «empleo ordinario» se considera como un bien muy deseado que, sin embargo, puede ser imposible de conseguir debido a la falta de oportunidades laborales. El trabajo social en formación ocupacional se enfrentan al dilema de formar a jóvenes que no cuentan con beneficios económicos seguros para el futuro (por ejemplo, la posibilidad de acceder a un empleo). Si es así, las actividades del trabajo social tienen la obligación de disminuir las desigualdades y apoyar a los jóvenes en situación de pobreza para que logren una «transición de éxito». Este apoyo es parte de la oferta estructural de los programas, de los empleados de las organizaciones y de la propia institución.

⁶⁾ Este concepto de usuario es propio de la investigación teórica del servicio. Los usuarios del trabajo social interactúan directamente con el sistema de ayuda y trabajadores sociales de los que reciben servicios sociales para lidiar con sus problemas personales. Para saber más sobre los usuarios, véase Schaarschuch, 1998.

De manera subjetiva, los jóvenes tienen que experimentar esta ayuda y deben ajustarse a la situación individual de cada uno. De lo contrario, si éstos forman parte de los proyectos de inserción socio-laboral de manera voluntaria, abandonarán los programas de trabajo social. El apoyo recibido de manera subjetiva significa obtener una ayuda personalizada del trabajo social.

La ayuda individual se consigue mediante el apoyo percibido. Según Hanses (2003) a menudo el individuo y sus recursos biográficos no se toman en cuenta en el marco laboral del contexto socio-pedagógico. Debido a la «indiferencia socio-pedagógica» de la dimensión biográfica, los individuos no aceptarán cualquier programa de ayuda que esté disponible. ¿Qué tipo de actividad y diseño se necesita en los proyectos de integración social y laboral para que los individuos puedan integrar dichas actividades a su biografía? En este contexto, el concepto de adaptación no se utiliza en un sentido normativo sino como aceptación e integración del trabajo social en la biografía de cada uno. Por consiguiente, la pregunta clave es: ¿cómo desarrollan la adaptación individual entre los requisitos socio-pedagógicos, los planes de empleo y su propia biografía las mujeres jóvenes de España y Alemania?

Instrumento

Localizar y trabajar la adecuación, la aceptación y la integración de los programas de capacitación socio-pedagógica y laboral de las mujeres jóvenes requiere la reconstrucción de sus biografías. La entrevista narrativa desarrollada por Fritz Schütze (1981, 1983, 1984, 1987) era una metodología apropiada para reconstruir dichas biografías. Este tipo de entrevista y su utilización como «material empírico» se caracteriza por tratarse de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin preparación previa. La situación comunicativa de la entrevista en sí es artificial en el sentido de que el entrevistador, al comienzo de la entrevista, sólo hace una pregunta inicial que motiva al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal. El entrevistador no interviene en esta narración. El entrevistador hace más preguntas sólo cuando el entrevistado termina de narrar su vida. En la mayoría de los casos, el objetivo de una entrevista narrativa es obtener información adicional sobre el entrevistado que no se pueda obtener mediante evaluaciones o test estándar, como ocurre al realizar preguntas sobre la ayuda recibida. El método permite revelar problemas muy específicos e individuales del entrevistado.

El proceso de investigación y su diseño

La pregunta de partida de esta investigación se refiere a la adecuación de mujeres jóvenes que participan en programas de capacitación para su posterior integración en el primer empleo, por ejemplo ¿quiénes están en el proceso de inserción laboral? Por lo tanto, sólo se han seleccionado los proyectos que ayudan a las mujeres jóvenes en el proceso de integración y en la ayuda socio-pedagógica que organiza dicha transición. La participación en el proyecto debería estar precedida por la existencia del criterio de exclusión, como personas con dificultades para encontrar un empleo como «(mujer) joven desempleada», «absentismo escolar» o «padres jóvenes y solteros» (Paul-Kohlhoff, Paul, Zybell, 2001) y que se definen de manera similar en las sociedades europeas. Éste debería ser el criterio de admisión para participar en el programa. En ambos países, los criterios fueron seleccionados en función de las tendencias descritas como razones de exclusión primaria.

En Alemania, «madres jóvenes y solteras» fue elegido como criterio para entrar en el programa. Con «madres jóvenes y solteras», el cúmulo de discriminaciones diferentes en la fase de transición se vuelve muy aparente. En Alemania, la tasa de pobreza de los madres solteras es bastante elevada en comparación con otros países europeos. Ser «madres jóvenes y solteras» demuestra la divergencia en muchos factores de los modelos de programas institucionalizados, desde las fases de capacitación y transición. Algunos de los ejemplos son la falta de constancia en los estudios, no llevar control de ausencia, bajo nivel educativo, abandono de la formación profesional y situaciones de precariedad laboral (Hovestadt, 2003). En comparación con sus compañeros, las madres jóvenes tienen que vivir con la ayuda económica del estado de bienestar (Nader, Paul, Paul-Kohlhoff, 2003, p. 17 ss., 30 ss.; Hammer, 2003; Lex, 1997, p. 260 s.; Zybell, 2003, p. 55 ss., Geissler, Oechsle, 1994).

El absentismo escolar, incluyendo el fracaso escolar, la inconstancia en los estudios y el absentismo escolar, en general «dificultades para lograr objetivos establecidos por el sistema educativo» (Navarrete Moreno, 2007, p. 5) fueron seleccionados como criterios de España. Es evidente que la integración en el mercado laboral sin ningún certificado escolar o educación básica supone una desventaja. La consecuencia se traduce en un desempleo más duradero, con lo que será más difícil encontrar un nuevo trabajo (Schönmann, Kruppe, Oschmiansky, 1998, p. 101). El absentismo escolar fue seleccionada o como un criterio de exclusión porque España, con un 30,8%, es el país con más abandonos sin certificado escolar tras Portugal (media UE: 15,2%, Alemania: 13,8%) (European Communities, 2007; Navarrete More-

no, 2007, 2007b; Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Observatorio de Vivienda Joven, 2006). Al mismo tiempo, la constancia en los estudios es un elemento crucial para tener éxito durante la transición.

Otro criterio importante para el trabajo de selección era que los seleccionados sirvieran como modelo. Por ello, se buscaban proyectos que tuvieran la mejor puesta en marcha y estuvieran co-financiados por el Fondo Social Europeo. De esta manera, se aplicó el criterio de evaluación que emplea el Fondo Social Europeo. Se seleccionó un solo proyecto de cada una de las organizaciones. Los proyectos seleccionados trabajaban con mujeres jóvenes de entre 16 y 27 años que fueron excluidas por su fracaso escolar o por ser madres solteras. Las mujeres jóvenes tendrán que haber terminado o estar a punto de terminar su participación en el proyecto de integración social y laboral para que así puedan reflejar y describir el proyecto.

El proyecto JAMBA (abreviatura en alemán de las madres jóvenes solteras en formación profesional) está financiado por el Fondo Social Europeo y fue nombrado proyecto ejemplar por el Ministerio de Asuntos Sociales de Alemania⁷. Las madres solteras y los padres jóvenes y solteros (en 2004, el 85% de los padres solteros en Alemania eran mujeres; en 2007, el porcentaje aumentó a más del 90%, German Federal Statistical Office, 2006 y 2008) menores de 27 años se pueden animar y recibir ayuda y realizar prácticas en empresas en un contexto del sistema reglado de formación profesional dual⁸. El proyecto JAMBA ofrece la posibilidad de completar una formación profesional y cumplir con las tareas familiares. En relación a la ayuda socio-pedagógica, es especialmente importante que la formación sea a tiempo parcial. El periodo de formación diario se reduce a un 75%.

La *Casa de Oficio* de Viña (España) fue nombrada como práctica de excelencia para la transición ya que tiene como objetivo la integración en el primer empleo mediante la capacitación profesional de los jóvenes con escasa cualificación (Sotomayor Morales, 2007, p. 118 ss.). El proyecto español seleccionado se denomina *Sastrería de Trajes Tradicionales II* y se trata de un curso de formación anual. El curso se celebró por segunda vez con el objetivo de integrar a las mujeres de entre 16 y 24 años que habían sido formadas como sastras. Antes del comienzo del proyecto se registraron como des-

⁷ Los nombres de los pueblos en los que se realizaron los proyectos son anónimos. Viña (España) y Wilmar (Alemania) son nombres ficticios. Lo mismo ocurre con los demás nombres que aparecen en el texto. El estudio es anónimo, puede verse mediante cita previa con el autor.

⁸ Después de terminar la escuela, la mayoría de los alemanes (casi dos tercios) comienzan con la formación profesional mediante prácticas, en concepto de formación dual. El sistema se llama así debido a que el aprendizaje se realiza en dos sitios diferentes: la empresa y la escuela de formación profesional.

empleadas y también en una agencia de empleo municipal. Debido al absentismo o al fracaso escolar, muchas de ellas no poseían un certificado de estudios.

En España, las entrevistas se realizaron con ocho participantes y en Alemania con siete; en la evaluación⁹ se han incluido tres entrevistas por país. Después de analizar la primera entrevista, la siguiente se eligió por comparación, siguiendo el procedimiento de comparación mínima y máxima¹⁰. Mediante la comparación de los casos individuales y la generalización de los casos cruzados, se podrían resolver los casos generales. A partir de las interpretaciones de los casos son tres los que se adecuan, es decir, existen tres posibilidades diferentes de cómo las mujeres jóvenes integran los proyectos en sus biografías. Las tres adecuaciones y los resultados adicionales obtenidos se describen a continuación.

Resultados

Ninguna de las entrevistadas tenía pensado dejar el proyecto. Todas las entrevistadas disponen de competencia para integrar el programa de capacitación en sus biografías de acuerdo a sus necesidades. Al mismo tiempo, era aparente que en ambos proyectos los agentes pedagógicos poseían competencia para utilizar su oferta multifuncional de manera flexible dentro del marco del trabajo social. Las necesidades difieren dependiendo del individuo. Por consiguiente, uno de los resultados del estudio es que la acción pedagógica tiene efecto cuando el sujeto la incorpora a su biografía. El trabajo social podrá ser efectivo sólo si propone una oferta multifuncional que permita contribuir al generar el capital que necesitan. Otra de las tareas del trabajo social es tratar de permitir que los jóvenes dirijan su propia biografía y su situación además de entendimiento entre ellos y el mundo en que viven. Así, podrán explicar algunas decisiones relevantes y desarrollar responsabilidades en cuanto a los planes y acciones de la vida. De este modo, podrán permitirse considerar otras alternativas y expresar sensación de seguridad y de reconocimiento. Procesos de «auto-conocimiento» y de «auto-organización» se llevaron a cabo en ambos proyectos. Se podría decir que un acercamiento abierto y respetuoso es un factor clave

⁹⁾ En referencia a la representación de los resultados de las entrevistas narrativas, véase Küsters, 2006.

¹⁰⁾ Según Glaser, Strauss (1979), el principio de contraste mínimo y máximo significa que se buscan los casos similares y aquellos completamente diferentes para conseguir una visión lo más amplia posible del campo de investigación. Este proceso repetitivo seguirá así hasta que se establezca un ejemplo teórico, como cuando los nuevos casos no aportan nada a la investigación.

para todos los participantes. Los objetivos y los temas utilizados para desarrollar una adecuación deben ser determinados por los individuos, por eso se precisa del trabajo social para centrarse en ellos, en la mayor medida posible, para integrar los objetivos individuales en el contexto del proyecto y poder así gestionarlo. A pesar de los diseños de dos proyectos diferentes, desarrollados de manera diferente en función del país, los pedagogos de sendos proyectos pueden ser flexibles, ya que cada entrevistado puede obtener ayuda en aquellas situaciones que la requiera. Hay que subrayar que este resultado es muy importante para la interpretación de las biografías, ya que también permite obtener resultados más allá de las comparaciones. La apertura para responder a las biografías, de acuerdo con las necesidades, es un criterio importante para permitir que los entrevistados integren la actividad pedagógica en su propia biografía.

Otro de los resultados del estudio se centra en el desarrollo de una adecuación completa de las posibilidades que puede proporcionar el trabajo social. Las adecuaciones se clasifican por tipos. El primero es «el trabajo social como cambio biográfico», el segundo será «el trabajo social en el espacio de aprendizaje biográfico» y el tercero «el trabajo social como categoría biográfica marginal» (véase Tabla I).

El modelo de orientación biográfica dominante en las primeras dos entrevistas (tipo 1) establece que las mujeres alemanas consideran el trabajo social como un «cambio» biográfico en sus vidas. Con la ayuda del trabajo social, las redes sociales establecidas pueden ser utilizadas para desarrollar estructura y estabilidad junto a una «nueva» vida «diferente». De esta manera, el desarrollo de la adecuación individualizada se realiza mediante el capital social; mediante el desarrollo de redes de trabajo social (el caso de Nastja) o utilizando las múltiples funciones de ayuda del trabajo social (el caso de Nicole).

Las entrevistadas con las dos jóvenes españolas Verónica y África dan lugar al tipo 2 y se denominaron «el trabajo social como espacio de aprendizaje biográfico», donde se desarrolla la adecuación del trabajo social mediante el aprendizaje aunque ambas tengan como objetivo los procesos de aprendizaje debido a sus motivaciones. África aprende «a comportarse en compañía» mientras que Verónica trabaja con su capacidad cognitiva para poder ayudar a su hija. En este contexto, el «aprendizaje» se debe entender como un aprendizaje en el transcurso del tiempo y que respete su personalidad. El «espacio» se refiere a un lugar donde desarrollar posibilidades.

En las últimas dos entrevistas identificamos el tipo 3 que hemos denominado «el trabajo social como categoría biográfica marginal», para la alemana Oli y la española

Tania, el «trabajo» es lo primordial en su orientación biográfica. En estos casos, el trabajo social tiene un sentido biográfico marginal ya que sólo es importante para obtener capital económico en forma de empleo (véase Tabla 1).

En los dos primeros tipos («el trabajo social como cambio biográfico» y «el trabajo social en el espacio de aprendizaje biográfico») se aprecia la rapidez, y la ayuda sin complicaciones, además de la aceptación de la asistencia, lo importante es la cercanía del trabajador social y la continuidad de la ayuda. En estos dos tipos, el interés en la persona, la confianza y la posibilidad de hablar sobre varios temas parecen ser aspectos importantes. A pesar de que la diversidad en las relaciones y la heterogeneidad de las exigencias parezcan extensas, existe un rápido interés y ayuda práctica en casi todos los casos, excepto en los de Oli y Tania (tipo 3).

Por ejemplo, se puede percibir que Nicole tiene cierta independencia del trabajador social, aunque necesita mucha ayuda para orientarse ya que antes carecía de «aptitudes civiles» (Braun, 2006, 233), especialmente a la hora de tratar con las autoridades, las formalidades y, al gestionar el día a día de sus problemas legales y financieros. Para el segundo tipo, las circunstancias de aprendizaje (qué, cuándo, cómo y por qué aprender) son importantes. Para Nicole y en parte también para Nastja (ambas del tipo 1), el trabajo social representa la «bofetada», el «cambio», el «último recurso». Las relaciones son diferentes ya que Nicole necesita una relación muy cercana con el trabajador social para poder desarrollar la adecuación mientras que Oli (tipo 3) prefiere una relación muy distante. La tipología muestra un alto rango y una alta heterogeneidad de los requisitos de adecuación con el trabajo social.

Los resultados del tercer tipo («el trabajo social como categoría biográfica marginal») indican que se puede iniciar una conversación sobre qué puede valorarse de manera negativa para la biografía de Oli y Tania. Aquí, esta cuestión no puede ir más allá debido a la orientación hacia la subjetividad, sin embargo, hay que tener en cuenta que los individuos pueden desarrollar una adecuación positiva con el trabajo social incluso si no ocurre ningún problema. Además, en consonancia con Maar (2006b, p. 138), la tesis se puede proponer sobre individuos que prefieren recibir ayuda financiera del sistema de ayuda profesional y tener las fuentes sociales estables del sector privado a su disposición. Sin embargo, según los dos casos del tercer tipo, no se puede confirmar que las jóvenes tengan razones diferentes para recurrir al material de ayuda y, probablemente, sólo una de ellas (Tania), tenga una red social estable (familia) a su disposición.

TABLA I. La creación del capital y la tarea de la asistencia social en el proyecto

	Capital social	Capital cultural	Capital económico
Nastja (tipo 1: el trabajo social en el cambio biográfico)	muy alto: redes en desarrollo asistidos y como trabajo social que pueden ser usados para desarrollar la estructura y estabilidad en la vida, tomarse el trabajo social como lo mejor para ella trabajo social: muy necesario	alto: altas aspiraciones para lograr una educación mejor, adquisición de capacidad vocacional trabajo social: no tan necesario	medio: pago del aprendizaje, herramienta para independizarse del bienestar social trabajo social: no es necesario
Nicole (tipo 1: el trabajo social en el cambio biográfico)	muy alto: desarrolla redes mediante acciones múltiples de trabajo social (emocional, material, apoyo social), el trabajador social es una persona importante para ella trabajo social: muy necesario	alto: los graduados de formación profesional con ayuda del trabajo social trabajo social: necesario	medio: pago de aprendizaje, la asistente social le ayuda a preparar los presupuestos trabajo social: importante
Verónica (tipo 2: el trabajo social como espacio de aprendizaje biográfico)	bajo: la familia es el centro de sus acciones trabajo social: no es necesario	alto: Verónica se ajusta al trabajo social mediante el aprendizaje, practica sus habilidades cognitivas para poder ayudar a su hija. En este contexto, el «aprendizaje» se entiende como un aprendizaje mediante el tiempo y como una manera de «aprender» con respecto a la personalidad de los demás trabajo social: muy necesario	bajo: relación con su hija por comprarle regalos trabajo social: no es necesario
África (tipo 2: el trabajo social como espacio libre biográfico)	bajo: tiene dos amigos en el proyecto trabajo social: no es necesario	alto: África se ajusta al trabajo social mediante el aprendizaje, aprende «a comportarse cuando tiene compañía», en las entrevistas de trabajo trabajo social: muy necesario	bajo: desempleada tras terminar el proyecto trabajo social: no es necesario
Oli (tipo 3: el trabajo social como categoría marginal biográfica)	Muy bajo: «Me las arreglo sola» trabajo social: no es necesario	medio: quiere graduarse en escuela de formación profesional para ganar dinero trabajo social: no es necesario	muy alto: espera conseguir un trabajo mediante el proyecto trabajo social: no es necesario
Tania (tipo 3: el trabajo social como categoría marginal biográfica)	bajo: tiene algunos amigos en el proyecto trabajo social: no es necesario	medio: aprende a coser trabajo social: no es necesario	muy alto: espera conseguir un trabajo mediante el proyecto trabajo social: no es necesario

En resumen, los jóvenes se benefician de la adecuación del trabajo social gracias a programas de transición destinados a la integración en el primer empleo, pueden ser ayudados gracias a un programa flexible y multifuncional que es independiente en cada país. En este contexto, la pregunta puede ser interesante para saber hasta qué punto las mujeres jóvenes se sienten excluidas y qué tipo de capital quieren obtener (por ejemplo, las redes sociales, la educación, recursos económicos, etc.). Esta es la base del desarrollo de su adecuación individual al problema. Los límites nacionales no parecen tener un impacto mayor en la práctica del proyecto, a pesar de las diferentes circunstancias, los diferentes regímenes, etc.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. KRECKEL (Ed.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welten* (pp. 183-192). Göttingen.
- EICHENHOFER, E. (2007). *Geschichte des Sozialstaats in Europa. Von der «sozialen Frage» bis zur Globalisierung*. München: Beck.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2007). *The social situation in the European Union 2005-2006. The Balance between Generations in an Ageing Europe*. Luxembourg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2004). *Gemeinsamer Bericht über die soziale Eingliederung*. Brüssel: Amt für Amtliche Veröffentlichungen.
- FIELD, J. (2003). *Social Capital*. London, New York: Routledge.
- GALLIE, D. & PAUGHAM, S. (Eds.) (2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- GEISSLER, B. & OECHSLE, M. (1994). Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In U. BECK & E. BECK-GERNSEIM (Eds.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (pp. 139-167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: De Gruyter.
- (1971). *Status passage*. Chicago: Aldine, Atherton.

- HAMBURGER, F. & HIRSCHLER, S. & SANDER, S. & WÖBCKE, M. (Eds.) (2004). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 1. Mit Beiträgen über Island, Estland, Litauen, Großbritannien, Deutschland, Österreich, Serbien, Türkei und Portugal*. Frankfurt am Main: ISS.
- (Eds.) (2005). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 2. Mit Beiträgen über Norwegen, Schweden, Irland, Dänemark, Lettland, Polen, Slowakei, Kroatien, Bulgarien, Mazedonien, Griechenland und Spanien*. Frankfurt am Main: ISS.
- (Eds.) (2005). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Mit Beiträgen über Finnland, Flandern, Frankreich, Liechtenstein, Luxemburg, Moldawien, Rumänien, Russland, Tschechien, Ukraine und Ungarn*. Frankfurt am Main: ISS.
- (Eds.) (2007). *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 4. Mit Beiträgen über Albanien, Andorra, Belgien (Wallonien), Bosnien-Herzegowina, Italien, Malta, Monaco, Niederlande, San Marino, Schweiz, Slowenien, Vatikanstaat, Weißrussland und Zypern*. Frankfurt am Main: ISS.
- HAMMER, V. (2003). Einelternfamilien mit besonderen Belastungen. Praxis- und Forschungserfahrungen. In J.M. FEGERT/ZIEGENHAIN, U. (Eds.), *Hilfen für Alleinerziehende. Die Lebenssituation von Einelternfamilien in Deutschland* (pp. 47-58). Weinheim/Basel/Berlin: Juventa.
- HANSES, A. (2003). Biographie und sozialpädagogische Forschung. In C. SCHWEPPE (Ed.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik* (pp. 19-42). Opladen: Leske und Budrich.
- HIRSCHLER, S. (2008). The emperor's new clothes? A comparison of (new) practices in Germany and Spain. *Pensée Plurielle*, 03, 2008.
- (2009). Das Projekt war «die Wende in meinem Leben». Individuelle Passung junger Frauen im Übergang in Arbeit am Beispiel von Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland und Spanien. Dissertation, Mainz (i.E.).
- KIESELBACH, T. Y BEELMANN, G. (2003). Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 6-7, 32-39.
- KRONAUER, M. (2002). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- KÜSTERS, Y. (2006). *Das narrative Interview im Forschungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag.
- LAPARRA, M. Y AGUILAR, M. (1998). *Soziale Exklusion und Programm zur Etablierung eines Mindesteinkommens in Spanien*. In W. VOGES, Y. KAZEPOV (Eds.), *Armut in Europa* (pp. 401-417, pp. 179-195). Wiesbaden: VS Verlag.

- LESSENICH, S. (1994). «Three Worlds of Welfare Capitalism» – oder vier? Strukturwandel arbeits- und sozialpolitischer Regulierungsmuster in Spanien. *Politische Vierteljahresschrift* 35, 224-244.
- (1995). *Wohlfahrtsstaat, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik in Spanien. Eine exemplarische Analyse postautoritären Wandels*. Opladen: Leske und Budrich.
- LEX, T. (1997). *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. München: Verlag Dt. Jugendinstitut.
- LORENZ, W. (1996). Sozialarbeit in Europa. In R. TREPTOW (Ed.), *Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive* (pp. 51-63). Rheinfelden/Berlin: Schäuble.
- MAAR, K. (2006). *Zum Nutzen und Nichtnutzen der Sozialen Arbeit am exemplarischen Feld der Wohnungslosenhilfe*. Frankfurt/Main: Lang.
- NAVARRETE MORENO, L. (2007, en prensa). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*.
- NOLAN, B. & WHELAN, C.T. (1996). *Resources, deprivation and poverty*. Oxford: Clarendon Press.
- OSTNER, I. (1995). Sozialstaatsmodelle und die Situation der Frauen. *Jahrbuch Arbeit und Technik*, 57-67.
- RAUSCHENBACH, T. (1994). Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In U. BECK & E. BECK-GERNSEIM (Eds.), *Riskante Freibeiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (pp. 89-111). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ROOM, G. (2000). Armut und soziale Ausgrenzung: Die neue europäische Agenda für Politik und Forschung. In W. VOGES & Y. KAZEPOV (Eds.), *Armut in Europa* (pp. 46-56). Wiesbaden: Chmielorz.
- SALLILA, S. & HILAMO, H. (2004). *Rethinking relative measures of poverty*. Working Paper 348. Syracuse, New York, Luxembourg Income Study.
- SARDEI-BIERMANN, S. & KANALAS, I. (2006). *Lebensverhältnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. In M. GILLE ET AL. (Eds.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-jähriger* (pp. 23-85). Wiesbaden: VS Verlag.
- SCHAARSCHUCH, A. (1998). *Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus*. Bielefeld.
- SCHMID, J. (2002). *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- SCHÖNMANN, K. & KRUPPE, T. & OSCHMIANSKY, H. (1998). *Beschäftigungsdynamik und Arbeitslosigkeit in der Europäischen Union*. Berlin: WZB.

- SCHÜTZE, F. (1981). Prozesstrukturen des Lebenslaufs. In J. MATTHES ET AL. (Eds.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (pp. 67-156). Nürnberg.
- (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue praxis*, 13, 283-293.
- (1984). *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In M. KOHLI & G. ROBERT (Eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (pp. 78-117). Stuttgart.
- (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltbeoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- SOTOMAYOR MORALES, E. (2007). Riesgos laborales de los jóvenes desde el modelo de transición profesional: las escuelas taller y casas de oficio. *Revista de Estudios de Juventud*, 79, 105-121.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2006). *Leben und Arbeiten in Deutschland. Sonderheft 1: Familien und Lebensformen - Ergebnisse des Mikrozensus 1996-2004*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- TOPPE, S. (2006). Lebenslagen allein erziehender Sozialhilfeempfängerinnen -Einschränkungen von Bildungs- und Karrierewegen. In A. SCHLÜTTER (Ed.), *Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen - Erfahrungen - biographisches Lernen* (pp. 96-110). Opladen: Budrich.
- TREPTOW, R. (2004). Grenzüberschreitung und Globalisierung von Hilfe. Eine Skizze zur Internationalität sozialer Arbeit. In H.G. HOMFELDT & BRANDHORST, K. (Eds.), *International vergleichende Soziale Arbeit* (pp. 10-23). Hohengehren: Schneider Verlag.
- VOGEL, L. (2007). Trabajo y salud en la generación «precaria». *Revista de Estudios de Juventud*, 79, 15-32.
- WALTHER, A. (2006). Von der Jugendberufshilfe zu einer, Sozialpädagogik des Übergangs? International vergleichende Perspektiven einer Integrierten Übergangspolitik jenseits des deutschen Entwicklungspfad von Bismarck bis Hartz. In C. SCHWEPPE & S. STING, S. (Eds.), *Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung* (pp. 205-221). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- ZYBELL, U. (2003). *An der Zeit. Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter*. Münster: Lit. Verlag.

Fuentes electrónicas

- ATKINSON, A.B. & HILLS, J. (1998). *Exclusion, Employment and Opportunity*. CASEpaper 4. Recuperado de: <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/Paper4.PDF>.
- BUNDESREGIERUNG DEUTSCHLAND (2001). *Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht*. Recuperado de: http://www.bmas.de/coremedia/generator/10614/lebenslagen_in_deutschland__2001.html.
- (2005). *Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Recuperado de: http://www.bmas.de/coremedia/generator/10070/lebenslagen_in_deutschland__der_2__armuts__und__reichtumsbericht__der_bundesregierung.html.
- (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Recuperado de: http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf.
- EUROSTAT (2009). *Arbeitslosenquote der Eurozone auf 8,5 % gestiegen*. Recuperado de: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/pls/portal/docs/PAGE/PGP_PRD_CAT_PREREL/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2009/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2009_MONTH_04/301042009-DE-APPDF
- HAIKEN-DeNEW, J.P. & SINNING, M. (2007). *Social Deprivation and Exclusion of Immigrants in Germany*. IZA DP No. 3153. Recuperado de: http://deposit.dnb.de/ep/netpub/74/31/44/986443174/_data_stat/dp3153.pdf.
- HOVESTADT, G. (2003). *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB Bundesvorstandes. April 2003. EDU-CON Partnerschaftsgesellschaft*. Recuperado de: http://www.edu-con.de/studie_joa.pdf.
- LE GRAND, J. (2003). *Individual Choice and Social Exclusion*. Centre for Analysis of Social Exclusion. London School of Economics. CASEpaper 75. Recuperado de: http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASE_paper75.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007*. Recuperado de: http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007). *Juventud en Cifras. Entorno Familiar*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?ty pe=1505849597&menuId=1505849597>.
- MORAL, F. (2002). *Condiciones de vida de los jóvenes desempleados en España*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=488191521&menuId=549043401>.

NAVARRETE MORENO, L. (Hg.) (2007b). *Jóvenes y fracaso escolar en España. Observatorio de la Juventud en España*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es>
OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD EN ESPAÑA (2006): *Informe Annual Jóvenes 2006*. Recuperado de: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=409080779>
STATISTISCHES BUNDESAMT (2007): Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Fachserie 1. Reihe 3. Recuperado de: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022463>

Dirección de contacto: Sandra Hirschler. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Facultad de Educación. Departamento de Trabajo Social. 55099 Mainz, Alemania. E-mail: sandra.hirschler@uni-mainz.de

Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares

Early school leaving and the transition to employment in a tourism-based economy. The Balearic case

Maria Teresa Adame Obrador

Universitat de les Illes Balears, Departament Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Àrea Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Palma de Mallorca, España.

Francesca Salvà Mut

Universitat de les Illes Balears, Departament Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Àrea Didàctica i Organització Escolar. Palma de Mallorca, España.

Resumen

El aumento de la demanda de cualificación en los países de la OCDE ha convertido la realización de estudios secundarios superiores en las credenciales mínimas requeridas para una exitosa entrada en el mercado de trabajo y en la base para una posterior participación en la formación continuada. En este contexto, el abandono escolar prematuro se ha convertido en uno de los temas centrales de las políticas sociales y educativas y en un ámbito de investigación de interés creciente.

Este artículo se ha elaborado a partir de la investigación «Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)» cuya finalidad es mejorar el conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.

De acuerdo con los objetivos planteados, se ha optado por una aproximación biográfica, a partir de las historias de vida de 30 de jóvenes de 16 a 20 años que cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria en Centros de Educación de Personas Adultas (ESPA) de Baleares.

Los resultados reflejan la multidimensionalidad de los factores que influyen en el abandono escolar prematuro, con especial referencia a las interrelaciones entre las facilidades en el

acceso al empleo y el bajo éxito académico. Respecto a las razones por las que deciden cursar la ESPA se documenta, por medio de fragmentos de relatos, la diversidad de situaciones y de expectativas en relación a la misma y se plantean algunos de sus principales retos en relación a las nuevas exigencias.

Los usos a los que se vincula la ESPA no son los tradicionales, más bien forman parte de las idas y venidas entre la formación y el empleo, de las trayectorias discontinuas y con rupturas, reversibles y no lineales a lo largo de su trayectoria personal.

Palabras clave: trayectorias de la educación al empleo, jóvenes, empleo, abandono escolar prematuro, educación de segunda oportunidad, retorno al sistema educativo, educación durante toda la vida.

Abstract

Introduction. The growing demand for qualifications in OECD countries has led to considered advanced secondary studies as the minimum credentials required for a successful entry into the job market and the basis for subsequent participation in ongoing training. Within this context, early school leaving has become one of the central themes in social and educational policies as well as an area of research of growing interest.

This article is based on the research study «Early school leaving and returning to the education system in the Balearic Islands. Life stories of students in Ongoing Adult Education». It aims at improving the knowledge of those processes related to early school leaving and reengagement in learning.

Methodology: In line with our objectives, we decided to opt for a biographical approximation based on the life stories of 30 young adults ages 16 to 20 who are studying compulsory Secondary Education at Special Adult Education Schools in the Balearics.

The results reflect the multi-dimensionality of the factors which influence early school leaving. They also include a special reference to the inter-relationships between the chances to find employment and low academic success rates. The diverse range of situations and expectations related to the reasons for deciding to study at a Special Adult Education School has been documented through fragments of the life stories. Some of the major challenges regarding new demands have been considered.

Conclusions. Special Adult Education Schools are not used in a traditional manner, but rather are part of the comings and goings between training and employment, discontinuous personal career paths characterised by reversible, non-linear ruptures.

Key words: education-to-labour market pathways, young people, employment, early school leaving, second chance education, reengagement in learning, lifelong learning

Introducción

El abandono escolar prematuro se ha convertido en un problema educativo y social de primer orden en los países que han superado el reto inicial de la escolarización obligatoria, debido al aumento de la demanda de cualificación y al incremento de la relación entre exclusión del sistema educativo y exclusión social. Todo ello, en un contexto de cambios demográficos, en los que disminuye la población joven y aumenta la de mayor edad.

La Unión Europea ha convertido la disminución de las tasas de abandono escolar prematuro en uno de los elementos clave de las políticas de desarrollo económico y social en el marco de la Estrategia de Lisboa (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002; Consejo de la Unión Europea, 2008a, 2008b).

La evidencia empírica de la enorme vulnerabilidad de la población adulta con bajos niveles educativos en relación a las oportunidades de empleo, la estabilidad en el empleo, los salarios, el acceso a oportunidades educativas posteriores y, en general, a la participación social, ha llevado a construir indicadores específicos sobre el tema en el ámbito de la pobreza y la exclusión social. En la UE (Comité de Protección Social, 2001) se utiliza el concepto de abandono escolar prematuro en relación al indicador «personas que han abandonado la enseñanza prematuramente y no siguen ningún tipo de educación o formación», incluyendo a la población de 18 a 24 años con unos estudios correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria o inferiores y que no sigue ningún tipo de enseñanza o formación. Para la población a partir de 25 años se utiliza el indicador «personas con bajos niveles educativos». En ambos casos la fuente es la Encuesta de Población Activa (EPA).

El programa Educación y Formación 2010 incluye entre sus objetivos para 2010 alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10%. En 2007 este índice era del 14,8% para la UE, considerada globalmente, y del 31% para España (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009), la cual forma parte del grupo de países con una evolución negativa (AAVV, 2006).

La no participación de los jóvenes sin titulación de secundaria postobligatoria en la formación, es un elemento central en las transiciones al empleo y a la vida adulta. Estas transiciones, cada vez más largas, más complejas y más individualizadas, son especialmente precarias para los jóvenes con menor nivel educativo y cuyas familias tienen un nivel socioeconómico inferior. Dicha precariedad se constituye en parte de un proceso que disminuye las posibilidades de participación social y que puede llevar

con cierta facilidad a situaciones de exclusión. El retorno a la formación es un elemento central en la construcción de las biografías personales de los jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura, además de ser un requisito para el ejercicio pleno de derechos y deberes de ciudadanía en las sociedades del conocimiento.

La investigación que presentamos tiene como objetivo profundizar en las razones del abandono escolar prematuro y del retorno al sistema educativo, con la finalidad de mejorar las políticas y las prácticas de educación y formación. De acuerdo con los objetivos planteados, se ha optado por una aproximación biográfica, a partir de las historias de vida de 30 jóvenes de 16 a 20 años que cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria en Centros de Educación de Personas Adultas (ESPA) de Baleares.

Los resultados reflejan la enorme complejidad de los factores que intervienen, tanto en el proceso de abandono, como de retorno al sistema educativo, así como la importancia estratégica de la educación de segunda oportunidad para ayudar a estos jóvenes en sus transiciones a la vida adulta.

Antecedentes

Las investigaciones sobre abandono escolar prematuro y transición a la vida activa pueden agruparse alrededor de las siguientes temáticas: (1) las razones del abandono escolar prematuro; (2) las transiciones a la vida adulta; (3) la educación de segunda oportunidad.

Las razones del abandono escolar prematuro

Las razones por las que en un momento determinado se toma la decisión de salir del sistema educativo pueden ser muchas y, con frecuencia, no revelan las causas profundas que han llevado a tomar dicha opción. El proceso que finalmente conduce a una ruptura con el sistema educativo se inicia casi siempre mucho antes de la misma, y se halla afectado por una multiplicidad de factores.

Rumberger (2004), en una revisión de la investigación sobre el tema, agrupa las diversas teorías explicativas del abandono escolar en dos, consideradas complementarias:

- Desde una perspectiva individual, centrada en las características de los estudiantes (valores, actitudes y conductas) y en como éstas contribuyen a su decisión de dejar la escuela. Entre los factores individuales figuran los malos resultados académicos y las bajas aspiraciones educativas y ocupacionales.
- Desde una perspectiva institucional, se estudia la influencia ejercida en la conducta de los estudiantes de sus contextos de desarrollo. La investigación empírica identifica como principales factores contextuales: familia, escuela, comunidad e iguales.

El fracaso escolar y la percepción de la imposibilidad de obtener suficientes resultados académicos aparecen como detonante en el momento de tomar la decisión de dejar la escuela. Por tanto, el análisis del fracaso escolar es fundamental. Existe un alto grado de consenso entre los especialistas en la materia sobre el carácter multidimensional del fracaso escolar, afectado por factores externos al sistema educativo y otros factores internos del propio sistema. En un informe reciente, el CES (2009) los clasifica como sigue:

- Factores externos al sistema educativo: características individuales del alumnado (inteligencia, personalidad, motivación, esfuerzo); aspectos familiares (nivel educativo, recursos educativos, estilo educativo, nivel profesional); entorno social (comportamiento grupal) y; variables económicas (sistema productivo, condiciones cíclicas del mercado de trabajo).
- Factores internos al sistema educativo: profesorado (motivación, formación, estilo docente); centros (autonomía, relación con las familias) y; otros procesos (detección precoz, ratio alumnado/profesorado, metodología).

Es más, el fracaso escolar puede ser potenciado por factores de tipo económico (CES, 2009). Así, Eckert (2006) entiende el fracaso escolar como una noción relativa, la cual debe definirse en un contexto socioeconómico dado, variable en términos de la oferta de formación y en función de la coyuntura económica.

De otro lado, el Estudio Juventud en España (INJUVE, 2008) relaciona algunas razones o impedimentos por los que la población joven no sigue estudiando, entre ellas se observan razones de tipo subjetivo y otras que parecen proceder de factores externos y ajenos a la propia voluntad. Entre las causas fundamentales: (a) más del 51% de la población joven indica que «prefieren trabajar» o que «encontraron un buen trabajo», ambas podrían considerarse como causas relacionadas con el deseo de gestionar el presente mediante el trabajo; (b) el 16,5% indica razones de abandono debido a las

«necesidades económicas propias y familiares», se trata de una causa externa y ajena; (c) y un 15,6% de las explicaciones se debe a causas subjetivas sobre sí mismos «alcancé mi máxima capacidad para los estudios» (López Blasco, 2008).

El *background* familiar es reconocido como el elemento que por sí solo es más importante para contribuir al éxito académico (Coleman, et al., 1966; Jenks et al., 1972). En España, estudios recientes realizados a partir de los resultados del programa PISA, apuntan también el papel central de las condiciones familiares en los resultados educativos (Marchesi, 2006; Ferrer, Castel, Ferrer, 2006).

La influencia de las prácticas educativas es ampliamente reconocida, aunque a nivel metodológico resulta muy complejo diferenciar el peso de las características de la familia y de los estudiantes, de las del centro. La literatura sobre el tema sugiere que las políticas de centro pueden influir en el abandono –indirectamente, a través de estrategias diseñadas para promover la eficacia global de la escuela y, directamente, mediante la retirada involuntaria ante situaciones de bajo rendimiento académico, mal comportamiento, edad o forzando cambios de centro–. Estudios recientes han mostrado que las relaciones positivas entre alumnado y profesorado reducen el riesgo de abandono, principalmente en estudiantes de alto riesgo (Rumberger, 2004).

Entre los factores relacionados con la comunidad y el grupo de iguales que favorecen el abandono de la escuela, se incluyen el hecho de tener amigos o hermanos que también la hayan abandonado, además de las facilidades para encontrar trabajo (Rumberger, 2004).

Este último grupo de factores se da de forma intensa en Baleares, una de las regiones españolas con mayores tasas de abandono escolar prematuro (44,3%) (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2008)¹. El mercado de trabajo de Baleares, donde el turismo y los sectores asociados de servicios y construcción son los motores de la economía, ha facilitado, hasta el momento, un acceso rápido al empleo a la población joven sin titulación académica. Ello se refleja en el hecho de que sea una de las regiones españolas con mayores tasas de empleo de jóvenes menores de 30 años y la que tiene un menor porcentaje de personas ocupadas con estudios superiores. Este porcentaje (24,56%) es coherente con el grado de formación asociado al empleo en Baleares, se trata de la segunda región con menor índice de desajuste²

⁽¹⁾ Esta cifra es de 2007 y corresponde a la tasa global. Por sexos, la femenina es del 38,3% y la masculina del 49,9%.

⁽²⁾ Se trata de una medida aproximada del desajuste entre las cualificaciones de que disponen los trabajadores y la formación asociada al puesto de trabajo que ocupan. Es la ratio entre ocupados en puestos de trabajo que no requieren estudios superiores y el total de ocupados con estudios superiores.

entre las cualificaciones que poseen los trabajadores y la formación asociada al puesto de trabajo que ocupan (Consell Econòmic i Social, 2008).

Las transiciones a la vida adulta

Los estudios sobre la transición del sistema educativo al empleo tienen su origen en las dificultades de los jóvenes para acceder al primer empleo y en las elevadas tasas de desempleo juvenil, que se produjeron a partir de la segunda mitad de los años setenta. Los conceptos más utilizados inicialmente fueron los de inserción profesional e inserción laboral, referidos a la primera entrada en el mundo del empleo.

Se vio que la inserción laboral de los jóvenes debía plantearse en el marco del proceso de transición a la vida adulta, que implica los diversos ámbitos de la vida social y personal. Por ello, se acuñó un nuevo concepto, el de inserción sociolaboral, que tiene su origen en el informe Schwartz sobre la inserción social y profesional de los jóvenes (Schwartz, 1985) y que considera su inserción laboral como parte de un proceso más amplio de transición a la vida adulta, que se da en unas condiciones históricas y sociales determinadas. También Coleman y Husen (1989) utilizan el término de inserción sociolaboral en su obra clásica *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*.

El concepto de inserción sociolaboral se mostró pronto insuficiente para dar cuenta de la complejidad del acceso y la participación en el empleo, de las entradas y salidas del mismo, de las idas y venidas entre formación y empleo y, en definitiva, de la diversidad de significados y formas de estar en el empleo. Por esta razón, empezó a utilizarse el concepto de transición y, cada vez con mayor frecuencia, el de transiciones, al expresar mejor su pluralidad en las biografías individuales. La literatura sobre las mismas se centra principalmente en sus características y tipologías y en las especificidades de las transiciones de los jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura.

- «Características de las transiciones»: en la actualidad las trayectorias transicionales de los jóvenes se caracterizan por la reversibilidad y la no linealidad en relación a los itinerarios formativos y laborales. De hecho, los procesos de transición son heterogéneos, a largo plazo y marcados por discontinuidades y rupturas (Coles, 1995; Jones, 1995, 2002; Moreno, 2008).

El proceso de transición tradicional que antes era entendido de forma secuencial (del sistema educativo al mercado laboral, abandono del hogar familiar y creación de una nueva estructura familiar), ahora se lleva a término de manera aleatoria y diversificada, las vías de transición son múltiples y no excluyentes, marcadas por la pluralidad de situaciones, vivencias y estrategias, que van más allá del modelo unidimensional de transición de épocas pasadas (Moreno, 2008). A pesar de las diferencias entre los países debidas, entre otros factores, a las características de los mercados de trabajo nacionales y regionales y a las estructuras de los sistemas educativos, hay un consenso generalizado en la investigación sobre el tema en cuanto a las características de las transiciones en los mercados de trabajo contemporáneos. Son las siguientes:

- Alargamiento del proceso de transición debido a las características del mercado de trabajo y al alargamiento generalizado de la escolaridad (Furlong y Cartmel, 1997; Wallace y Kovatcheva, 1998; Casal, 1999; Bradley y Devadason, 2008).
 - Complejidad: han dejado de ser lineales e implican idas y venidas entre diversas situaciones de empleo y formación (Casal, 1999; Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Machado, 2007; INJUVE, 2008).
 - Precariedad: los procesos de transición de los jóvenes están marcados en todos los países europeos por la flexibilización y precarización de empleos y salarios (Bradley y Van Hoof, 2005) y presentan una mayor vulnerabilidad a la pérdida de empleos, peores condiciones laborales (empleos a tiempo parcial, economía sumergida, bajos salarios) y rupturas (Casal, 1999; Macdonald, 1994; Fenton y Dermott, 2006).
 - Individualización: se dan formas muy distintas y se articulan de manera individualizada a partir de la interacción de múltiples factores (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Jones, 1995, 2002). No obstante, siguen teniendo un peso fundamental los factores estructurales como clase social, género o etnicidad (Bradley y Van Hoof, 2005; Fenton, Dermott, 2006; Moreno, 2008); e institucionales como políticas sociales y laborales de cada país (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Quintini y Martín, 2006; Moreno, 2008).
- «Tipologías de trayectorias»: las dos tipologías de mayor interés en relación a la temática del artículo se fundamentan en el análisis longitudinal y son la de Bradley y Devadason (2008) y la del GRET (Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona) (Casal, 1999).

Los primeros describen cuatro tipos de trayectorias, a partir de las entrevistas cualitativas realizadas a jóvenes de 20 a 34 años de Bristol (Reino Unido). Son las siguientes:

- *Shifters*: se mueven mucho entre diversas situaciones laborales, diferentes empleos, incluso diversas categorías laborales, épocas de desempleo, trabajo doméstico o viajes. El grado en el que pueden realizar opciones de forma activa, más que responder pasivamente a las condiciones del mercado de trabajo, es variable y con frecuencia relacionado con la clase social y el nivel educativo. La característica clave de este grupo es que todavía no han encontrado un empleo o carrera que represente un compromiso a largo plazo.
- *Stickers*: han identificado un objetivo de carrera inmediatamente o muy pronto después de haber dejado el sistema educativo (educación a tiempo completo) y han permanecido en una misma empresa o empleo, empezando a progresar en su carrera. Pueden haber tenido un par de empleos antes pero no más. No se trata necesariamente de personas «pegadas» en trabajos para toda la vida, aunque sí siguen una carrera de forma diligente y estratégica.
- *Settlers*: Después de un periodo de cambios, toman una decisión consciente de desarrollar un determinado empleo o carrera profesional.
- *Switchers*: Empezaron como *stickers* pero decidieron cambiar sus vidas para viajar, estudiar o iniciar un nuevo empleo.

El GRET ha elaborado una tipología a partir del estudio de trayectorias de jóvenes españoles. Consideran tres dimensiones básicas de la transición (contexto sociohistórico y territorial, dispositivos institucionales y proceso biográfico) y dos ejes alrededor de los cuales se estructura (ajuste de expectativas y tiempo de transición). A partir de la posición en relación a estos dos ejes se definen seis modalidades básicas de transición: «el éxito precoz, las trayectorias obreras, la adscripción familiar, la aproximación sucesiva, las trayectorias en precariedad, los itinerarios erráticos y/o en desestructuración» (Casal, 1999, p. 154).

Las tres primeras se caracterizan por tiempos de transición cortos y son trayectorias en recesión. La de éxito precoz corresponde a jóvenes con elevadas expectativas de carrera profesional e implica un itinerario de formación exitoso y sin rupturas, además de una transición rápida y con buenos resultados a la vida profesional. Las trayectorias obreras corresponden a jóvenes con una escasa formación y con una clara orientación al trabajo. Y las de adscripción familiar implican la participación en la empresa familiar como opción laboral.

Las otras tres trayectorias se definen como emergentes y derivan de las características de las transiciones a las que nos referíamos en el apartado anterior. La modalidad dominante de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles es la de aproximación sucesiva, caracterizada por «tantear, diferir y recomponer» e implica una prolongación del tiempo de transición. La dureza de las condiciones del empleo está en el origen de la modalidad de trayectorias en precario que describen un «desarrollo de la transición profesional bajo el signo de la vulnerabilidad ante el empleo, las condiciones laborales bajas y el riesgo de no poder mantener una trayectoria de profesionalización (...) ya que presupone cambios en ocupaciones y posiciones laborales muy débiles que no contribuyen a la construcción ordenada y ascendente del currículum profesional» (Casal, 1999, p. 169).

Otro tipo de trayectorias emergentes son las erráticas o en desestructuración, que son muy relevantes en relación a la exclusión social. Identifican jóvenes con una escolarización corta o errática, poca participación en el empleo, actitudes de desinterés por el trabajo. Una prolongación de esta trayectoria puede llevar a una adaptación a la misma que genere procesos de aislamiento o de violencia.

- «Jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura»: una buena parte de las investigaciones sobre transición tienen como objeto de estudio la situación de la población joven en relación al empleo en un momento determinado. Se trata, en la mayoría de casos, de análisis de corte transversal que giran en torno a la descripción de la situación laboral y que establecen relaciones entre ésta y diversas variables sociodemográficas y educativas, principalmente: edad, sexo, nivel de estudios y nivel socioeconómico.

A pesar de la escasez de datos que permitan disponer de un conocimiento detallado sobre las características de la población joven que se halla en situación de abandono de los estudios de forma prematura y sin titulación alguna (CES, 2009), hay una gran evidencia empírica respecto de las dificultades de los jóvenes con bajo nivel educativo en relación al empleo y a la formación a lo largo de la vida. Así lo han demostrado en una perspectiva internacional diversos informes de la OECD (2000, 2002, 2005). En el ámbito español, informes recientes del Consejo Económico y Social (CES) (CES, 2006, 2008, 2009) reflejan las mayores dificultades en relación a la participación social y, en especial en relación al empleo, de los jóvenes con bajo nivel de estudios. En la misma línea, los datos del último informe sobre la Juventud en España (INJUVE, 2008) muestran que los peores indicadores sobre inserción corresponden a la población joven menos cualificada.

Como ya se ha indicado, las dificultades en las transiciones de los jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura están asociadas a factores estructurales e institucionales. La investigación sobre el tema muestra que, tal como sucede en el abandono escolar prematuro, las características socioeconómicas de la familia tienen una enorme influencia (Waisgrais y Calero, 2008).

La educación de segunda oportunidad

El concepto de educación de segunda oportunidad surge en 1995, a partir de la iniciativa de Edith Cresson -Comisaria Europea de Educación-, de crear un dispositivo específico con esta denominación, para ofrecer nuevas oportunidades de educación y formación a jóvenes sin titulación ni cualificación profesional.

En la actualidad, se utiliza el término de educación de segunda oportunidad en sentido amplio, en referencia a una variada gama de prácticas de educación y formación, cuya finalidad es luchar contra la exclusión social ligada a la exclusión escolar, sobre todo de la población joven.

Se trata de un nuevo y rico ámbito de prácticas y de investigación con una delimitación poco clara. Las formaciones que se realizan en el marco de la educación de segunda oportunidad pueden agruparse en tres: educación para la obtención de un diploma (educación de personas adultas); diversas modalidades de formación en el ámbito de la formación para el empleo; y, formación directamente relacionada con los intereses de grupos específicos de jóvenes, para facilitar su desarrollo y toma de decisiones personal y social, así como su participación en la formación. Esta tercera modalidad es todavía muy emergente y puede darse en el contexto de alguna de las dos primeras. Éstas, a su vez, pueden darse de forma articulada.

Dadas las características de las transiciones, la importancia de la educación y, la realidad del abandono escolar prematuro, hay que aceptar que la experiencia de aprendizaje para muchos estudiantes no es un proceso lineal. Es importante facilitar su retorno a la formación, pero para ello es imprescindible avanzar en la construcción de un sistema que posibilite múltiples y flexibles caminos que lleven a la cualificación y al éxito.

La investigación sobre educación de segunda oportunidad es escasa. Y la respuesta a la pregunta de cómo debe ser para cumplir con sus objetivos es todavía muy parcial (Riele 2000; Wyn et al. 2004; Barton 2005; entre otros). A pesar de ello, hay un amplio consenso en considerar que la educación de segunda oportunidad no puede

reproducir el modelo escolar en el que han fracasado los jóvenes que acuden a ella. De ahí, que deba tener una serie de características que faciliten a dichos jóvenes la obtención de diplomas y formaciones que les ayuden en su desarrollo personal, profesional y social. Entre dichas características figuran su carácter innovador (Schwartz, 1994; Salvà, 2009); perspectivas globales e integradas que incluyen el partenariado entre diversas organizaciones; flexibilidad en relación a las cambiantes necesidades de la población a la cual se dirigen; conceptos de apoyo, ayuda y acompañamiento, como ejes vertebradores del trabajo socioeducativo.

Metodología

La investigación «*Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*» se propone mejorar el conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.

Se enmarca en un proyecto de investigación-acción de ámbito internacional en el que participan Québec (Canadá) y diversos países europeos, y ha sido realizada por parte el grupo de investigación «*Educación y Ciudadanía*» de la *Universitat de les Illes Balears (UIB)*, con el apoyo de la Dirección General de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno Balear.

La población objeto de estudio está formada por jóvenes, de 16 a 20 años, que abandonaron la escuela sin obtener la titulación correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y en el momento de la investigación se hallaban cursando dicha etapa, a través de la modalidad de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) en alguno de los catorce centros de EPA de Baleares. Los objetivos son los siguientes:

- Contribuir a la creación de conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.
- Contribuir a la mejora de las acciones de acompañamiento a jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura, y se hallan en procesos formativos.

La metodología utilizada se centró en historias de vida. En función de los objetivos indicados se optó por una aproximación biográfica, que permitiera una comprensión

profunda de la realidad objeto de estudio. Ciertamente, es en la construcción biográfica donde los diversos factores y procesos de toma de decisiones se traducen en una u otra realidad (Berga, 2001).

La selección de la muestra se hizo de acuerdo con la exigencia de variación, teniendo en cuenta la máxima variedad de los testimonios posibles, acordes con las posibilidades de la investigación (Bertaux, 2005)

Los centros se seleccionaron atendiendo al territorio insular: uno en Ibiza (el único que hay en la isla); uno en Menorca (entre los dos que hay) y cinco en Mallorca (sobre un total de once). La selección en Mallorca se hizo por ubicación: tres en la ciudad de Palma (uno de ellos en zona costera) y dos en otras zonas de la isla (uno en zona costera y el otro en un municipio del interior).

Se hizo un primer contacto con los centros seleccionados para informarles y solicitar su implicación en el estudio. La participación en las entrevistas debía ser voluntaria por parte de los estudiantes y en la selección se tuvo en cuenta la edad y el sexo de acuerdo con la exigencia de variación antes citada. La distribución final es la que se refleja a continuación:

Edad	Mujeres	Hombres	Total
16	2	4	6
17	2	3	5
18	3	6	8
19	4	1	5
20	2	3	5
Total	13	17	30

La recogida de información se realizó a través de un guión de nueve preguntas muy abiertas, centradas en: la situación actual (en el momento de realizar la entrevista); el abandono escolar prematuro; el/los retornos a la formación y las perspectivas de futuro. La duración de las entrevistas osciló entre los 45 minutos y las dos horas. Se grabaron y, una vez finalizadas, se transcribió su contenido literal y se procedió al análisis de contenido, a través de la determinación de categorías. Tras esta parte del proceso, se procedió a su codificación con la ayuda del programa informático NUD IST para Windows.

Resultados de la investigación

Los resultados que se presentan responden a una parte de los contenidos analizados: las razones del abandono escolar (centrándonos en los relacionados con las facilidades de acceso al empleo y el bajo éxito académico, aunque sin abordar a fondo el tema de los procesos que conducen a dicho abandono); y los motivos de la realización de estudios de ESPA.

El análisis de los contenidos se presenta acompañado de fragmentos de relatos, que nos ofrecen una visión privilegiada de la interacción de los diversos factores en las biografías personales y que dan un mayor valor expresivo al texto (Bertaux, 2005).

Las razones por las que dejaron la escuela

Un primer análisis de las razones por las que la población joven abandonó la escuela sin finalizar los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, refleja que los malos resultados académicos son el principal desencadenante del abandono de los estudios.

De las 30 personas entrevistadas, sólo dos tenían buen rendimiento académico, pero tuvieron que dejar los estudios como consecuencia de situaciones traumáticas. Una por problemas de salud y la otra por la necesidad urgente de ganar dinero tras la muerte del padre, graves pérdidas económicas y problemas familiares.

En los otros 28 casos estudiados, el desencadenante son los malos resultados académicos (repeticiones de curso y suspensos). Éstos se asocian a diversas situaciones y planteamientos o estrategias de los jóvenes y sus familias y de los centros educativos.

Los jóvenes son quienes toman la iniciativa de abandonar. Las principales razones apuntadas son las siguientes:

- Sentimiento de pérdida de tiempo, no encontrarse a gusto, tener ganas de trabajar y de obtener bienes materiales o de hacer otras cosas.
- Desánimo por los malos resultados académicos, deseo de demostrar que se puede tener éxito en otro contexto (otros estudios o trabajo).
- Imposibilidad de aprobar debido a un elevado grado de dificultad (muchas asignaturas, muchos deberes...), sentimiento de agobio.

- Desagrado por el estudio, falta total de estudio llegando a no hacer nada. A ello se añade, unas veces, que muchos amigos se iban y, otras, la necesidad de huir de «malas compañías».
- Rechazo muy fuerte a la escuela y necesidad de huir de la misma.

El abandono también puede responder a una estrategia familiar más o menos pactada con el chico o la chica. Y en ninguno de los casos estudiados, se reflejan estrategias explícitas de retención del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. La propia evolución de las situaciones individuales y las inercias del sistema educativo son los elementos que aparecen como más decisivos en la toma de decisiones.

La estrategia de centro se refleja de forma más clara a través de la expulsión. En otras ocasiones, el centro ayuda –en mayor o menor medida–, a la toma de decisiones del alumnado mediante la orientación hacia Programas de Garantía Social (PGS) o hacia la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA).

Las narraciones de los jóvenes nos permiten profundizar en la complejidad del proceso de abandono de los estudios y en el análisis de cómo factores internos y externos al sistema educativo se entrecruzan en sus biografías individuales, desembocando en la decisión de dejar los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, o de dejar de cursarlos en un instituto o centro de secundaria. Para la elaboración de este texto y, siempre en el contexto de la citada complejidad de los procesos (Rumberger, 2004,; CES, 2009 entre otros), nos centramos en dos factores que, en el actual nivel de análisis, se han revelado como fundamentales y que se ponen de manifiesto, entre otros, en Eckert (2006) y CES (2009): la interrelación entre los malos resultados académicos y las facilidades para el acceso al empleo en comunidades como Baleares, caracterizadas por una amplia oferta de empleo poco cualificado.

Es más, dicha interrelación se da en un periodo del desarrollo con una enorme necesidad de autoafirmación y éxito personal, y en un contexto donde predomina el valor del consumo y del dinero. Todo ello, favorece una salida rápida y «digna» para los jóvenes que por diversas razones no se encuentran a gusto, o no encuentran sentido a su permanencia en el sistema educativo más allá de la edad de la escolaridad obligatoria. También contemplan la posibilidad de «descansar» del instituto con la idea de volver, siendo un instrumento para quienes apoyan la experiencia laboral de los hijos e hijas, con el fin de que valoren desde una perspectiva más amplia su participación en la formación. Veamos algunos casos:

Desde que dejó los estudios, Raquel (20) está trabajando. Siempre de camarera en hostelería, excepto dos meses como vendedora de ropa en Carrefour. El trabajo en

hostelería responde a unas expectativas profesionales que tenía desde pequeña: quería ser camarera como su padre al que apenas conoció porque murió repentinamente cuando ella tenía pocos años. El trabajo le gusta mucho. Necesita mucha actividad. La opción de trabajar es coherente con su entorno (comunidad, amistades, pareja, familia), le permite emanciparse, huir de una situación que no le daba buenos resultados y demostrar que fuera de la escuela puede tener éxito:

«Decides dejar el colegio, ¿en qué momento pensaste ¡bueno!? Cuando ya estaba terminando cuarto, que dije, ¿para qué? ¡Sí me están pasando y estoy suspendiendo! Digo, me quito y me pongo a trabajar ¡mjé! y me puse a trabajar y lo dejé. ¿A tiempo completo? Sí. Trabajaba... Y encima lo encontré en la hostelería mi primer trabajo. En un restaurante y... Acababa molida. Trabajaba de lunes a sábado ¡mjé! pero a mí me gustaba muchísimo, ¡me encantó trabajar!

(...)

Aparte, yo cuando, antes de... dejarlo, yo ya me había encontrao trabajo ¡abá! O sea, yo me fui ya teniendo trabajo, ¡mjé! No me fui a lo loco de decir... ¡ala! Ahora ponte a buscar trabajo. Yo ya me iba sabiendo que... tenía trabajo...»

(...)

«¿Y los profesores? ¿Los profesores del colegio? pues que no iba a encontrar trabajo, me decían. Sobre todo la tutora, que era la de matemáticas. ¡Como me tenía mucha tirria! ¿Y les comunicaste que ibas a dejar el centro? Y yo lo dejé. Y cuando volví a pedirle el libro de escolaridad, porque me lo pedían en el trabajo, no se lo creía que había empezado a trabajar, y no me lo quería dar. Hasta me preguntó que... que cobraba. Pa que veas como era la profesora. Pa... como decirme... no vas a cobrar mucho, y yo le dije pues acabo de empezar a trabajar, tengo 16 años, y cobro 1200 euros. Digo ¿Cómo lo ves? Y se quedó la mujer... blanca, porque no se lo esperaba.»

Jaime (20) iba al instituto por obligación. Quería trabajar para ganar dinero y poder decir «no estudio, pero trabajo». Aunque sus padres preferían que sacara el graduado, su padre le encontró un trabajo. Tiene experiencia laboral de tres años a jornada completa como electricista. Empezó dos días después de dejar el instituto: «Yo quería trabajar por trabajar. Ganar mi dinero y decir “¡mira! no estudio pero trabajo”. Pero no tenía claro lo que quería ser... ni cuál sería mi yo, ni... no lo tenía claro.»

«...»A Federico (20) también le gustaba más trabajar que ir al instituto. Tiene experiencia laboral de tres años como albañil en la empresa de su padre, también como electricista en la empresa en la que hizo las prácticas de un PGS de electricidad del que se matriculó al dejar la ESO. En verano le castigaban a trabajar con su padre puesto que suspendía. Le gusta trabajar, reconoce que la situación de hacerlo en la empresa familiar le da privilegios. Le gusta el dinero y comprar bienes materiales.

« ... a mí me gusta mucho el dinero ¿sabes?. A mí el dinero....bufff...y también el trabajo....comprarme y tener un coche...¡me gusta tener dinero!

(...)

...a mí todos los años como castigo por suspender ..., digamos que el castigo era ir a trabajar en la empresa de mi padre como albañil....pero..., es que me gustó trabajar.

(...)

Y mi madre, pues, quería que estudiase, pero, yo decidí no estudiar, dije que no me gustaba..., es que a mí me gustaba más trabajar de albañil, y yo pienso «¿para qué quiero estudiar si hago lo que quiero?»...Si a uno le gusta ser maestro de escuela... estudia de maestro de escuela pero si yo para albañil no tengo que estudiar nada ¿qué?...no estudio y me gusta el trabajo...¡mejor no estudiar!»

Las razones para cursar la Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la Educación para Personas Adultas (ESPA)

Las razones para cursar la Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la ESPA son muy heterogéneas. El primer elemento a destacar es que la ESPA no forma parte necesariamente de un proceso de retorno a la formación si no puede ser una vía alternativa a la ordinaria, ante la imposibilidad o la falta de sentido de la permanencia en un centro de secundaria. También puede representar un intento de retomar los estudios que conducen al título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), después de un tiempo de haber dejado dichos estudios.

En esta segunda categoría, hay diversos subgrupos. El primero incluye las situaciones en las que la razón principal es poder acceder a un mejor empleo. El segundo está formado por quienes retoman unos estudios que dejaron debido a una situación

traumática. En el tercero la razón fundamental es el deseo de aprender y en el cuarto las razones son difusas y la realización de la ESPA tiene un papel muy periférico.

Esta diversidad de razones para retomar la Educación Secundaria Obligatoria está estrechamente relacionada con la mayor complejidad e individualización de las transiciones antes descritas en el segundo apartado de la revisión de la literatura sobre el tema (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Machado, 2007; INJUVE, 2008; Jones, 1995, 2002; Casal, 1999).

A continuación figura una descripción de cada una de las categorías anteriores.

- Para una parte del grupo de jóvenes, la ESPA es una vía alternativa para conseguir la titulación de Graduado en ESO, ante la dificultad de obtenerla por la vía ordinaria. En estos casos, predomina la idea de que es más fácil y rápido. Para algunos, es una opción que facilita la salida del instituto en el que no podían o no querían permanecer, opción que toman con algunos compañeros. Este grupo se caracteriza por pasar directamente del instituto u otro centro de secundaria al centro de EPA, a veces con el objeto de combinar estos estudios con un Programa de Garantía Social o con un empleo: «... me lo dijeron unos amigos míos que había en la escuela de adultos, que todo era más corto, que las clases eran más divertidas, que te lo explicaban mejor y que los profesores tenían más paciencia» (Verónica, 18).
- Un segundo grupo lo constituyen quienes se inscriben en la ESPA después de un tiempo de haber dejado el instituto. En éste diferenciamos, tal como apuntábamos antes, cuatro subgrupos en función de la que consideran razón principal para retomar la secundaria obligatoria.
 - En el primero, la razón fundamental es la mejora del empleo. Las mismas características que hicieron atractivo el empleo, se convierten en detonantes de su deseo de retomar los estudios con el objetivo de encontrar un trabajo de más calidad. Las condiciones laborales que les llevaron al mercado laboral son las que ahora les resultan poco atractivas en una perspectiva a medio y largo plazo. Entre éstas destacan los horarios, las exigencias de esfuerzo físico y la precariedad de los empleos. El sentimiento más generalizado es el de la imposibilidad de progresar y de obtener un mejor empleo si no se tiene el título de graduado en ESO. Esta reflexión surge como parte de un proceso de maduración personal, que es apuntado en muchos casos como elemento determinante del deseo de continuar los estudios.

Algunos apuntan la necesidad de «descansar» de la escuela y del instituto para poder reflexionar sobre su futuro y adoptar las decisiones más adecuadas. El periodo entre el instituto y la ESPA es, en general, un tiempo de experimentación, más o menos planificado, que les permite «coger aire» y avanzar en su construcción identitaria.

«Mi padre tiene un negocio y me pude poner a trabajar con él y... me di cuenta de que...yo quería algo más y decidí venir a estudiar. No vengo obligado, vengo porque yo quiero. (...) Si tienes estudios, después, más adelante puedes elegir...» (Antonio, 17).

En este grupo, cuya razón principal es de tipo instrumental, relacionada con el empleo, hay dos subgrupos. En uno, el título de graduado en ESO es requisito imprescindible para conseguir una meta profesional definida (normalmente guardia civil o policía); mientras que en el otro se considera necesario para acceder a un mejor empleo y, en general, abre puertas de futuro. Entre éstos, hay algunos casos en los que apuntan como elemento más determinante la presión del entorno, así por ejemplo de la novia si está cursando estudios universitarios o tiene previsto hacerlo.

- Otro grupo está formado por las jóvenes que tuvieron que dejar los estudios debido a situaciones traumáticas que les impidieron continuar con normalidad. Aquí encontramos diversas situaciones. En un caso, un accidente de tráfico y las secuelas del mismo llevan a abandonar temporalmente el instituto. En otros dos, la joven se ve obligada a obtener ingresos económicos, debido a la desaparición repentina del padre. Además, en ambas situaciones, tienen la responsabilidad de cuidar a la madre y a otros miembros de la familia ante la enfermedad de ésta. Aquí, el hecho de reiniciar los estudios es una forma de volver a una situación que se truncó por razones ajenas y opuestas a la voluntad de estas chicas.
- El deseo de aprender es apuntado como la principal razón de cursar la ESPA por una de las jóvenes. En otros casos se considera complementario al empleo.

«Un trabajo..., ¡para que se me puedan abrir puertas!... Porque yo sé que si quiero estudiar algo, necesito la ESO, si quiero salir

fuera, necesito la ESO. Yo, mi ilusión es ser camionero pero primero quiero... (...) No quiero ser un camionero de estos de la calle que no tenga nada y... ¿sabes? quiero estar formado», (Leonardo, 18).

- La decisión de cursar la ESPA tiene un papel muy periférico y responde a «no tener otra cosa que hacer» durante el invierno en una isla como Ibiza caracterizada por un fuerte descenso en la actividad turística. Al mismo tiempo, es una forma de cerrar un periodo de su vida, aunque no tiene claro que le suponga beneficios.

«...en realidad allí yo no estoy aprendiendo nada nuevo, o sea, todo lo que estoy dando allí ya lo he dado ¿no? Y yo que sé, son cosas super básicas, ... (...). Pero más que nada por acabar ya esa época en mi vida. Por decir ¡bueno! Pues esto ya lo he finalizado y ya se queda atrás. Para no estar llevándolo todo el tiempo. ¡Qué igual no ganas nada teniendo la eso o igual sí! porque en algún futuro, yo que sé, después quieres hacer algo y ¡bueno! Ya tienes una base ¿no? Pero más que nada es eso ¿eh? Pues... esa época dejarla ya terminada..., para darla por finalizada ya». (Ana, 19).

Conclusiones

Las narraciones de los jóvenes reflejan la complejidad de los factores que intervienen tanto en el proceso de abandono como de retorno al sistema educativo, a partir de una visión específica, diferente y complementaria a la de otros actores de los procesos de formación. Su valor es doble, puesto que, además de instrumentos para mejorar la comprensión de la realidad objeto de estudio, tienen una importante función expresiva (Bertaux, 2005).

Respecto a los factores que intervienen en el abandono escolar, los resultados de la investigación reflejan la multidimensionalidad del mismo y su relación con el fracaso escolar (Rumberger, 2004; CES, 2009), además de las relaciones entre bajo rendimiento educativo y facilidades en el empleo (CES, 2009; Eckert, 2006). En este contexto, observamos como las características del mercado de trabajo de Baleares permiten una salida rápida y «digna» a los jóvenes con un bajo rendimiento académico. El fácil

acceso al empleo facilita una cierta autonomía económica, bienes de consumo, reconocimiento social y «éxito» a corto plazo, en contraposición al fracaso en la escuela y a hipotéticos beneficios a largo plazo, vividos como inciertos y, a veces, inalcanzables.

A pesar del alcance de esta situación y de las problemáticas que lleva asociadas no se han observado prácticas eficaces de prevención del bajo rendimiento educativo ni de apoyo a medidas mixtas de trabajo y formación que hagan prever alguna mejora. Tampoco es previsible que circunstancias de mayor dificultad en el acceso al empleo lleven aparejadas una mayor permanencia en el sistema educativo de los jóvenes con bajos resultados académicos, excepto si se realizan políticas específicas y de calidad.

Para los jóvenes, el hecho de abandonar la realización de la educación secundaria por la vía ordinaria tiene significados muy diversos, en coherencia con la complejidad y la individualización características de las transiciones (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Machado, 2007; INJUVE, 2008; Jones, 1995, 2002; Casal, 1999). En la mayoría de los casos, refleja una postura activa de toma de decisiones en un proceso de conquista de su autonomía y de construcción de su identidad como persona joven, que quiere convertirse en sujeto de su propia existencia.

La familia asume papeles diferentes. Con frecuencia ayuda a encontrar un empleo a través de la empresa familiar o de personas conocidas, después de fracasar en su intento de convencerles de que no dejen la escuela. En algunos casos, tiene un papel muy activo en el abandono escolar con la idea de que, una vez que los jóvenes hayan tenido experiencia laboral, valorarán y encontrarán más sentido a la formación. Para algunas jóvenes, la familia es una carga a nivel económico y afectivo que les obliga a optar por dejar en un segundo plano la continuación de los estudios. Estas «necesidades económicas propias y familiares» figuran entre las causas que apuntan una parte de los y las jóvenes españoles para abandonar los estudios (López Blasco, 2008) tal y como se recoge en el estudio Juventud en España (INJUVE, 2008).

Los resultados en cuanto al análisis de las razones por las que los jóvenes deciden cursar la ESPA reflejan la diversidad de situaciones y de expectativas con relación a la misma. En primer lugar, llama la atención su capacidad de utilizarla como vía alternativa a la ESO ordinaria, sin cumplir realmente los requisitos que se exigen para menores de 18 años.

En los casos en que la ESPA supone reiniciar los estudios después de un periodo de ausencia, las funciones que se le atribuyen son muy diversas. Van desde la puramente instrumental en relación al empleo (el caso más paradigmático es el de cursarla para poder acceder a policía) hasta la más expresiva, relacionada con el propio desarrollo a nivel personal: se cursa la ESPA para aprender. Entre ambos tipos de expectativas encontramos los que optan por la ESPA al darse cuenta de la necesidad de la misma

para poder tener mejores y mayores oportunidades a nivel profesional, considerándola el requisito mínimo que les permitirá participar y hacer frente al actual mercado de trabajo. Esta percepción es coherente con los resultados de los informes de la OECD (2000, 2002, 2005) y del CES (2006, 2008, 2009) que reflejan las mayores dificultades en relación con la participación social y, en especial, en relación con el empleo, de los jóvenes con bajo nivel educativo.

También se acude a la ESPA, sin tener muy clara su utilidad, por no disponer de otra cosa mejor que hacer en un momento determinado.

El análisis de estas razones refleja como los jóvenes intentan utilizar los recursos existentes en su proceso de transición a la vida adulta: emancipación económica, autonomía, desarrollo personal y social... Este proceso de transición tiene unas características (Coles, 1995; Jones, 1995, 2000; Moreno, 2008) que son bien distintas a las que están en el origen de la creación de los dispositivos de educación para personas adultas. Por lo tanto, los usos que hacen o intentan hacer de la ESPA no son los tradicionales, sino que forman parte de las idas y venidas entre la formación y el empleo, de las trayectorias discontinuas y con rupturas, reversibles y no lineales a las que nos referíamos. Los jóvenes que cursan la ESPA son los *shiffters* y *settlers*, en terminología de Bradley y Devadason (2008), y los que realizan trayectorias de aproximación sucesiva, trayectorias en precario o en desestructuración (Casal, 1999).

El tema de fondo ante estas situaciones es la capacidad de la ESPA para acompañar a los jóvenes en esta trayectoria personal en la cual la obtención del título de GESO tiene un sentido y una factibilidad que no tenía cuando estaban escolarizados en un centro de secundaria. El riesgo de un nuevo abandono y de no atraer a una parte de los jóvenes sin titulación es elevado, siendo uno de los retos principales de la ESPA y, en general, de los dispositivos de educación de segunda oportunidad. De ahí la importancia de la innovación (Schwartz, 1994; Salvà, 2009) y del desarrollo del conocimiento que permita ampliar la respuesta a la pregunta de cómo debe ser la educación de segunda oportunidad para cumplir sus objetivos (Riele, 2000; Wyn et al., 2004; Barton, 2005).

Avanzar en la superación de estos retos implica asumir que el abandono escolar prematuro no es un problema personal sino un problema de la sociedad en cuya superación tienen un papel importante las políticas institucionales (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Quintini y Martín, 2006; Moreno, 2008; Casal, 1999). Y que el retorno a la formación es un instrumento privilegiado para ayudar a los jóvenes a avanzar en este largo y complejo proceso de vivir la juventud, de hacerlo de forma que les abra oportunidades, les ayude a construir, junto con otras personas, un futuro más libre, más creativo y con una mayor justicia social.

El éxito de las políticas de aprendizaje durante toda la vida y, por tanto, de la construcción de una Europa del conocimiento con un elevado grado de cohesión social depende en gran parte de la construcción de un sistema de educación de segunda oportunidad de calidad.

Y para ello, la ESPA, al igual que otros dispositivos de educación de segunda oportunidad, tiene que convertirse en una de las prioridades sociales, económicas y políticas en todos los países y, principalmente, en los que tienen un elevado índice de abandono escolar prematuro.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación (Madrid)*, 341, 899-913.
- BARTON, P. (2005). *Policy Information Report. One Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. ETS.
- BERGA, A. (2001). *Adolescència femenina i risc social. Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BRADLEY, H. & DEVADASON, R. (2008). Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets. *Sociology*, 42, 119-136.
- BRADLEY, H., & VAN HOOF, J. (2005). *Young people in Europe. Labour markets and citizenship*. UK: The Policy Press.
- CASAL, J. (1999). Modalidades de transición profesional y precarización del empleo. En L. CACHÓN (Ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pp. 151-180). Valencia: 7 i mig.
- COLEMAN, J.S. ET AL. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- COLEMAN, J. S. & HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- COLES, B. (1995). Youth and Social Police. En H. BRADLEY & R. DEVADASON (2008), *Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets*. *Sociology*, 42, 119.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002). *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*, Comunicación de la Comisión, de 20 de noviembre de 2002, COM (2002) 629 final.
- COMITÉ DE PROTECCIÓN SOCIAL (2001). *Informe sobre los indicadores en el ámbito de la pobreza y la exclusión social*, octubre 2001.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004). Educación y formación 2010. *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. C104 de 30-04-04.
- (2008a). Decisión del Consejo de 15 de julio de 2008 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros. *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. L 198/47-54 de 26-07-2008.
- (2008b). Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo. Educación y Formación 2010 - Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación (2008/C 86/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. C 86/1 de 5-04-2008.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2006). *El papel de la juventud en el sistema productivo español* (Informe 6/2005). Madrid: CES.
- (2008). *La transición educativo-formativa e inserción laboral de los jóvenes en España*. *Cauces*, 3, 28-47.
- (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 01/2009. Madrid: CES.
- CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS (2008). *Indicadores de calidad del trabajo*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.
- ECKERT, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación (Madrid)*, 341, 35-55.
- FENTON, S. & DERMOTT, E. (2006). Fragmented Careers? Winners and Losers in Young Labour Markets. *Work, Employment and Society*, 20, 205-21.
- FERRER, G., CASTEL, J. Y FERRER, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario 2006, 399-428.
- FURLONG, A. Y CARTMEL, F. (1997). *Young people and Social Change*. Buckinghamshire: Open University Press.
- INJUVE. (2008). *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- JENCKS, C. ET AL. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- JONES, G. (1995). *Leaving Home*. Milton Keynes: Open University Press.

- (2002). *The Youth Divide: Diverging paths to adulthood*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- LÓPEZ BLASCO, A. (2008). Jóvenes en una sociedad cambiante. Demografía y transiciones a la vida adulta. *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MACDONALD, R. (1994). Fiddly Jobs, Undeclared Working and de Something for Nothing Society. *Work, Employment and Society*, 8(4), 507-530.
- MACHADO, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona:Anthropos
- MARCHESI, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación (Madrid)*, Número extraordinario 2006, 337-355.
- MORENO MINGUEZ, A. (2008). Economía, empleo y consumo: Las transiciones juveniles en el contexto de la globalización. *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life: Making transitions work*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- (2002). *Education at a Glance*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
- (2005). *From Education to Work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) / The Canadian Policy Research Networks (CPRN).
- QUINTINI, G. Y MARTIN, S. (2006). Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD Countries. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 39. París: OECD.
- RIELE, K.T. (2000). Second Chance Education for Early School Leavers. *AARE Conference 2000*, 4-7 december, University of Sydney.
- RUMBERGER, R.W. (2004). Why Students Drop Out of School. En G. ORFIELD, *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 131-155.
- SALVÀ, F. (2009). Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: otras miradas. En J. TEJADA ET AL., *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones, SLU, 143-156.
- SCHWARTZ, B. (1985). *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- (1994). *Moderniser sans excludre*. Paris: La Découverte.

- SETTERSTEN, R.A., FURSTENBERG, F.F. Y RUMBAUT, R.G. (2005). *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research and Public Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- WAISGRAIS, S. Y CALERO, J. (2008). ¿Qué determina los procesos de transición al mercado de trabajo? Un análisis aplicado al caso español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 71, 35-51.
- WALLACE, C. Y KOVATCHEVA (1998). *Youth in Europe*. London: McMillan.
- WYN, J. ET AL. (2004). *Stepping Stones TAFE and ACE Program Development for Early School Leavers*. NCVET 2004

Fuentes electrónicas

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 01/2009*. Madrid: Autor. Recuperado el 16 de abril de 2009, de:
<http://www.ces.es/docIndex.jsp>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Encuesta de Población Activa (EPA). http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft22/e308_mnu&file=inebase&L=0
- INJUVE (2008). *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1627100828&menuId=1627100828>
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2008). Rs5. Abandono escolar prematuro. Gobierno Vasco. Recuperado el 20 de abril 2009 de:
<http://www.isei-ivei.net/CAST/sviicc/historial/2008/Rs-5%20cast.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. H1. *La comparación internacional*. Recuperado el 4 de mayo de 2009, de:
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/ceee/2009/cee-2009.html>

Dirección de contacto: María Teresa Adame Obrador. Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Edificio Guillem Cifre. Carretera de Valldemossa, Km. 7,5. 07122 Palma, Balears, España. E-mail: teresa.adame@uib.es

El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica

The complex transition of young people at risk of exclusion to active life. A personal perspective

Ángeles Parrilla Latas

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

Carmen Gallego Vega

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Anabel Moriña Díez

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

Este artículo analiza las trayectorias por las que han transitado a la vida activa tres jóvenes pertenecientes a distintos colectivos en riesgo de exclusión social. Toma para ello como punto de referencia una investigación¹ sobre la construcción del proceso de exclusión desarrollada siguiendo una metodología biográfico-narrativa. En la misma participaron 48 jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, pertenecientes a colectivos vulnerables por motivos de cultura o etnia minoritaria, discapacidad, y clase socioeconómica. En el estudio se ha considerado la exclusión como un complejo proceso longitudinal, que es construido socialmente. También se ha asumido una perspectiva singular, personal y subjetiva, sobre ese mismo proceso. Ambos enfoques han servido a su vez de soporte conceptual y metodológico para el análisis

⁽¹⁾ Investigación dirigida por Ángeles Parrilla y Teresa Susinos *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria), I+D+I subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC

de la transición a la vida activa de los jóvenes de este estudio. El trabajo realizado supuso en cada caso la recogida y análisis de datos a través de un amplio conjunto de técnicas biográfico-narrativas que han apuntado la existencia de múltiples perfiles e itinerarios de acceso a la vida activa y cuestionado, a la vez, la posibilidad de inferir patrones generalizables sobre las transiciones al conjunto de los jóvenes. Por ello las historias de vida de tres jóvenes se toman en este artículo como hilo conductor y marco de referencia desde el que hemos elaborado tres casos que nos ayudan a comprender la pluralidad de transiciones, itinerarios y obstáculos que encuentran y siguen los jóvenes en su acceso a la vida activa. El artículo finaliza planteando algunas cuestiones en torno a la singularidad de esos procesos de tránsito, así como sobre el papel que determinados programas, servicios y políticas tienen en la transición a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión.

Palabras clave: investigación biográfico-narrativa, exclusión social, transición a la vida activa, transición a la vida adulta, barreras sociales, jóvenes en riesgo de exclusión social, fracaso escolar.

Abstract

This article explores the ways by which three young people belonging to different groups at risk of social exclusion have been inserted into the labour market. For this purpose, it takes a research on the construction of the exclusion process as a benchmark, which is based on a narrative-biographical methodology. The number of participants was 48 aged between 18 and 25. They belong to vulnerable groups for reasons of culture or ethnic minority, disability and socioeconomic class. In this study, exclusion is considered as a long complex process which is socially constructed. Likewise, a unique, personal and subjective perspective was assumed in that same process. Both perspectives, in turn, supported the conceptual and methodological analysis of the transition to working life of young people in this study. The work implied, in each case, the data collection and the analysis across a broad range of biographical-narrative techniques which revealed the existence of multiple profiles and ways of access to active life. This work questioned, at the same time, the possibility of inferring general patterns of transitions applied to all young people. Therefore, in this article the stories of three young people are taken as both a thread and frame of reference to show three different cases that will help us to understand the plurality of transitions, pathways and barriers they encountered in their access to work. The article ends raising some questions about the uniqueness of these processes, as well as about the role that certain programs, services and policies have in the transition of young people at risk of exclusion to active life.

Key words: biographical-narrative research, social exclusion, transition to active life, transition to adult life, social barriers, young people at risk of social exclusion; school failure.

El tránsito a la vida activa en jóvenes en riesgo de exclusión

La preocupación por la transición a la vida activa es una constante de todos aquellos estudios y trabajos que desde múltiples perspectivas y ámbitos de conocimiento tienen en los jóvenes su punto de mira. Esa preocupación es todavía más acuciante cuando quienes han de afrontar esa transición son jóvenes en situación de vulnerabilidad, en riesgo o en situación de exclusión social. De cómo afronten esa situación, de los apoyos y recursos con que cuenten, de las posibilidades y expectativas sobre la misma podrá derivarse o no la salida de la trayectoria excluyente, pudiendo convertirse por tanto el tránsito a la vida adulta en una posibilidad de mejora, de cambio.

Pero la exclusión social supone una situación de partida muy compleja y muchos jóvenes viven la transición a la vida activa como una etapa doblemente compleja al tener que enfrentarse desde una situación carencial a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008; Tezanos, 2009).

El estudio que da lugar a este artículo, se centra precisamente en esta cuestión, entendiendo la exclusión como un proceso en el que influyen y se entremezclan una amplia serie de variables de tipo económico, social, laboral y personal. En este sentido, UNICEF (2005) reconoce que existe un acuerdo generalizado sobre el carácter multidimensional de la exclusión social, que incluye privaciones, entre otros, de derechos económicos, sociales y/o políticos.

Pero, comprender la exclusión plantea, como señala Barton (2008), la necesidad de analizar no sólo el proceso de construcción de la misma (los mecanismos y las formas que conducen a ella, los participantes en ese proceso, las relaciones entre estos y los excluidos), sino también la dimensión personal y subjetiva (la vivencia misma de la exclusión, la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de exclusión). Esta forma de acercarse a la exclusión conocida como *enfoque participativo* (precisamente por el uso de metodologías de este tipo, como veremos más adelante) analiza la exclusión en primera persona, desde la perspectiva de las personas pertenecientes a grupos o colectivos en situación de vulnerabilidad. Con ello, a su vez, se quiere destacar la obligación social y académica de avanzar en el análisis de la exclusión desde la posición hegemónica (centrada en el análisis que los profesionales y modelos teóricos dominantes hacen de la misma: políticos, médicos, psicólogos, profesores, cuidadores, trabajadores sociales, etc.) hacia una posición democrática y participativa, que considera que las voces de las personas excluidas deben ser escuchadas y consideradas al analizar los procesos de exclusión.

Unido a lo anterior, cabe señalar que, en el marco de los estudios que apuestan por una aproximación dinámica al proceso de exclusión, tiene un enorme potencial explicativo el *planteamiento integral* (Slee, 2000). Este enfoque defiende la necesidad de que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.). Esta propuesta constituye un marco que contrasta con la tendencia tradicional de analizar por separado e independientemente los distintos ámbitos de la denominada desigualdad (etnia, clase social...) y servirá para entender y analizar los procesos de exclusión/inclusión y de justicia social, sin obviar el sustrato cultural y social que une a todos ellos. De ahí que entendamos que se debe cuestionar la construcción independiente (desde distintas disciplinas) de los discursos sobre la exclusión, ya que, en el mejor de los casos, ofrecen una visión incompleta (y a la vez señalan una nueva exclusión académica, social...). Hasta hoy, los intentos de construcción conjunta se han centrado en el grupo de *clase, cultura y género* considerados como ámbitos suficientes para explicar y abordar el tema de las exclusiones, dejando al margen el colectivo formado por personas con discapacidad.

Pero la exclusión, por otro lado, no puede ser entendida sin hacer referencia al concepto de inclusión (Karsz, 2000), ambos conceptos forman parte de un continuo indisoluble en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. Los dos son conceptos opuestos que se van construyendo y reconstruyendo socialmente. La inclusión social se constituye así en el marco de referencia o telón de fondo desde el que abordar la exclusión, al ser la participación activa y plena en condiciones de equidad y justicia social, en la vida activa la meta de la misma.

Este continuo, en el que en un extremo del eje se podría situar la exclusión y en el otro la inclusión, hace pensar en itinerarios múltiples en el proceso de transición a la vida activa dado que no existe una única forma de exclusión, sino que puede hablarse en términos de diversos grados de la misma que pueden conducir a vivencias personales e historias sociales diferentes. La exclusión, así, puede ser completa o parcial, permanente o transitoria (Kronauer, 1998; Morña, 2007; Morris, Barnes y Mason, 2009; Subirats et al, 2004). Y puede ser graduada según las prácticas excluyentes que la originan. Autores como Castel (2004) atendiendo a este criterio han identificado distintos niveles dentro de la misma que abarcan desde la exclusión completa de la comunidad hasta un tipo de exclusión menos llamativa pero que supone privar a determinadas personas y colectivos de ciertos derechos básicos y de su participación en el entramado social.

En el caso del trabajo que presentamos en este artículo, las historias de vida de jóvenes que forman parte de la investigación pueden situarse dentro de este último tipo de prácticas de exclusión que supone *de facto* el considerar que determinadas personas no son miembros de pleno derecho de la sociedad.

Por otro lado, la transición a la vida activa es uno de los momentos más delicados y vulnerables en los que pueden conculcarse, negarse o limitarse derechos tan básicos como el acceso al empleo, a una vivienda, la independencia económica, la posibilidad de entablar relaciones, etc. En términos generales dicha transición puede ser definida como el proceso por el que los jóvenes acceden a la independencia económica, normalmente a través del empleo, y a la formación, y constitución de un hogar independiente. Este proceso se desarrolla como hemos apuntado a través de la participación en diversas estructuras y escenarios sociales, que suponen, también, un proceso de construcción personal (Martínez, 1999, 2003).

El interés por los itinerarios o trayectos que siguen los jóvenes en ese proceso que supone el acceso a la vida adulta es lógicamente una preocupación manifiesta en las Ciencias Sociales por la complejidad y diversidad de los procesos a los que da lugar, así como por la dependencia de esos procesos de los sistemas culturales y sociales, de los mercados económicos y de trabajo, que se conjugan y entrelazan entre sí configurando trayectorias e itinerarios diversos.

Ese estudio del tránsito a la vida activa se puede abordar desde distintos enfoques según se resalte más su carácter de ciclo vital, de nueva generación o se conciba como un itinerario que se construye gradual y longitudinalmente (Casal, García, Merino, y Quesada, 2006). Desde este último enfoque el estudio de las trayectorias e itinerarios de acceso a la vida activa se aborda considerando la interacción de políticas y/o acciones institucionales con los procesos biográficos de socialización (Casal, 1996, 1997). Esta perspectiva permite la identificación de tipologías de itinerarios que ayudan a entender e ilustrar el tránsito a la vida adulta, si bien no siempre reflejan el componente biográfico, personal y subjetivo de los mismos.

Algunos estudios en la línea señalada, que han abordado el análisis de la transición a la vida adulta desde una perspectiva longitudinal, y en algunos casos hasta biográfica, han aportado una serie de conocimientos interesantes sobre los distintos tipos y estilos de transición de jóvenes pertenecientes a colectivos y ámbitos diversos.

Es el caso de Guerreiro y Abrantes (2003), quiénes en un amplio estudio europeo, identifican un total de siete modelos típicos de entrada en la vida adulta en las sociedades europeas que surgen del modo en que se entrecruzan y combinan, en el itinerario seguido por los jóvenes, variables vinculadas a su escolaridad y cualificación

profesional; a la inserción profesional y los planteamientos sobre la familia. Estas son las transiciones que ellos describen:

- las *transiciones profesionales*, son recorridos de acceso a la vida adulta que se caracterizan por un interés casi exclusivo de los jóvenes por el mundo laboral y profesional, relegando a un segundo plano, generalmente posterior a su estabilidad laboral los proyectos familiares e incluso los de ocio.
- *transiciones experimentales*, son transiciones que se viven y plantean como una oportunidad de experimentación (vivir solo, con amigos o en pareja) antes de «sentar la cabeza», y se viven como un periodo de aprendizaje de roles para la vida adulta.
- *transiciones lúdicas*, que priorizan un estilo de vida fácil, sin grandes preocupaciones como paso previo a la vida adulta. Se dan en jóvenes que tienen acceso por su contexto social, al consumo, el ocio e incluso a la formación, y que dilatan el periodo pos-adolescente personal y formativo.
- *transiciones progresivas*, de jóvenes que planifican por etapas su tránsito a la vida adulta como si de un proceso lineal se tratara: terminar la escolarización, encontrar un trabajo, tener novia, ahorrar para la vivienda, la boda, etc.
- *transiciones anticipadas* que se pueden identificar con transiciones progresivas pero que en un momento determinado se truncan por acontecimientos y situaciones críticas (por ejemplo un embarazo) que anticipa la vida adulta.
- *transiciones precarias*, en las que los jóvenes tienen que adaptarse y reorganizarse en función de los acontecimientos o cambios impuestos por el contexto personal y/o laboral. La falta de formación junto con la precariedad en el trabajo configura este tipo de tránsito que se dilata en el tiempo y produce situaciones personales de inestabilidad emocional y abandono de todo proyecto de futuro. Por último,
- *las transiciones desestructurantes*, que se caracterizan por el aislamiento, la ausencia de oportunidades, el desempleo de larga duración, los conflictos familiares y de relación así como la precariedad económica. Son trayectoria de jóvenes en los que confluyen numerosos indicadores de exclusión.

Más cercano a los intereses de este estudio y de nuestro propio contexto es el trabajo de Casal, García, Merino, y Quesada, (2006)² quienes han elaborado una tipología de los itinerarios que describen los jóvenes hacia su futuro profesional y familiar, que

² GRET (Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona)

sintetizan en seis modalidades de transición en relación a distintas variables o dimensiones (contexto sociohistórico y territorial, dispositivos institucionales y proceso biográfico) que se entrecruzan según su vinculación a las expectativas de los jóvenes y el tiempo que dura el proceso de transición. Un primer tipo de transición se identifica con las inserciones laborales de *éxito precoz* que se corresponden con jóvenes con formación exitosa que acceden también con éxito al mundo laboral, y que suponen procesos de emancipación familiar también precoces. También son transiciones cortas las identificadas como *transiciones obreras* y las transiciones de adscripción familiar. La primera de ellas supone una inserción laboral rápida con una formación escolar corta. Suele asociarse a su vez a emancipación familiar precoz. Por su parte las *trayectorias de adscripción familiar* son transiciones muy poco comunes, que vienen determinadas por el peso de la familia, sin elección. Un grupo de transiciones más largas en el tiempo lo componen las *trayectorias de aproximación sucesiva*, que son las que siguen jóvenes que son capaces de ir avanzando progresivamente en la consecución de metas formativas, laborales, familiares, etc. Las *trayectorias de precariedad* hacen referencia a itinerarios de jóvenes con situaciones laborales precarias e incluso con riesgo de paro, con independencia de su formación profesional, que puede ser incluso alta. Finalmente un sexto grupo de trayectorias denominadas como *erráticas* son las que suponen inserciones laborales discontinuas caracterizadas por unas bajas expectativas o por bloqueos en la visión de futuro, escasa cualificación profesional o incluso paro crónico. Este último tipo de transiciones suele darse en jóvenes en situación de exclusión social.

En definitiva, estos estudios nos indican la diversidad y complejidad de los actuales recorridos de entrada en la vida adulta, la complejidad y variabilidad de las transiciones de los jóvenes, que lejos de ser lineales son fluctuantes, personalizadas y difícilmente previsibles. Educación, familia, trabajo y ocio se combinan continuamente en patrones de acceso a la vida activa no sólo flexibles sino también temporales y singulares que necesitan ser estudiados considerando las peculiares circunstancias de cada persona. Porque estos estudios señalan que podemos hablar con coherencia de un proceso permanente de interacción y ajuste entre diversos componentes estructurales de la transición (organización del sistema educativo, condiciones del mercado de trabajo, papel de las familias, ocio,...), pero la comprensión de las transiciones ha de ir más allá del análisis estructural de las mismas, siendo preciso completar su análisis con los componentes personales y biográficos con los que interaccionan aquellos. Por ello es legítimo plantear el estudio de las trayectorias y transiciones a la vida adulta desde una perspectiva personal y biográfica como la que a continuación presentamos.

Diseño y desarrollo del estudio

Por las características del marco teórico sobre la exclusión que hemos planteado en las páginas anteriores la investigación interpretativa, y más en concreto la investigación biográfico-narrativa, se contempla como base metodológica de nuestro estudio. La investigación narrativa encuentra un enorme respaldo teórico en las aportaciones de autores de la denominada psicología narrativa como Bruner (1997), quienes han destacado la importancia del lenguaje, del discurso como herramienta para interpretar la propia experiencia y la de los demás y para dotar de sentido a todo lo que vemos, sentimos o pensamos. Tal y como argumenta Bolívar: «La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del *giro hermenéutico* producido en los años setenta en las Ciencias Sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como *textos*, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central» (2002, p. 4). Así, la investigación biográfico-narrativa además de constituir un método particular de aproximarse al conocimiento de la realidad se ajusta a un modelo democrático y natural de investigación que defendemos porque otorga representación a las voces de los protagonistas en el estudio, quienes de algún modo se constituyen en co-investigadores de su propia vida.

En concreto, el estudio que presentamos se desarrolló entre los cursos 2004-07 en dos sedes, Sevilla y Cantabria, y supuso la participación en el mismo de 48 jóvenes de ambos sexos, de entre 18 y 25 años, pertenecientes a colectivos vulnerables a procesos de desigualdad por motivos de cultura o etnia minoritaria; discapacidad; y clase socioeconómica. Además de la pertenencia a los mencionados colectivos, y la franja de edad señalada, al seleccionar a los participantes en el estudio se consideraron otros criterios como la trayectoria escolar vinculada a situaciones de fracaso, abandono, o escolarización en itinerarios específicos y paralelos a los circuitos escolares ordinarios. Para su selección se siguió un muestreo intencionado, en base a criterios, que nos llevó a diseñar proceso de identificación de jóvenes a través de las asociaciones e instituciones sociales y culturales que habitualmente trabajan con personas en situación o riesgo de exclusión en las dos sedes del estudio. En las mismas se siguió un proceso para la selección de la muestra en base a los criterios señalados (tramo de edad, pertenencia a grupos vulnerables e historia escolar) arbitrándose un filtro triple de identificación de jóvenes consistente en una primera sesión informativa sobre el

estudio, de carácter abierto y voluntario, dirigida a los jóvenes que en cada institución se interesaban por su posible participación en la investigación. A continuación se realizaban entrevistas individuales con aquellos jóvenes que tras la sesión informativa seguían demostrando interés por el estudio, a fin de confirmar su adaptación a los criterios mencionados, y por último, una vez contrastada la información en el equipo de investigación se mantenía una nueva sesión individual para pactar las claves del proceso con cada joven seleccionado y asegurar el consentimiento informado de los mismos en el estudio. De este modo gradual y paulatino se constituyó finalmente en torno a 48 jóvenes la muestra total del estudio.

La investigación se desarrolló en dos fases. La primera de ellas pretendió el acercamiento descriptivo y explicativo a los procesos de exclusión y supuso el trabajo directo e individual con cada uno de los participantes. Esta fase culminó con la redacción de las historias de vida de los 48 jóvenes que participaron en el estudio. La segunda fase del estudio, supuso un acercamiento a los datos de tipo comparativo, pretendiendo reunir y rescatar informaciones y descripciones que ayudasen a dibujar una visión general y transversal del proceso de exclusión narrado por los jóvenes.

La recogida de datos se llevó a cabo en cada caso, articulándose sobre la base de las técnicas y análisis que se iban acordando con cada participante, en cada nueva sesión de trabajo, si bien las distintas estrategias utilizadas (Autopresentación, Biograma, Línea de Vida, Entrevistas focalizadas, Análisis de Fotografías y Documentos personales diversos) servían para reforzar y profundizar en la información nuclear obtenida a través de la guía de una amplia Entrevista Biográfica diseñada para invitar a recordar la trayectoria vital de cada persona. De este modo, el proceso de recogida de datos gravitó en todos los casos en torno a la Entrevista Biográfica, pero hubo variaciones según cada joven en el orden, secuencia, intensidad e incluso en las distintas técnicas utilizadas en el proceso. Fueron comunes en todos los casos, aunque con las mencionadas variaciones en intensidad y secuencia, la Entrevista Biográfica, la Autopresentación, y la técnica de la Fotografía. Pero hubo variaciones individuales en el uso o elección de técnicas como el Biograma, la Línea de Vida, los Documentos personales y las Entrevistas focalizadas, que se ceñían y diseñaban en cada caso según la línea argumental de cada joven y las posibilidades de participación efectiva (ha habido técnicas que han tenido que adaptarse dada su complejidad para algunos jóvenes). De la entrevista biográfica puede resaltarse que está organizada en torno a dos partes. La primera referida a la perspectiva sociocultural (datos personales, contexto socio-educativo familiar y contexto social-comunitario) y la parte segunda (contexto y desarrollo escolar, contexto y desarrollo laboral, y perspectivas futuras) a la perspectiva

formativo-laboral. Esta entrevista se realizaba en dos momentos diferentes, atendiendo a la división que hemos comentado.

El análisis de las distintas transcripciones de las narraciones y documentos generados con las técnicas señaladas ha sido un análisis de datos cualitativo realizado teniendo como referencia el modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). Ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se ayudó del soporte del programa informático MaxQda2. Se utilizó en el análisis un sistema de categorías mixto generado por ambos equipos de investigación partiendo de un proceso inductivo, que incluyó una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa) que era seguida en cada caso de una serie de sesiones de discusión y análisis grupal que pretendían evitar lecturas excesivamente paradigmáticas de la información (Bolívar, 2002) y servían para trazar las grandes líneas o ejes de la historia de vida de cada joven. Las mismas debían ser presentadas a éstos antes de la redacción de la Historia de vida, a fin de *compartir* también con ellos el proceso de escritura y evitar el riesgo de análisis meramente academicistas de sus vidas.

De esos análisis se derivó la redacción de las mencionadas Historias de Vida. En ellas se pretendía en cada caso describir e interpretar desde la perspectiva de cada participante, el carácter singular de la propia vida en los distintos ámbitos de desarrollo de la misma. Algunas de estas historias de vida pueden verse en los trabajos de Parrilla (2005), Susinos y Calvo (2006a y 2006b) y Gallego y Moriña (2007). Con posterioridad, en una segunda fase, se procedió a un análisis transversal, no individual, sino temático de los datos. Este análisis surgió del análisis comparativo de algunos ejes e hilos delimitados en el estudio por su importancia en la gestación del proceso de exclusión. Los ámbitos familiar, social, formativo y laboral y vida adulta han sido los grandes ejes en torno a los que se ha realizado el análisis diacrónico, apoyándonos en las categorías previamente asignadas a cada caso. Esos análisis de corte más categorial, se han apoyado en cada ámbito con una serie de relatos breves que ejemplifican los mismos³. De ellos surgen los tres casos que se presentan a continuación como plataforma desde la que analizar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes de nuestro estudio. Por tanto, los tres casos que presentamos, representan itinerarios que si bien son muy distintos recogen precisamente la esencia de las transiciones a la vida adulta que se han ido perfilando en nuestro estudio. Así que más que representar categorías

³ Otros análisis transversales pueden verse en los trabajos de Susinos (2007) Susinos y Parrilla (2008); Parrilla, Moriña y Gallego (2008); Moriña (en prensa) y Parrilla (2009).

de transiciones, lo que ilustran son el entramado de relaciones, variables y percepciones que confluyen en dicha transición en nuestros jóvenes, presentándose los mismos como una mirada específica, caleidoscópica y singular sobre la transición a la vida adulta, en la que se enfatiza el carácter personal del proceso y pretende reflejarse tras la lectura de los tres relatos, los hilos o núcleos de convergencias en ese proceso en nuestros jóvenes.

Una perspectiva personal sobre las transiciones

Ya se ha señalado que el estudio realizado confirma que las transiciones se configuran de formas distintas y se articulan de manera individual y personal, en cada caso. Por eso no pretendemos ni es posible tipificar ni establecer patrones de itinerarios o trayectorias de acceso a la vida activa que sean generalizables al conjunto de la población estudiada. Desde esta perspectiva, que intenta recoger y tener en cuenta las distintas dimensiones que confluyen e interaccionan en cada caso, y que pone el acento en la vivencia y comprensión personal de la construcción del proceso de transición, han de entenderse los tres casos que presentamos a continuación. Se enfatiza en ellos lo que tienen en común, pero es precisamente la vivencia de ese proceso, desde dentro, lo que queremos plasmar en este artículo, para en un momento posterior reflexionar sobre lo que estos casos nos dicen. Como veremos en ninguno de los casos el tránsito a la vida activa supone para los jóvenes una ocasión de mejora, una vía de escape a la situación de exclusión en la que todos coinciden. El primero de ellos ilustra lo que en la revisión de literatura hemos visto como una transición accidentada y precipitada en la vida activa; el segundo en cambio refleja las dificultades para acceder con autonomía y libremente a la misma, y por último, el tercer caso habla de una transición errática, sin metas ni guía.

Caso I. Cuando el acceso a la vida activa se anticipa

Hoy Sara, con 22 años, dice que le gustaría retomar sus estudios para obtener el título de Graduado Escolar y poder aspirar a un puesto de trabajo con condiciones laborales más favorables. Pero antes no pensaba así. Su historia profesional está caracterizada

por el tránsito por diversos empleos que no han requerido una significativa cualificación y por la realización de algunos cursos remunerados para aprender un oficio. Aunque su sueño sería ser enfermera, según ella los únicos puestos para los que se encuentra realmente capacitada son los de carpintería y limpieza.

La trayectoria vital de Sara puede identificarse como un ejemplo de transición anticipada y rápida a la vida adulta, tanto por su vida laboral ya que con 16 años se incorporó a su primer puesto de trabajo, como por la relación sentimental que mantiene con su novio desde los 12 años o por la emancipación *forzada* del hogar familiar a los 19 años (al igual que sus dos otras hermanas, de 20 y 24 años).

Actualmente participa en una escuela taller sobre carpintería en la que permanecerá dos años, recibiendo un salario mensual de unos 700 euros. Antes de esta experiencia formativa y laboral ha pasado alternativamente por diferentes trabajos y cursos. Coincidiendo con el abandono de los estudios de enseñanza reglada comenzó a trabajar en el campo. Posteriormente hizo un curso de Mantenimiento que le permitió trabajar durante un año y medio. Después de esta experiencia laboral volvió a hacer un curso de Albañilería en el que estuvo nueve meses. El último puesto de trabajo, antes de la incorporación a la escuela taller, fue en una empresa de muebles como lijadora, experiencia que abarcó tres años.

La trayectoria de Sara está marcada por una precariedad laboral que también es vivida por sus padres que ni tienen ni han tenido un empleo estable. La madre trabaja esporádicamente como limpiadora en centros educativos. El padre, inicialmente, mecánico, permanece inactivo, recibiendo una prestación simbólica por incapacidad permanente. De hecho las circunstancias económicas de la familia junto con el abandono de la educación obligatoria sin titulación son los motivos que llevaron a Sara a empezar a trabajar una vez cumplida la edad legal para insertarse en el empleo. Durante los años que vive en el núcleo familiar su salario contribuyó al mantenimiento del hogar. Pero esta situación se rompió de manera inesperada a los 19 años, cuando su madre la echó de casa arrojando toda su ropa por la ventana. Pero, este fuerte y llamativo incidente no es más que otro dentro de los muchos experimentados por la chica. Al recordar su vida Sara resalta cómo no es precisamente afecto lo que ha recibido en su hogar. Recuerda una infancia dolorosa marcada por la ausencia del cariño materno, por el desinterés de ésta por todo lo que hacía ella (en la escuela, en el día a día, en el trabajo...). Asimismo su historia familiar también ha influido en la propia percepción de la joven, en su *fracaso* en el ámbito escolar. Sara piensa que su madre no apreciaba sus aprendizajes académicos ni el valor de la educación escolar.

Pero no son estas las únicas circunstancias que confluyen en el itinerario de exclusión sufrido por Sara. El hecho de vivir en un barrio que podría considerarse marginal le ofrece pocas oportunidades y privilegios. Un claro ejemplo se puede ver en la historia escolar de ella misma y de otros chicos y chicas que comparten su espacio territorial. Desde que la joven empieza a estudiar está en situación de desigualdad al recibir una educación que podría ser definida como de *segunda*. El centro educativo del barrio en el que estudia se caracteriza por desarrollar un currículum limitado exclusivamente a áreas instrumentales con objetivos educativos y contenidos adaptados. Esta situación de desigualdad aún se acrecienta más cuando finaliza Educación Primaria y tiene que acudir a otro centro, ubicado en otro barrio y en el que se ofrece un currículum básico completo. Sara vive este tránsito como un momento difícil y llega a decir que le hubiera gustado empezar desde el principio a estudiar en este segundo centro escolar ya que es tan significativa la diferencia curricular que encuentra cuando se escolariza en él que le resulta realmente complicado alcanzar el nivel de aprendizaje esperado para el curso que le corresponde. Pero además esta situación se agrava cuando poco se hace para evitar sus dificultades de aprendizaje. Simplemente según relata Sara el profesorado se limita a que esté presente en su clase y no hace mucho para incluirla en la dinámica del aula: «Allí los maestros decían que éramos muebles (...) porque los maestros no querían na con nosotros».

Sara aún representando un típico caso de exclusión ha podido superar parte de las barreras que obstaculizaban su participación plena en la sociedad, ha rehecho su vida junto a su novio y los padres de él, encontrando el equilibrio y la familia que nunca ha tenido. Hoy en día es optimista y tiene su propio proyecto personal. En el futuro se ve junto a su pareja, mejorando su vivienda, teniendo hijos y dándoles todo el cariño que ella no ha tenido, trabajando y estudiando para obtener el Graduado Escolar.

Caso 2: Cuando el acceso a la vida activa se dilata indefinidamente.

La historia de Desiré se podría narrar como la de otras muchas jóvenes de su misma generación y situación, apelando al argumento de su discapacidad intelectual y a las condiciones *lógicamente* derivadas de la misma: es acogida de manera protectora en el seno familiar, donde una vez asumidas sus dificultades para el aprendizaje y la vida social, se articulan y diseñan mecanismos y procesos de ayuda que alcanzan a las distintas dimensiones de la vida de la joven. Sin embargo, Desiré cuenta su historia con otras claves, introduciendo significados que nos sitúan ante una persona que se siente

desposeída y sin autoridad ante su propia vida, que ve cómo se prolonga indefinidamente una situación de dependencia familiar que le impide el acceso al tipo de vida adulta que ella desearía para sí.

Cuando le pedimos que elija y comente una foto de su vida, no duda en escoger un retrato de su hermana Lidia. Es más joven que ella, tiene una relación sentimental estable y un trabajo lo que le ha permitido abandonar el hogar familiar y mantener una vida independiente. Representa su meta, su modelo de vida. Pero sabe que no lo alcanzará fácilmente. Sus vidas han transcurrido paralelas, pero les han situado en caminos diferentes. Hasta tal punto le pesa su condición de dependencia que no duda en manifestar que no tendrá acceso a la vida independiente hasta el fallecimiento de sus padres: «No seré libre... hasta que mueran».

Tiene 22 años y asiste a un curso de Formación Profesional Ocupacional de *Empleado de Oficina*, dirigido a jóvenes con discapacidad psíquica, en un Centro de Orientación, Formación e Inserción Socio-Laboral de una asociación privada de Sevilla. Ha llegado hasta él, orientada por una profesora del programa de Garantía Social que previamente había cursado para formarse como *Pintor y empapelador* pero que no llega a terminar. Como en ese caso, no ha participado en la elección del curso actual, ni le gusta especialmente el perfil profesional del mismo. Ella dice que querría «*estudiar algo para poder ayudar a los demás, como los niños síndrome de Down*». Pero acepta la situación, acostumbrada como está a que otros tomen decisiones por ella, consciente de que es su única alternativa, segura de que no hay otras opciones asequibles a su alcance.

Vive con sus padres y describe su vida en el hogar paterno como una vida sin alicientes, pero sobre todo como un contexto donde no se la reconoce como persona, dominado por unas relaciones que acaban negando su propio derecho de autodeterminación. En cierto modo habla de la vida en el hogar familiar como un *encierro* impuesto por su familia como mecanismo de protección y evitación de problemas. Esa situación está determinada por algunas circunstancias especiales que coinciden con la peculiar situación de Desiré como son la marginalidad social y cultural de la barriada donde viven, la infravaloración sobre sus posibilidades sociales y la necesidad de que Desiré acompañe y cuide en el hogar a su madre que padece epilepsia. Su tiempo de ocio es inexistente, limitándose su vida a las tareas formativas del centro de Formación adonde acude desde hace dos años y a las tareas encomendadas en la casa familiar.

Pero no sólo en la vida cotidiana Desiré se enfrenta a formas diversas de discriminación. Actitudes y comportamientos similares hacen presencia en su vida no solo en

la familia, en el ámbito privado, sino en el de las instituciones sociales, en el ámbito público. Aunque algunas vienen de desconocidos, en general los procesos que la han ido excluyendo poco a poco han ocurrido ante los ojos de otras personas (muchas veces profesionales de la educación) que han aceptado esas situaciones como algo natural como cuando los compañeros la rechazaban «...me trataban fatal. Los compañeros, no se querían poner al lao mía nunca». Entre los protagonistas concretos de esas situaciones señala a compañeros y compañeras de la escuela que la humillaban y excluían de su círculo social y a un profesorado que con sus actitudes o con algunas de sus actividades educativas extraordinarias, contribuyeron a formar la imagen de marginada y escasamente útil que hoy en día tiene Desiré de sí misma. Ella recuerda y relata esas situaciones como si cada una de ellas hubiera ocurrido hoy mismo.

El mayor reto que Desiré afronta en su vida actual como adulta, es como en muchas otras personas con discapacidad, el de ser oída y convencer a la sociedad, sus instituciones y profesionales de que no pertenece a una clase de personas sobre la que otros puedan pensar, sentir y decidir. Acceder en esos términos a la vida adulta, con apoyos no sustitutivos, sino emancipadores, está muy lejos de ser una meta alcanzable para Desiré quien a lo largo de su vida se ha enfrentado a una serie de barreras mucho más grandes que la discapacidad que le han certificado: el estigma, la indiferencia, la exclusión y la negación de su propia autonomía y autodeterminación.

Caso 3. Cuando se vive en presente y no se tiene proyecto de futuro

El tránsito a la vida adulta en la biografía de Javier se caracteriza por ser un proceso *errante* de cualificación o formación profesional y personal. Desde que abandonó la escuela a los 16 años sin titulación, ha participado de forma discontinua en dos cursos de capacitación profesional, impartidos en Escuelas-Talleres dependientes del Ayuntamiento de la localidad. El primero de ellos, sobre herrajes y aluminio, lo abandonó porque el creía que su metodología se asemejaba a la de la escuela de primaria (más teoría que práctica). Orientado por su padre, se inscribió posteriormente en un curso de albañilería, dependiente de los servicios de empleo y dotado de una ayuda económica que le ha permitido hasta hoy *seguir con su trapicheos*, como él señala. Su futuro profesional se presenta incierto, a merced de las condiciones y oportunidades del contexto. Sin una clara trayectoria profesional, lo que le preocupa a Javier es conseguir un puesto de trabajo estable que le permita vivir (no emanciparse) con desahogo económico.

Su biografía personal, nos da otro indicador más para entender su proceso de tránsito a la vida adulta. Javier se sitúa en esa zona oscura de la predelinuencia. Empezó a delinquir en los últimos años de la escolarización obligatoria (pequeños hurtos en la escuela y en centros comerciales cercanos). Su primer robo *importante* (unos 200 en CD), tuvo una gran repercusión en el ámbito familiar y social (era la primera vez que lo *pillaban*), situación que solventó con la ayuda de su padre. En estos mismos años, es cuando empieza a consumir drogas (hachís habitualmente y esporádicamente cocaína, así como pastillas los fines de semana). Aunque no ha sido detenido nunca, no descarta la posibilidad de que eso ocurra y pueda ir a la cárcel. Sus robos cada vez son mas arriesgados (roba coches y en alguna ocasión *pega tirones* - robo con agresión personal-). Ha formado una imagen idealizada de la cárcel. Para él y su colegas, la prisión se sitúa entre los límites de la normalidad, incluso, opina que puede ser algo positivo para encontrar un futuro mejor. Ante la falta de oportunidades laborables y sociales, Javier ha tomado el camino erróneo de vivir el presente (*dinero fácil y diversión*) por encima de sus posibilidades económicas y necesidades básicas. Como señala la literatura sobre transición a la vida adulta, la situación de Javier es como estar en un *agujero negro* del que es difícil salir.

Su historia está marcada por distintas situaciones vitales que nos ayudan a comprender su trayectoria vital y su proceso de transición a la vida adulta. Es hijo de un policía nacional que tuvo que emigrar a distintos lugares fuera de su entorno familiar añorando siempre la tierra dejada atrás. Este sentimiento marcó los primeros recuerdos de la niñez de Javier, hasta que a los nueve años trasladan de nuevo al padre a su localidad paterna. Aunque fue una vez más un traslado fugaz (no llegó a medio año) sus recuerdos y evocaciones señalan justo esa como la etapa más feliz de su niñez. Pero ese mismo año, sufre otro traslado a la ciudad donde vive actualmente.

Su paso por la escuela muestra un proceso biográfico marcado por situaciones vitales significativas negativas que podemos identificar con un proceso de exclusión educativa: pasó, a lo largo de su infancia itinerante, por cuatro centros escolares de distintas localidades. En las dos escuelas de su primera infancia (hasta los 8-9 años) no tuvo problemas e incluso obtuvo buenos resultados escolares. Sus dificultades académicas y de relación comenzaron con la escolarización en la escuela de su barrio en la que asistía a clases de apoyo y refuerzo educativo. Su animadversión hacia la escuela se produjo un poco más tarde, cuando sus padres, ante su fracaso escolar optaron por escolarizarlo en un colegio concertado de la localidad, con un alumnado y contexto social distinto al de su barrio. En este centro, se sintió *fuera de lugar* y marginado por sus compañeros. Javier se reveló adoptando comportamientos disruptivos que le

llevaban a continuos castigos y expulsiones de clase. Y así, abandona la escolarización a los 16 años sin titulación después de haber sufrido diversos periodos de expulsión por hurtos y peleas en el centro ese año.

En la biografía de Javier confluyen pues diversos indicadores de exclusión (falta de titulación, entorno desestructurado, escaso apoyo familiar, delincuencia, consumo de drogas, etc.). La multidependencia de estos indicadores sitúa a Javier en un tránsito a la vida adulta difícil, discontinuo y con bajas expectativas de futuro exitoso. Pero su propia historia llena de avatares e imprevistos le invita a pensar que quizás podría ocurrir algún hecho o acontecimiento positivo, o incluso negativo, que cambiara o invirtiera el curso de las cosas.

Conclusiones

Tras las narraciones de los casos presentados queremos plantear algunas reflexiones relacionadas con los procesos vividos por los jóvenes, pero también y sobre todo algunas orientaciones educativas dirigidas a diversos profesionales (orientadores, profesores, investigadores, etc.) que pretenden ayudarnos a repensar y replantear las prácticas excluyentes, e iniciar y proponer procesos de transición a la vida activa que sean en sí mismo inclusivos y emancipadores.

La multidimensionalidad y complejidad del proceso. Las trayectorias de los jóvenes coinciden con la literatura revisada al confirmar la naturaleza multidimensional de los procesos de exclusión y que éstos a su vez dependen de los recursos personales y sociales disponibles (Kronauer, 1998; Tezanos, 2001). Como hemos podido ver en los casos de Sara, Desiré y Javier no existe un único factor que explique su proceso de exclusión, sino que son diversos factores de riesgo los que interaccionan para marcar sus itinerarios personales (ya sean barreras familiares, territoriales, locales, económicas, formativas, etc.). En segundo lugar sus trayectorias, como habíamos adelantado en el trabajo de Castel (2004), confirman que la exclusión es un proceso y no un estado que se construye en el tiempo. No puede entenderse como una condición estática e inmutable, ni se puede hablar de exclusión en términos binarios (estar o no estar incluido), sino que ha de hablarse de itinerarios complejos que conducen en una determinada dirección pero que son susceptibles de ser modificados. Las trayectorias de cada uno de los jóvenes de nuestro estudio son precisamente ejemplos de transiciones poco

lineales y en alguna medida reversibles. Esos recorridos son el resultado de un conjunto de factores de orden socio-estructural pero también personal. Sus trayectorias están también influenciadas, como se veía en el caso de Desiré y en el de Sara, por la capacidad individual de definir estrategias, de diseñar proyectos vitales o de proyectar el futuro. Asimismo, alguno de los casos, como el de Javier, dan cuenta de que el *círculo vicioso de la exclusión* provoca efectos sociales que atrapan a las personas, siendo cada vez más complicado romper ese círculo.

La comunidad en el punto de mira. Una idea realmente potente que se deriva del estudio es la que apunta hacia la importancia y el papel de las personas que confluyen y componen la red social, familiar, escolar, laboral y local de los jóvenes como claves en el itinerario que realizan. Amigos, compañeros de clase, profesores tutores, vecinos, parejas, compañeros de trabajo, etc. cobran una especial relevancia, al aparecer como potentes agentes y mediadores en las trayectorias de los jóvenes. Por ello, potenciar las redes sociales naturales de apoyo se convierte en una prioridad a la hora de diseñar intervenciones de ayuda a la transición a la vida activa, es hacia ellos y no sólo hacia los especialistas hacia los que habría que dirigir la mirada. Y es en base a intervenciones participativas, de carácter local, arraigadas en las comunidades de referencia de los jóvenes desde donde se puede y debe intervenir planteando proyectos educativos y sociales inclusivos y participativos.

La imposibilidad de establecer patrones estandarizados. Los casos que hemos presentado apuntan también una idea que cada vez cobra más peso en los estudios sobre las transiciones a la vida activa, relacionada con la progresiva desestandarización de la misma. Las trayectorias de nuestros jóvenes apuntan de manera muy clara en esta dirección que señala la necesidad de asumir la incertidumbre como elemento básico del proceso, la apertura y diversificación a nuevas formas de acceder a la vida adulta (a través de nuevas composiciones familiares, itinerarios laborales flexibles, etc.) y la complejidad de cada situación de tránsito particular, no pudiendo jerarquizarse ni ordenarse las prioridades desde fuera y de modo cerrado. Todo ello refuerza el planteamiento apuntado en la revisión de literatura de asumir con una mirada global y amplia un proceso que ha de concretarse en intervenciones de ayuda a la transición a la vida adulta, gestadas y desarrolladas desde las situaciones singulares en las comunidades locales (centros formativos, familias, barrios, etc.).

Las dos caras del proceso de transición. Trayectorias singulares y únicas con una fuerte raíz común. No es fácil plantear en términos que podrían parecer opuestos el carácter del proceso de transición vivido por los jóvenes. Pero, el trabajo realizado apunta por un lado a la existencia de múltiples perfiles e itinerarios de acceso a la vida

activa cuestionando la posibilidad de inferir patrones generalizables sobre las transiciones al conjunto de los jóvenes. Pero por otro lado ha puesto sobre el tapete la idea de que el proceso de transición a la vida activa reviste muchos puntos en común entre distintos colectivos. De este modo, la transición a la vida activa puede apoyarse y ha de planificarse y abordarse desde un enfoque que responda con prácticas personalizadas desde sistemas comunes. Se necesitan por ello actuaciones integrales estratégicas que repercutan en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan las principales barreras a la participación (laboral, formativo, económico, social, etc.), propiciando desde ese marco común e integral las ayudas singulares necesarias en cada caso, en cada contexto local. Esta es una cuestión que ha de reflejarse y vertebrarse desde la tendencia (Farrel, 2000; Barton, 2008) a desarrollar y defender políticas integrales, comunes para todos, que respondan a una mayor justicia social y que promuevan prácticas de inclusión, de participación y apoyo a los procesos de transición.

La accesibilidad de la metodología biográfico-narrativa. La investigación biográfico-narrativa utilizada en este estudio ha proporcionado a través del tipo de relaciones intensas que supone entre los participantes en el estudio (investigadores y jóvenes) y de los distintos instrumentos (entrevistas, fotografías, relatos, biogramas, etc. utilizados) un acercamiento accesible a las complejas características de los jóvenes en situación o riesgo de exclusión. El trabajo con jóvenes con dificultades en los procesos lectores, escritores, o de comunicación (por ejemplo) se ha visto ciertamente facilitado y apoyado por el uso de un acercamiento no intrusivo al tema de estudio (como otras metodologías más clásicas hacen) y por el uso de unas técnicas que se adaptan y concretan en cada caso en función de la situación singular de cada joven. Pero también la metodología biográfico-narrativa permite un formato de difusión de resultados accesible a audiencias muy amplias. El uso de narrativas, como relatos e historias de vida, para difundir resultados, supone entre otras cosas la posibilidad de dar acceso a la información sobre el tema de estudio a muy distintos colectivos, no sólo los profesionales, implicados en los procesos de exclusión (desde los propios jóvenes hasta sus familiares, pasando por profesores, orientadores, formadores, etc.) lo cual facilita una difusión de los conocimientos alcanzados más democrática que la que se hace a través de informes meramente académicos. Pero además como Slee (2000) denunciaba hace casi 10 años, los intereses profesionales no son siempre *amigos* de la inclusión, y aún siéndolo no son suficientes para desarrollarla. Otras audiencias que también participan en los procesos de transición han de tener acceso a las voces de los jóvenes. Denzin y Lincoln (2005) invitan en este sentido a ser creativos y abiertos en los formatos de difusión de la información.

De la voz a la «participación»: un reto al que nos invita la metodología biográfico-narrativa. Ya en la revisión de literatura señalábamos la importancia de abordar el estudio de los procesos de exclusión y de transición a la vida adulta, dando voz a los jóvenes para poder recoger el carácter subjetivo, singular y personal de dicho proceso. Pero el estudio realizado ha apuntado la necesidad de ir más allá de escuchar sus voces y sugiere el interesante reto de considerar la participación directa y real de los grupos de afectados en los procesos de toma de decisiones sobre los mismos. Ya sean estas decisiones de ámbito familiar (posibilidades de autonomía, derechos y deberes en el hogar...), formativo (qué estudiarán, bajo qué programas e instituciones, cómo...), laboral, etc. En este sentido la propia metodología utilizada ha sacado a la luz, a través de las voces de los jóvenes, las propias limitaciones de la misma situándonos ante el reto de cuestionarnos seriamente los modos habituales de participación y validación social de las actividades, programas e incluso investigaciones, que abordan procesos como el estudiado en este trabajo. Los ejemplos de propuestas a favor de esta postura no son muy comunes, pero tanto la investigación socio-educativa como el diseño de programas de ayuda a la transición a la vida adulta han de hacerse eco de esta demanda que en ámbitos como el de la discapacidad se ha dado a conocer a través del mítico libro de James Charlton (1998) *Nada sobre nosotros sin nosotros* y que resume en el propio título, hoy popularizado como un slogan en contra de políticas y prácticas opresivas, el complejo reto planteado.

Referencias bibliográficas

- BARTON, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata
- BENDIT, R. Y HAHN-BLEIBTREU, M. (2008). *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Budrich: Opladen [u.a.].
- BRANNEN, J. Y NILSEN, A. (2002). Young people's perspectives an the future. En J. BRANNEN, S. LEWIN, A. NILSEN Y J. SMITHSON (Orgs.), *Young Europeans, work and family*. London (pp. 48-68). Routledge.
- BRUNER, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 40, 2, 63-73.
- CALVO, A. Y SUSINOS, T. (2006a). Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a

- través de metodología biográfico-narrativa. En M. GARCIA LASTRA (Eds.), *Convergencia con Europa y cambio en la Universidad* (pp. 123-124). Alzira: Germania
- (2006b). Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas. Congreso Internacional de Educación Comparada (CESE). Incluida en el Symposium: Las cambiantes relaciones entre Europa e Iberoamérica en las sociedades de la información, el conocimiento y el aprendizaje, Donostia, 2006.
- CASAL, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximaciones sucesivas, precariedad y desestructuración. *Revista española de Investigación sociológica*, 75, 295-318.
- (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 11, 19-54.
- CASAL, J., GARCÍA, M. MERINO, R. Y QUESADA, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 22, 9-20.
- CHARLTON, J. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. Berkeley, CA: University of California Press.
- DENZIN, N. & Y. S. LINCOLN (2005). The discipline and practice of Qualitative Research. En N. DENZIN & LINCOLN, Y. S. (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- FARREL, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- GALLEGO VEGA, C. Y MORIÑA DÍEZ, A. (2007). Barreras y Ayudas a la Inclusión: la Historia de Vida de Gema. *Quaderns Digitals*, 1-13.
- GUERREIRO, M. D. Y ABRANTES, P. (2003). Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización. Recorridos de incertidumbre. *Recerca, revista de Pensament i Anàlisi*, 5, 63-86
- KARSZ, S. (2000). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. KARSZ (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- KRONAUER, M. (1998). Social exclusion and underclass -new concepts for the analysis of poverty-. En A. HANS-JURGEN (Ed.), *Empirical poverty research in a comparative perspective* (pp. 51-75). Aldershot: Ashgate.
- MARTINEZ RUEDA, N. (1999). *Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales*. En M.A. VERDUGO Y F. JORDAN (Coord.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 425-434). Salamanca: Amarú.
- MARTINEZ RUEDA, N. (2002). *Juventud y discapacidad: Programas y herramientas para facilitar la Transición a la vida activa*. Bilbao: Mensajero- ICE.

- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- MORIÑA, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas.
- (en prensa). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación (Madrid)*.
- MORRIS, K. BARNES, M. Y MASON, P. (2009). *Children, Families and Social Exclusion: New Approaches to Prevention*. Bristol: The Policy Press.
- PARRILLA, A. (Dir.). (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación. Madrid: Instituto de la Mujer. — (2005). The challenge of singularize the common accepted: the case of Desiree. Glasgow: Paper ISEC.
- (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? *Revista de Educación*, 349, 101-117
- PARRILLA, A., MORIÑA, A. Y GALLEGRO, C. (2008). Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión. Comunicación presentada al X CIOIE, Barcelona.
- SLEE, R. (2000). Talking Back To Power. The Politics of Educational Exclusion. Ponencia. Internacional Special Education Conference. Manchester, 24-28 Julio.
- SUBIRATS, J. ET AL. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación «La Caixa»: Barcelona.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words'. Disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability and Society*, 2 (2), 117-127
- TEZANOS, F. (Coord.) (2009). *Juventud y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- UNICEF (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: UNICEF

Fuentes electrónicas

- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Elec-*

trónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6 (2), 157-171. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>

Dirección de contacto: Ángeles Parrilla Latas. Universidad de Sevilla. Dpto de Didáctica y Organización Educativa. C/Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. E-mail: parrilla.angeles@gmail.com



Investigaciones y estudios

Análisis de centros de recursos de producción de las TIC de las universidades españolas

Analysis of production resource centers of the Spanish universities' ICT's

Julio Cabero Almenara
Juan Antonio Morales Lozano
Julio Barroso Osuna
José María Fernández Batanero
Rosalia Romero Tena
Pedro Román Graván
María del Carmen Llorente Cejudo
Cristóbal Ballesteros Regaña

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

La construcción del EEES nos propone una transformación radical de la educación superior y sus dos actores fundamentales: el profesor (de actor a diseñador de escenarios mediados de aprendizaje) y el alumno (de espectador a actor de su formación). En este nuevo contexto, no cabe duda que las TIC, y especialmente las telemáticas, jugarán un papel significativo, por las posibilidades que ofrecen, para incorporar diferentes materiales (web, clip de vídeo, documentos en variados formatos,...), adaptarlos a las necesidades de los estudiantes, propiciar la formación en múltiples escenarios, establecer comunicaciones sincrónicas y asincrónicas entre los actores del acto didáctico, y romper las tradicionales variables de espacio y tiempo. Ello llevará necesariamente a que la Universidad desarrolle centros de ayuda a la producción audiovisual, multimedia y telemática para sus miembros, prever las necesidades de infraestructuras, y redefinir los servicios actualmente creados.

Ante esta realidad hemos procedido a la identificación (descripción de características y servicios) y análisis (estudio de buenas prácticas) de los servicios de medios audiovisuales y nuevas tecnologías existentes en las universidades españolas, y de sus actividades de apoyo al profesorado para la adaptación al EEES. Hemos diseñado una Guía (criterios y descriptores), de indudable referente para la creación y desarrollo de estos servicios en las universidades como respuesta a los nuevos tiempos. Gracias a las aportaciones del amplio equipo de investigadores y a la combinación metodológica (análisis documental, análisis de web, entrevistas, cuestionario...) podemos proponer ejemplos de prácticas de valor, que bien podrían transferirse o generalizarse a otros contextos universitarios.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, centros de recursos, centros telemáticos, materiales multimedia, enseñanza universitaria, evaluación de centros, evaluación de servicios.

Abstract

Construction of EHEA proposes us a radical transformation of higher education and their main actors: teacher (from actor to designer of the learning scenarios) and student (from spectator to actor of their learning). There is no doubt that in this new context ICT's (Information and Communication Technologies) and especially the telematic ones will have a very significant role due to the possibilities they offer to incorporate different types of materials (websites, videoclips, documents in different formats,...), to adapt them to student necessities, to favor training in multiples learning stages, to establish synchronic and asynchronic communications between the different actors of the didactic act and to break the traditional variables of space and time. This will be required Universities to create support centers for audiovisual, multimedia and telematic production for its professors, to foresee infrastructures needs, and to redefine the latest services created.

Due to reality, we have started to identificate (characteristic and service description) and analyze (study of good practices) audiovisual resources and new technology services in Spanish universities amongh the faculty support activities to get adapted to the EHEA. As an answer to a new era, we have designed a guide (criterias and describers) as a reference to create and develop these services at universities. Thanks to a wide contribution of researchers and to the methodological combination (documental analysis, web analysis, interviews, questionnaire...), we can propose examples of good practices that could be transferred or generalized in other university contexts.

Key words: Information and Communication Technologies, resource center, telematic centers, multimedia equipment, university education, university evaluation, service evaluation.

Introducción: planteamiento del problema

Vamos a presentar los resultados alcanzados en una investigación aprobada por el MEC y en la que analizamos los centros de producción de las TIC en el ámbito de las universidades españolas.

Los centros de recursos audiovisuales, multimedia o telemáticos, han sido una respuesta lógica de las instituciones universitarias para ayudar a sus PDI, alumnos y PAS a incorporar las tecnologías que han ido apareciendo. En el caso del PDI, variados trabajos han puesto de manifiesto que uno de los elementos que facilita su utilización es, no sólo su presencia, sino también la existencia de centros de producción y de dinamización que les ayuden en su diseño, producción y utilización (Cabero, 2005). Diferentes investigaciones que se han realizado en nuestro contexto (Cabero, 2002 y 2003; Guzmán, 2002; Reyes y Siles, 2002; Fandos, 2004; Raposo, 2002 y 2004; El Bakkali, 2005; Pérez Lorido, 2006) han llamado la atención respecto a las claves organizativas que se adopten en las universidades, y una de ellas son estos servicios; pues pretenden ayudar a que posibles limitaciones puedan ser resueltas, asesorando, formando y ayudando al profesor en el uso y producción de y con tecnologías.

No nos equivocamos al afirmar que aquellas universidades que han contado tradicionalmente con estos centros, son las que en nuestro contexto se encuentran más avanzadas en el ámbito de la presencia de las TIC. Sus denominaciones han sido diversas (Cabero, 1996), y han ido desde «centros de recursos audiovisuales», «centros de aprendizaje», «centros de documentación», «secretariados audiovisuales»...; nosotros aquí por ser la de centros de recursos la más usual será la que utilizaremos.

Las grandes perspectivas desde las cuales podemos abordarlos, son «técnico-instrumental» y «didáctico-curricular»: «... En la primera se le conciben como centros exclusivos de almacenaje, préstamo y producción de medios técnicos audiovisuales, mientras que en la segunda desempeñan verdaderos lugares de aprendizaje puestos a disposición tanto de los profesores como de los estudiantes» (Cabero, 1996, pp. 411-412). Las funciones que pueden desempeñar estos centros son diversas, y lógicamente va a depender del alcance que tengan (Blázquez y Martínez, 1995; Area, 2004; Marqués, 2005; Cabero, 1996).

Los dos objetivos generales que perseguimos fueron:

- Identificar y analizar aquellos servicios de medios audiovisuales y nuevas tecnologías que en nuestras universidades destacan por la calidad de los servicios prestados.

- Llevar a cabo un estudio de buenas prácticas que pueda servir para la creación de modelos de referencia. Haciendo hincapié en las actividades que están realizando para ofrecer servicios de apoyo al profesorado en la adaptación de su labor al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Diseño y metodología del estudio

La investigación consistió, por una parte en la realización de una serie de entrevistas a los responsables de diferentes centros de recursos audiovisuales que habrían sido considerados de buenas prácticas por nuestros expertos, y en segundo lugar, el análisis de la información que estos centros ubicaban en sus páginas web institucionales. Para lo primero realizamos un protocolo de entrevista, mientras que para lo segundo construimos una ficha de análisis, que pudiera servir de orientación a los investigadores que las analizarán y los guíara en su labor. A este segundo objeto, la ficha tras revisar la información que solicitaríamos en la entrevista, y para que estas nos sirvieran de complementariedad, establecimos las siguientes categorías sobre la que se debería recoger información: nombre del centro, URL, partes que tiene la web, idiomas en los que se presenta, si existe zona pública y privada; funciones que desempeña el centro; instalaciones que posee; actividades de formación que realiza, servicios que ofrece, personal que lo conforma, historia, proyectos realizados y servicios ofrecidos en la web.

La selección de los centros se realizó por expertos, siguiendo una metodología Delphi (de dos vueltas), sobre una lista de centros para determinar aquellos considerados más significativos. Los evaluadores, utilizando su experiencia y la dirección web debían puntuar de 0 a 10 los diferentes centros objeto de buenas prácticas, pudiendo también incorporar otros.

La validez de la técnica del juicio de experto viene determinada fundamentalmente por dos aspectos: los expertos seleccionados y los instrumentos que se utilicen para la recogida de la información. En cuanto a los expertos a seleccionar nos proponemos identificarlos en función de su experiencia en el ámbito de la tecnología educativa, centros de recursos u organización de medios; por ello seleccionamos a profesores de tecnología educativa y nuevas tecnologías, profesionales de la formación del profesorado, expertos universitarios en centros de recursos, y personal técnico de los secretariados y servicios de recursos educativos de diferentes universidades. Por lo que respecta a la metodología Delphi y como señala Luna y otros (2005, p. 95):

...pretende obtener una visión de expertos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, siendo un método capaz de obtener y depurar los juicios de grupo. Como técnica presenta ventajas como la posibilidad de poder contar con diferentes expertos ubicados en distintos sitios, el ahorro de tiempo y dinero, permite las negociaciones entre diferentes usuarios,... (Rowe y Wright, 1999; Luna y otros, 2005).

Para la selección de los expertos se consideraron los siguientes criterios: experiencia en el tema de la Tecnología Educativa, en la gestión de servicios audiovisuales universitarios e investigación en el campo de las nuevas tecnologías. Así, todos los expertos seleccionados (24), menos uno, son docentes (57% titulares y 17% catedráticos) o han ejercido como docentes en materias relacionadas con la tecnología educativa, oscilando su experiencia entre los seis y los dieciocho años. Todos tienen experiencia en el conocimiento de los centros de recursos, no sólo por su formación sino también por su colaboración con una multitud de ellos.

Las puntuaciones medias, en la primera vuelta (Delphi), oscilan entre el 6 alcanzado por el «Servicio de Informática de Cartagena» de la Universidad Politécnica de Cartagena) y 8,67 del «Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías» (SAV), de la Universidad de Sevilla. A la puntuación más baja antes comentada, le sigue el «Laboratorio de Comunicación Multimedia» (MMLab) (Universidad de Navarra) con una media de 6,02 y una desviación típica de 2,024. El «Secretariado de Información y Comunicación» (Universidad de Sevilla) alcanzó una puntuación de 6,67, y el «Centro de recursos para el aprendizaje» (Universidad de Barcelona) una media de 6,95.

Se tomó la decisión de realizar una segunda vuelta, eliminando los cuatro que habían obtenido las puntuaciones más bajas (inferior a 7). Tras la misma, los centros seleccionados fueron: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnología (SAV), Centro de Tecnología Educativa (Jaime D), Campus Extens, Gabinete de Teleeducación, Centro de Tecnología de la Imagen y recursos didácticos, Enseñanza virtual y Laboratorio Tecnológico, Centro de Enseñanzas Virtuales, Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías, La Factoría de Recursos, Laboratori de Mitjans Interactius, Centre de Recursos Educatius, ATICA, Secretariado de Información y Comunicación, Centro de recursos para el Aprendizaje, Laboratorio de Comunicación Multimedia y el Servicio de Informática de Cartagena.

La entrevista se llevó a cabo mediante un protocolo «ad hoc». Se buscaba recoger información sobre: ¿Cuáles son las finalidades y objetivos generales que persigue la Unidad/Servicio que usted dirige? ¿Qué número de personas la conforman? Y ¿cuáles son sus perfiles profesionales (profesores, técnicos, administrativos...)? De acuerdo

con su experiencia, ¿qué formación y perfil deberían tener los profesionales que trabajasen en centros de producción audiovisual, multimedia y telemáticos de apoyo a la docencia y a la investigación?, ¿qué adaptaciones está realizando su Unidad/Servicio para el Espacio de Educación Europeo?, y ¿cuáles cree que debe realizar?...

Fueron realizadas mayoritariamente por Internet, y en menor medida telefónica o presencialmente. Una vez transcritas utilizamos el programa Hyper-Research de Hesse-Biber (1994), que permite contrastar la información de carácter cualitativo ofreciéndonos diferentes perspectivas: codificar cualquier cantidad de datos las veces que quieras, recuperar y manipular porciones de material original codificado, testar proposiciones sobre los datos en cualquier código o combinación utilizando búsquedas booleanas, analizar hipótesis sobre el significado completo de tus datos utilizando inteligencia artificial, e imprimir o sacar datos recogidos hacia un procesador de palabras, hojas continuas, o en paquetes estadísticos para un análisis más profundo. El sistema de categorías elaborado y su definición, se ofrece en el Cuadro I.

CUADRO I. Sistema categorial utilizado para el análisis de las entrevistas

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Objetivos de la institución	Formación	Aspectos relacionados con procesos formativos del personal universitario (PAS, PDI, becarios...)
	Apoyo a la actividad docente	Ayuda a los docentes en el asesoramiento realización y producción de material didáctico.
	Producción de materiales	Elaboración de materiales.
	Apoyo y organización de eventos	Organización o colaboración en cualquier tipo de actividad formativa.
	Investigación	Participación del CCRR en procesos de I+D.
Recursos humanos	Situación contractual	Tipo de contrato que le une al centro estudiado (Técnicos, administrativos, PDI, becarios, colaboradores...)
	Situación laboral	Estado administrativo del personal que desarrolla las diferentes actividades en los CCRR.
	Funciones del personal	Actividades realizadas por el personal.
	Formación del personal	Preparación y titulación.
Toma de decisiones	Horizontal	Decisiones tomadas por acuerdo entre todo el personal o equipos de trabajo.
	Vertical	Decisiones tomadas desde el equipo directivo de la institución.
Clientes	Clientes potenciales	Público hacia el que se orienta el servicio.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Difusión	Difusión	Sistemas de información utilizados por lo CCRR. Para dar a conocer sus actividades.
Presupuestos	Presupuesto	Dotación económica.
	Procedencia presupuestaria	Origen de las dotaciones económicas.
Actividades realizadas	Actividades realizadas	Acciones elaboradas por el centro, tanto en la producción de materiales como en la participación en investigaciones y estudios.
	Valoración de las actividades	Adecuación de las actividades a las necesidades de los usuarios.
Medios tecnológicos	Hardware	Soporte técnico con el que cuenta el centro, así como sus políticas de actualización.
	Software	Material de paso con el que cuenta el centro, así como sus políticas de actualización.
	Actualización y mantenimiento	Políticas dirigidas a la puesta al día de los materiales disponibles en el CCRR.
Instalaciones	Instalaciones	Espacios propios para la realización de las distintas actividades.
Evaluación	Evaluación externa	Referencias a procesos de evaluación y certificación externos
	Autoevaluación	Procesos de evaluación internos
Manual de funcionamiento	Manual de funcionamiento	Protocolos de actuación.
Relaciones institucionales	Relaciones con otras instituciones	Correspondencias con instituciones ajenas a la propia institución.
	Relaciones interinstitucionales	Correspondencias interuniversitarias.
Derechos de autor de los materiales	Derechos de autor de los materiales.	Certificación de la autoría de los materiales producidos.
Espacio Europeo de Educación Superior	EEES	Actividades realizadas o programadas para la consecución de dicho objetivo.

Resultados

La presentación de los resultados la haremos en dos apartados: análisis de sus páginas web, y entrevistas a los responsables de los centros de recursos.

Análisis de sus páginas webs

En primer lugar señalar que en la gran mayoría de los centros, la información requerida aparece de forma directa o indirecta en sus páginas web. Solamente el «Laboratori de Mitjans Interactius de la Universitat de Barcelona» no describe con claridad los diferentes servicios que ofrece.

Suelen prestar información sobre: historia de la institución, quiénes son, objetivos y funciones que persigue, servicios que suelen ofrecer, actividades de formación para el profesorado y el estudiante, información de los materiales producidos, y conexiones a plataformas de teleformación.

Por lo general las web presentan una parte pública y otra privada, destinada mayoritariamente al personal de la Institución, si bien pudiera inferirse que se encuentran habilitadas para personas que se asocian a la misma. Lógicamente no hemos tenido acceso a ella para describir la información contenida.

Las funciones que destacan en la mayoría de los centros son: ayudar a los profesores a incorporar las tecnologías en las enseñanzas que se generan a partir del EEES, la incorporación de la formación on-line en la enseñanza universitaria y la producción de tecnologías. Solamente nos hemos encontrado con un centro que pone a disposición del profesorado la documentación existente sobre el EEES, como es el caso del «Server de Recursos Educatius» de la Rovira i Virgili; si bien, como veremos por el análisis de las entrevistas se están haciendo esfuerzos al respecto.

Nos gustaría destacar que pocos son los centros que indican dedicarse a la investigación y experimentación respecto a la incorporación de las tecnologías en los ámbitos de la enseñanza y la formación.

No es muy habitual que en las páginas web se presenten las instalaciones que poseen, y en las que si se ofrecen, nos encontramos desde aquellos que hacen presentaciones en tres dimensiones, hasta aquellos que simplemente realizan un apunte escrito descriptivo de las mismas, es decir, una gran diversidad. Por lo general las instalaciones que poseen son: sala multimedia, sala de producción audiovisual, multimedia y telemática, aula de informática, zona de préstamo, salas de duplicación y transferencia de sistemas de los materiales y mediateca.

Por lo que respecta a las actividades formativas que suelen ofrecer, son múltiples y variadas y lógicamente giran sobre la utilización de las TIC, el manejo de las plataformas de la universidad y el aprendizaje de diferentes programas. Por otra parte los destinatarios son los diferentes colectivos que conforman la universidad, aunque mayoritariamente sus usuarios potenciales son los profesores, seguido de los alumnos

y siendo al final atendidos los miembros del PAS. Solamente en el caso del LMI de Barcelona hemos encontrado que se pueden realizar trabajos para las empresas.

Centrándonos en actividades concretas, indicar que la mayoría suelen ser cursos como los siguientes: Diseño y producción de páginas webs; Cursos de introducción a diferentes programas como *Power-point*, *Flash*, *Front-page*,...; Centrados en las posibilidades educativas de Internet; Cursos sobre las diferentes plataformas de teleformación; Curso de diseño de materiales multimedia e hipertextuales y; Curso de creación de páginas web.

Indicar una serie de aspectos que nos parecen llamativos:

- Un gran porcentaje de los cursos se centran en diferentes aspectos relacionados con la incorporación de Internet al terreno educativo universitario: tutoría virtual, teleplataformas, modelos educativos virtuales, modelos mixtos...
- Pocos son los cursos que se realizan para profesorado no universitario.
- Existen diferentes vías, desde cursos organizados desde la propia institución, hasta cursos organizados en colaboración con otras instituciones: ICE, Vicerrectorados,...
- Pocos son los centros que crean tutoriales y materiales autoformativos, como por ejemplo el «SAV» de la Universidad de Sevilla y el «Centro de Enseñanza Virtual» de la Universidad de Granada.

Los servicios que ofrecen son muy variados, y entre ellos encontramos: videoconferencias, *video streaming*, vídeo demanda, plataformas de teleformación, entornos de trabajo colaborativo, videoteca, biblioteca virtual, materiales didácticos en diferentes soportes para la enseñanza, asesoramiento individualizado técnico-pedagógico al profesorado para el uso de diferentes TIC y plataformas de teleformación, préstamo individualizado de diferentes materiales, los diferentes materiales producidos por la institución, atención a congresos y jornadas, sala de informática y multimedia, diferentes aplicaciones informáticas para el profesorado, duplicación y transferencia de sistemas de diferentes medios audiovisuales, multimedias y telemáticos, y retransmisión a través de la red de diferentes actos organizados por la universidad.

Es de resaltar que pocas son las instituciones que poseen una revista de divulgación científica, en concreto sólo nos hemos encontrado dos, «Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación» y «Edullab».

Tan sólo un centro, ATICA (Universidad de Murcia), lleva las infraestructuras tecnológicas de la universidad: asignación de correo electrónico, hospedaje de páginas webs, importación de ficheros ftp, distribución de licencias de *software* entre los

diferentes miembros e instituciones de la comunidad universitaria, y mantenimiento de las diferentes aulas de informática.

Por lo que respecta al personal que conforman las diferentes instituciones que hemos analizado, señalar que la mayoría está formado por PDI y PAS de la propia universidad, aunque también en algunos casos existe la presencia de becarios, bien asignados al servicio como un personal de la plantilla o a proyectos específicos. En la gran mayoría de los casos, salvando los becarios, el personal es fijo, salvo el profesorado que suele vincularse en comisión de servicios.

Por último señalar que no todas las instituciones ofrecen en su página web una referencia a su historia, sólo lo hacen el Campus Extens de la Universidad de las Islas Baleares, el CENT, la factoría de recursos docentes, o ATICA de la Universidad de Murcia. En casos la información que se ofrece está referida a: año de constitución, motivos por los cuales se crearon, proyectos más significativos, orden y articulación por la cual se crea, e institución o centro del que depende.

Entrevistas responsables de los Centros de Recursos

Tras la codificación de las entrevistas las frecuencias y porcentajes obtenidos en las diferentes categorías se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Frecuencias y porcentajes obtenidas por cada una de las categorías

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	f	%
Objetivos de la institución	Formación.	8	2,7
	Apoyo a la actividad docente.	7	2,4
	Producción de materiales.	6	2,1
	Apoyo y organización de eventos.	4	1,4
	Difusión.	6	2,1
	Investigación.	5	1,7
Recursos humanos	Situación contractual.	10	3,4
	Situación laboral.	8	2,7
	Funciones del personal.	8	2,7
	Formación del personal.	26	8,9
Toma de decisiones	Horizontal.	7	2,4
	Vertical.	6	2,1

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	f	%
Cientes	Cientes potenciales.	8	2,7
Difusión	Difusión.	22	7,5
Presupuestos	Presupuesto.	10	3,4
	Procedencia presupuestaria.	9	3,1
Actividades realizadas	Actividades realizadas.	32	11,0
	Valoración de las actividades.	13	4,5
Medios tecnológicos	Hardware.	17	5,8
	Software.	16	5,5
	Actualización y mantenimiento.	8	2,7
Instalaciones	Instalaciones.	9	3,1
Evaluación	Evaluación externa.	7	2,4
	Autoevaluación.	2	0,7
Manual de f	Manual de funcionamiento.	9	3,1
Relaciones institucionales	Relaciones con otros centros.	7	2,4
	Relaciones interinstitucionales.	8	2,7
Derechos de autor de los materiales	Derechos de autos.	5	1,7
Espacio Europeo de Educación Superior	EEES.	9	3,1

La dimensión que aparece con una mayor frecuencia de aparición es la referida a los «Recursos humanos». Compuesta por cuatro categorías: «situación contractual», «situación laboral», «funciones del personal» y «formación del personal».

La categoría que aparece en mas ocasiones es «Formación del personal» (f=26 y %=8,9). Los entrevistados manifiestan que los equipos:

(...) deberían tener un perfil multidisciplinar, es decir, debería haber técnicos (Informáticos, Documentalistas, etc.) y personas «no tan técnicas» (pedagogos, diseñadores gráficos, periodistas, etc), de forma que se puedan cubrir la mayor parte de las características y funciones que tienen estos centros (char 1831 to 2130 of page 1 of ENTRE9.TXT).

Pero realmente lo importante es su predisposición hacia la tecnología.

En cuanto a la «Situación contractual» (f=10, %=3.4), estos trabajadores en la mayoría de los casos son técnicos, administrativos, becarios y colaboradores (char 708 to 816 of page 1 of ENTRE1.TXT), siendo en la mayoría de los casos el único PDI el director del centro de recursos.

Las «Funciones del personal» (f=8, %=2.7), son variadas, aunque éstas no siempre se encuentran definidas. En la mayoría de los casos se relacionan con dar soporte a aspectos audiovisuales, apoyo a los docentes en la elaboración de materiales así como en la realización de eventos. En los casos en los que estas funciones se encuentran definidas, no lo están en un manual de funciones. «Si que están definidas, aunque no en un manual de funciones/operaciones. Las funciones básicas son: administración, técnico superior, técnico, operador, soporte a usuarios y dirección» (char 434 to 617 of page 1 of ENTRE2.TXT).

Relacionada con la dimensión anterior nos encontramos con «manual de funcionamiento» (f 9, %=2.7). En los casos en los que existe este manual, es porque la institución se encuentra, o en algún momento de su existencia ha sufrido un proceso de evaluación externa, para someterse a un proceso de certificación de la calidad. «Las funciones están claramente definidas en el sentido de que en su momento estuvimos dentro del sello de calidad de la norma ISO-9000, ahora estamos con la norma IFQM» (char 1195 to 1362 of page 1 of ENTRE1.TXT). Aunque también en ocasiones nos encontramos con centros que no tienen ese manual de funciones, pero en los cuales estas funciones se encuentran recogidas en documentos internos, considerados por los individuos que forman parte de ese centro.

La siguiente dimensión es «Actividades realizadas» (ver Tabla I); integrada por dos categorías: «actividades realizadas» (la categoría de mayor frecuencia: f 32, %=11,0) y «valoración de las actividades».

Las actividades realizadas son variopintas:

- Apoyo y asesoramiento a docentes. «...formación en utilización del software, apoyo y asesoramiento al profesorado en la producción de materiales didácticos web...» (char 2250 to 2370 of page 1 of ENTRE6.TXT).
- Diseño y realización de material videográfico. «Las actividades que realizamos son diversas: diseño y realización de material videográfico» (char 4913 to 5006 of page 1 of ENTRE1.TXT).
- Diseño y realización de material multimedia. «Coordinar el diseño y desarrollo, evaluar y coordinar la producción de material multimedia educativo. Tareas de investigación sobre estos procesos» (char 946 to 1092 of page 1 of ENTRE5.TXT).
- Diseño de materiales formativos para la red. «Coordinación de la oferta de asignaturas y cursos online y blearning dirigidos a estudiantes, PAS/PDI, profesionales de empresa, etc. Formación a profesores. Producción multimedia de contenidos online. Hospedaje y gestión de la plataforma de tele-enseñanza» (char 1171 to 1426 of page 1 of ENTRE8.TXT).

En cuanto a la «valoración de las actividades» ($f=13$, $\%=4.5$), tenemos que decir que las más valoradas por los usuarios, a la luz de los responsables de los centros de recursos, son por una parte las de asesoramiento y formación de los docentes en general y el asesoramiento y formación en la elaboración y coordinación de la oferta de asignaturas en la red.

Este último aspecto, podríamos relacionarlo con la categoría relativa al «Espacio Europeo de Educación Superior» ($f=9$, $\%=3.1$), teniendo en cuenta el momento en el que se encuentran las universidades españolas, integrándose plenamente en este EEES, se hace necesario que las funciones realizadas por los centros de recursos, se encaminen al desarrollo de este objetivo.

Estamos estudiando cambios en la plataforma de aprendizaje para adecuarla a los requerimientos del EEES y promovemos su uso y formamos al PDI que participa en proyectos piloto EEES. La indefinición de muchísimos temas: planificación docente, desarrollo de actividades, aprendizaje tutorizado, el propio sistema de tutoría, nuevas formas de evaluación (portafolios, etc.), hace muy difícil crear ayudas tecnológicas. Creemos que cuando se definan más temas, será más fácil crear herramientas y aplicar tecnologías. Mientras tanto probamos diferentes soluciones para creación de portafolios, o contribuimos a la creación de herramientas de planificación docente, etc. (char 5207 to 5871 of page 1 of ENTRE2.TXT).

No es de extrañar que la siguiente dimensión a comentar haga directamente referencia a los «medios tecnológicos», al tratarse de centros de recursos. Esta dimensión se compone, por orden decreciente de aparición, de las siguientes categorías: *Hardware* ($f=17$, $\%=5.8$), *Software* ($f=16$, $\%=5.5$) y «Actualización y mantenimiento» ($f=8$, $\%=2.7$).

En cuanto al soporte técnico con el que cuentan estos centros, podemos decir que nos encontramos ante instalaciones equipadas con todo lo necesario para ofertar a sus clientes aquello para lo que fueron concebidas. «Las unidades deben disponer de la dotación hardware y software necesaria para ofrecer un servicio de teleformación a la comunidad universitaria: un servidor hardware con capacidad para albergar una plataforma de teleformación...» (char 4035 to 4260 of page 1 of ENTRE9.TXT), y el soporte técnico por excelencia «sobre todo ordenadores y periféricos...» (char 1926 to 1961 of page 1 of ENTRE2.TXT). Y con un material de paso (*Software*, $f=16$, $\%=5.5$) adecuado para los equipos que se poseen: «El software debe ser adecuado con los

equipos que se dispongan, pero el suficiente para poder realizar producciones de calidad» (char 7785 to 7908 of page 1 of ENTRE1.TXT).

Podemos notar una tendencia hacia la utilización del *software* libre, solventando a su vez una de las necesidades de estos centros, que es la «actualización y mantenimiento» ($f=8$, $\%=2.7$) de dicho material. «Nuestro Campus Virtual es Moodle y para desarrollo web, usamos el paquete Macromedia (aunque cada vez menos)...» (char 1537 to 1646 of page 1 of ENTRE10.TXT). «La actualización de nuestro software no tiene problemas al tratarse la plataforma de *soft* libre. En nuestra Univ. la actualización de soft-licencias la lleva el Servicio Central de Informática» (char 3862 to 4054 of page 1 of ENTRE7.TXT).

La cuarta de las dimensiones a estudiar es la de «Objetivos de la institución», subdividida en seis categorías. La categoría que aparece con mayor frecuencia es la de «Formación» ($f=8$, $\%=7.5$); algo lógico si lo relacionamos con el valor otorgado a las actividades de asesoramiento y formación, aspecto del que ya hablamos con anterioridad. «Dar soporte al profesorado en la incorporación de las TIC en la docencia...» (char 50 to 121 of page 1 of ENTRE10.TXT).

Otro de los objetivos de las instituciones, declarado por los entrevistados, hace referencia a la categoría «apoyo a la actividad docente», en esta línea no tenemos que olvidar que una de las actividades más valoradas, desde el punto de vista de estas instituciones es la de ir potenciando la elaboración de materiales de enseñanza-aprendizaje y por supuesto su uso por la comunidad universitaria. En este sentido se considera indispensable: «Prestar servicios ofimáticos y telemáticos a toda la comunidad universitaria, tanto PAS y PDI como alumnos...» (char 191 to 295 of page 1 of ENTRE4.TXT); «...preparación del profesorado para la generación de contenidos virtuales destinados a asignaturas o cursos online...» (char 153 to 266 of page 1 of ENTRE9.TXT). Planificando, desarrollando y gestionando asignaturas on-line para la comunidad universitaria: «...planificar, desarrollar y gestionar asignaturas on-line para la comunidad de la Universitat de les Illes Balears, así como asesorar y ayudar a todos los usuarios (profesores y alumnos) de la misma...» (char 68 to 263 of page 1 of ENTRE3.TXT).

Estos centros también se plantean como objetivo la «producción de materiales» y con la misma frecuencia y porcentaje, «difusión» ($f=6$, $\%=2.1$). El primero de ellos relacionado con la elaboración de materiales, principalmente producidos para ser usados en procesos de enseñanza-aprendizaje (aunque en ocasiones también para otras instituciones no universitarias). En cuanto a la difusión de las actividades tenemos que decir que, a nuestro parecer, es un aspecto un tanto descuidado. Aunque desde algunos se hacen verdaderos esfuerzos para darlas a conocer y para ello «Utilizamos todos los

medios a nuestro alcance: correo electrónico, cartelería... No obstante, la difusión mas "certera" es la que se recibe en papel y en mano (por ejemplo un folleto informativo de cursos para el PDI)» (char 2661 to 2878 of page 1 of ENTRE7.TXT).

Tampoco se han encontrado un gran número de referencias relativas a la participación del centro en actividades de investigación y desarrollo (f=5, %=1.7). Aunque hay responsables de centro que declaran que no solo participan sino que también tienden a: «Establecer cauces de colaboración con otros grupos de investigación para el desarrollo conjunto de proyectos relacionados con la Educación y las Nuevas Tecnologías...» (char 906 to 1129 of page 1 of ENTRE6.TXT).

Existen pocas referencias relacionadas con la organización o colaboración en cualquier tipo de actividad formativa, aspecto este recogido en la categoría «apoyo y organización de eventos» (f=4, %=1.4), salvo actividades puntuales como la grabación de actos institucionales y la comunicación en eventos de los resultados de las investigaciones realizadas.

En quinto lugar nos encontramos con la dimensión «presupuestos», subdividida en las categorías «presupuestos» (f=10, %=3.4) y «procedencia presupuestaria» (f=9, %=3.1). La mayoría de las instituciones disponen de un presupuesto fijo, aprobado por los consejos de gobierno de sus respectivas universidades. Y algunos disponen de una financiación complementaria, que depende de los proyectos que realizan tanto a la comunidad universitaria como a otras instituciones. Tenemos que tener presente que estas financiaciones externas nunca se corresponden con el total de los presupuestos necesarios para su funcionamiento. «Contamos con un presupuesto de funcionamiento por parte de la universidad y recibimos otros ingresos mediante ayudas (MEC) y trabajos a externos de la universidad que cobramos soporte audiovisual, videoconferencias y de campus virtual y metodológicamente adaptación al EEES, principalmente» (char 1132 to 1426 of page 1 of ENTRE10.TXT).

Nos encontramos, en sexta posición, con la dimensión «Relaciones institucionales» (ver Tabla I). Esta dimensión se compone de dos categorías: «relaciones institucionales» cuando las relaciones se establecen con instituciones ajenas a la propia institución y «relaciones interinstitucionales» cuando las relaciones se mantienen con otras instancias de la misma universidad. Estas se dan básicamente a dos niveles, un nivel que podemos considerar puntual, para la realización de proyectos concretos.

Si tenemos relaciones con diferentes instituciones del resto de España, por ejemplo conjuntamente hemos elaborado con los Servicios de diferentes Universidades Catalanas, diferentes series audiovisuales, con la Asociación de

Televisión Educativa, hemos producido diferentes materiales para ellos y hemos realizado emisiones de forma conjunta (char 9083 to 9421 of page 1 of ENTRE1.TXT).

Y por otra parte procesos de cooperación permanentes, en el desarrollo de procesos de formación conjuntos: «Sí. Especialmente con el grupo G9 de universidades, con quienes compartimos 70 asignaturas totalmente on-line» (char 2508 to 2617 of page 1 of ENTRE3.TXT).

En cuanto a las relaciones de las instituciones con otras de la propia universidad, tenemos que señalar la tendencia a que estas se vayan intensificando, debido principalmente a la creciente utilización de las tecnologías y las redes de comunicación por todas las instancias universitarias, unido esto a la coincidencia con las funciones desempeñadas por estos centros. Estas relaciones pueden ser para la realización de cursos conjuntos y puntuales o para la participación en procesos de docencia, con la creciente incorporación de asignaturas a las redes.

Por lo que respecta al proceso de la «toma de decisiones», es conveniente atender a los dos grandes modelos: «horizontal» (f= 7, %=2.4) y «vertical» (f=6, %=2.1). A la luz de los resultados obtenidos, podemos decir que nos encontramos ante una división de opiniones entre los responsables de centros. Unos que opinan que han de ser tomadas «Por consenso o acuerdo tácito entre todos» (char 622 to 662 of page 1 of ENTRE2.TXT), pensando que el mejor modo para tomar las decisiones y por lo tanto de funcionar una institución de este tipo es de forma horizontal: «Yo de todas formas soy partidario de que la gente tome y adopte decisiones. No creo que sea válida una organización de tipo vertical» (char 2188 to 2320 of page 1 of ENTRE1.TXT). Y otros para los que las decisiones se toman de una manera u otra dependiendo del tema a tratar: «Dependiendo del tema puede variar, pero la mayoría se toman de manera colectiva» (char 663 to 742 of page 1 of ENTRE3.TXT).

En cuanto a la dimensión «instalaciones» (f=9, %=3.1), en principio todos los centros disponen de las instalaciones adecuadas para realizar su labor, o al menos no existen manifestaciones que indiquen lo contrario. Por lo general los espacios se suelen ajustar a las necesidades del servicio, existiendo como denominador común la presencia de aulas de videoconferencias en todos los centros.

La dimensión «evaluación», engloba dos categorías: «evaluación externa» (f=7, %=2.4) y «auto-evaluación» (f=2, %=0.7). La categoría que ha obtenido el mayor número de repeticiones es «evaluación externa», a mucha diferencia. Tan sólo uno es sometido a un proceso de evaluación por requerimientos de un proceso de certificación de

calidad (sello de calidad norma ISO y IFQM). Algún que otro centro se somete «Todos los años, en el marco de la evaluación de calidad que realiza la universidad» (char 2687 to 2768 of page 1 of ENTRE2.TXT). En cuanto a la categoría «autoevaluación», decir que tan sólo un centro se somete a este tipo procesos de evaluación interna. «Cada año se realiza una evaluación de la tarea realizada, logros en investigación, resultados de investigación (publicaciones, etc.)» (char 2004 to 2135 of page 1 of ENTRE5.TXT).

En cuanto a los «clientes potenciales» de estas instituciones, decir que son: «Los clientes primarios son la universidad como institución, los profesores, los alumnos y ocasionalmente el PAS. Aunque nosotros trabajamos para empresas y otras instituciones públicas en la producción de materiales educativos...» (char 3426 to 3751 of page 1 of ENTRE1.TXT). Teniendo en cuenta las pocas manifestaciones realizadas en esta línea, podemos decir que la tendencia en estas instituciones es a incluir a cada vez mas agentes externos al sistema universitario como clientes potenciales de éstas. «Tanto PDI como alumnos de nuestra universidad, aunque cada vez con más orientación hacia el exterior» (char 1289 to 1389 of page 1 of ENTRE3.TXT).

La última dimensión a comentar es «derechos de autor de los materiales», que recoge referencias a la certificación de la autoría de los materiales producidos. A la luz de los resultados obtenidos ($f=5$, $\%=1.7$), podemos decir que en las pocas referencias encontradas se manifiesta que estas instituciones suelen sacar el ISBN y el depósito legal a todos los materiales producidos.

Una vez analizados los datos de las entrevistas a los responsables de los centros de recursos, podemos decir que nos encontramos ante unas instituciones formadas básicamente por técnicos, personal de administración y servicios, becarios (en algunos casos colaboradores) y PDI. El grado de preparación y titulación que tienen los empleados de los centros de recursos entrevistados es variado, responden a un perfil multidisciplinar, entre los que hay técnicos (informáticos, documentalistas) y no tan técnicos (pedagogos, diseñadores gráficos, periodistas, etc.). Aunque a la luz de los comentarios realizados por los responsables de los centros de recursos podemos decir que preferiblemente nos encontramos con unos trabajadores con formación en pedagogía, informática y diseño. Formación que les posibilita realizar correctamente las actividades propias de estos centros, el apoyo en los procesos docentes de enseñanza-aprendizaje, a la vez que asesoran y forman al profesorado para ir incorporando el uso de las TIC a su docencia. Aspecto este que cada vez adquiere mayor importancia (y se multiplica con el EEES) al producirse un cada vez más generalizado uso de las TIC concretamente del medio informático e Internet, demandándose cada vez más, tanto por las instituciones como por los docentes, la producción de materiales para la red.

Para la realización de estas actividades, disponen de medios, tanto *hardware* como *software*, especialmente indicado para su realización. Podemos decir que nos encontramos ante el uso y la demanda generalizada por parte de estas instituciones de servidores, así como de equipos de videoconferencia, para dar respuesta a las necesidades de sus clientes. Materiales que han de ser continuamente actualizados para que puedan seguir ofreciendo un uso adecuado. En lo referente al *software*, éste es fácilmente actualizado, debido al creciente uso que desde estas instituciones se está haciendo del *software* libre, y las posibilidades que se abren tanto en el campo de la actualización como en el del desarrollo de nuevas aplicaciones. Los presupuestos para llevar a cabo estas actividades provienen en su mayor medida de sus propias universidades, aunque también reciben alguna financiación externa, aunque mínima.

Conclusiones e implicaciones

Las universidades cuentan con un número de centros significativos cuyo objetivo básico es facilitar la incorporación, desde un punto de vista técnico y didáctico, de las TIC. Al mismo tiempo, es importante destacar que éstos se van ampliando considerablemente, y casi podríamos decir, sin equivocarnos, que en casi todas las universidades existen centros de este tipo, algunas creadas de forma autónoma, y otras formando parte de una institución.

Al haber seleccionado varias universidades del contexto nacional, los resultados nos permiten ofrecer una panorámica significativa de las diferentes visiones de estos centros al responder a necesidades muy concretas y aportar ideas significativas para configurar un modelo respecto a los mismos. Así, se pueden identificar un número de centros entre las distintas universidades españolas que podrían considerarse como de «buenas prácticas»; es decir, centros que tomaríamos como significativos y que servirían de modelos en este tipo de instituciones, para facilitar la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la investigación y en la administración universitaria.

Estos centros se encuentran dispersos por la geografía nacional y suelen informar a sus usuarios potenciales a través de sus páginas web, de las funciones que desempeñan, que por lo general y como indican en las mismas son las siguientes: las características de las instalaciones que poseen, las actividades de formación que suelen realizar, los servicios que ofrecen, el personal que lo conforma, su historia, y los proyectos que han realizado.

Dicho en otros términos, estas instituciones buscan tener una presencia física, social y visual en sus respectivas universidades y en la atención a los miembros.

Estos centros se están responsabilizando, cada vez más, de las acciones de formación en red que se inician en las diferentes universidades; como podemos perfectamente observar por el hecho de que a través de sus sitios web oficiales se puede acceder a las plataformas para la formación *on-line* seleccionada, o porque se puede acceder a espacios para la formación en las mismas. Así se ve reforzado por las afirmaciones realizadas por los responsables de estos centros, en lo referido a las adaptaciones que están llevando a cabo para la incorporación del EEES. Sus funciones son diversas y fomentan la integración de las TIC, la producción de medios o la formación del profesorado. Son las actividades relacionadas con Internet las que en la actualidad realizan más nuestras instituciones, y van desde el diseño de páginas web, la formación en la plataforma elegida por la universidad, hasta el diseño de materiales para ella.

Nos hemos encontrado un fuerte movimiento de preocupación sobre las posibilidades que el *software* libre puede tener para la universidad. Tal situación aumenta progresivamente, ello nos lleva a señalar que posiblemente sea un tema de debate tecnológico en los próximos años, en estos servicios por un lado, y en la universidad en general, por otro.

Por lo que respecta a las tareas formativas, existen diferentes modalidades, aquellos que las realizan de forma autónoma y las que los ponen en funcionamiento en coordinación con otros servicios de la universidad, que por lo general son los ICE y los Servicios de Promoción Cultural y Extensión Universitaria.

Pocos son los centros que realizan actividades de investigación, posiblemente porque se asuma en la comunidad universitaria, que son actividades que deben de realizarse en los departamentos universitarios. De todas formas nos hemos encontrado con centros que se presentan a convocatorias públicas de proyectos de investigación, lo que les permite por una parte realizar estas actividades, y por otra, incorporar fondos externos a la institución, bien en la modalidad humana, becarios, o de materiales y equipamiento técnico. Esta función debería abordarse por estas instituciones, para además de probar y analizar estrategias que puedan posteriormente ser transferidas a su universidad, también para que puedan validar diseños y productos elaborados, sin olvidarnos de las posibilidades que nos ofrecen para obtener recursos externos.

La financiación de estos centros se realiza por lo general a través de sus universidades, aunque algunos de ellos amplían estos servicios a través de una serie de mecanismos como son: proyectos de investigación, realización de actividades para la comunidad universitaria o sus miembros, o para instituciones y personal externo a la universidad.

Por lo que respecta al Espacio de Educación Superior Europeo, señalar, que las funciones que destacan en la mayoría de los centros son: ayudar a los profesores a incorporar las tecnologías en las enseñanzas que se generan en este nuevo contexto, la formación *on-line* en la enseñanza universitaria y la producción de tecnologías. Aunque ello pudiera ser contradictorio, pues cuando se han revisado sus páginas web, pocas son las instituciones que tienen un sitio expresamente dedicado para ello. Aunque si afirman que se encuentran en fase de adaptación de materiales a estos entornos.

Por último, y como se está poniendo de manifiesto en el terreno de la Tecnología Educativa, nuestro estudio confirma que si queremos que las TICs puedan servir como elemento de innovación educativa, no es suficiente con la incorporación de *hardware* y *software*, sino que también debe prestarse atención a las claves organizativas para su incorporación, y sin lugar a dudas una de ellas son la creación de centros de recursos.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2004). Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide.
- BLÁZQUEZ, F Y MARTÍNEZ, F. (1995). Dimensión organizativa de los medios: los centros de recursos. En J.L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y O. SÁENZ (Dir.), *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 443-462). Elche: Marfil.
- CABERO, J. (1996). Organizar los recursos tecnológicos centros de recursos. En D. GALLEGO Y C. ALONSO (Coords), *Integración curricular de los recursos tecnológicos* (pp. 403-423). Barcelona: Oikos-Tau.
- (Dir) (2002). *Las TICs en la Universidad*. Sevilla: MAD.
- CABERO, J. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y educación*, 20, 81-100.
- CABERO, J. (Dir.) ET AL. (2005). *Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- EL BAKKALI, A. (2005). Estudio descriptivo sobre el uso de los sistemas de telen enseñanza en la Universidad de Málaga. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- FANDOS, M. (2004). Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Tarragona, Tarragona, España.

- GUZMÁN, M.D. (2002). El profesorado universitario en la sociedad de las redes telemáticas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Huelva, Huelva, España.
- HESSE-BIBER, S. ET AL. (1994). *Hyperresearch. A content Analysis Tool for the Qualitative Researcher*. Randolph: Reserach Ware, Inc.
- LUNA, P. ET AL. (2005). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.
- PEREZ LORIDO, M. (2006). Perspectivas y problemas de la formación universitaria a través de entornos virtuales. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Coruña. La Coruña, España.
- RAPOSO, M. (2002). Tecnologías de la información y la comunicación y calidad de la docencia universitaria: análisis de necesidades de formación del profesorado de la Universidad de Vigo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo, Vigo, España.
- (2004). ¿Es necesaria la formación técnica y didáctica sobre tecnologías de la información y la comunicación? Argumentos del profesorado de la Universidad de Vigo. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, 43-58.
- REYES, M. M. Y SILES, C. (2002). Organización escolar y nuevas tecnologías. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 19, 5-14.
- ROWE, G. Y WRIGHT, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *Internacional Journal of Forecasting*, 15, 353-375.

Fuentes electrónicas

- MARQUÉS, P. (2005). Los centros de recursos. Recuperado el 2 de Septiembre de 2006 de: <http://espiral.pangea.org/bits/centrorecursos.htm>

Dirección de contacto: Juan Antonio Morales Lozano. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España. E-mail: jamorales@us.es

La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1977-2000)

The reform of university syllabi in the Spanish democracy (1977-2000)

Jorge Infante Díaz

Universidad de Zaragoza, Escuela Universitaria de Economía Aplicada, Departamento de Estructura y Economía Pública, Zaragoza, España.

Resumen

El artículo analiza la reforma de los actuales planes de estudio universitarios. La transformación de la Universidad española desde 1977 ha tenido en los planes de estudio uno de sus aspectos relevantes. Se han reformado unos planes sustentados en un modelo centenario, rígido, por unos basados en la flexibilidad «curricular» propios de una universidad democrática. Frente a planes elaborados por el Ministerio, ahora son las Universidades las que elaboran sus propios planes de estudio. El origen ideológico de la reforma se encuentra en los trabajos de Giner de los Ríos. Tanto el Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria (1979) como la Ley de Reforma Universitaria (1983) recogen en su articulado el espíritu de sus escritos. El soporte normativo de la elaboración de los planes de estudio es el principio constitucional de autonomía universitaria; que en los planes de estudio queda reducida a la capacidad de organización de la enseñanza: es una autonomía tutelada.

Considera que la reforma de los planes de estudio ha sido un tema menor, limitado al debate interno en las Universidades y la crítica es al proceso de la elaboración y no la estructura de los planes. Concluye que entre los elementos que han condicionado resultado final están la diacronía con otras reformas del sistema educativo, la financiación, los agentes han intervenido directa e indirecta en su aprobación, la estructura interna de las Universidades, los procesos políticos en el seno de las Universidades, etc.

Palabras clave: España, universidad, planes de estudio, reforma.

Abstract

The article analyzes the reform of the current university syllabi. The transformation of the Spanish universities from 1977 it has been a relevant aspect in the actual syllabi. The syllabi was changed because it was sustained in a centenary rigid model to one based on the curricular flexibility of democratic universities. Opposite to plans elaborated by the Ministry, now universities are the ones who elaborate their own syllabus. The idea of the reform is based on Giner de los Ríos's work. Both the bill of the autonomy of universities (1979) and the university reform law (1983) gather in their articles the spirit of his writers. The legal base of the syllabus production is the constitutional start of university autonomy, which it is reduced to the educational capacity of organization: tutelary autonomy.

The article considers that the reform of the syllabus has been a minor topic limited to the internal debate at universities and the critique is about the processes and not about the structure of the syllabus. The paper ends saying that among the elements that have determined it's the diachrony with other reforms of the educational system, the funding (the agents have interfered directly and indirectly in its approval), the inner structure of the universities, the political processes inside the universities, etc.

Key words: Spain, university, syllabi, History.

Introducción

Uno de los cambios relevantes que se han producido en la universidad española en los últimos años ha sido, sin duda, el de sus planes de estudio. En la década de los noventa del pasado siglo se «renovaron» la totalidad de los planes de estudio de las titulaciones universitarias a la par que se creó un amplio número de nuevos títulos. Era necesario, porque «no es lo mismo educar para un sistema abierto y democrático, que para uno cerrado y autoritario» como era el español antes de 1977 (González Seara, L., 1997, p. 96).

Pero los planes de estudio de la enseñanza superior -la institucionalización formal de las enseñanzas- a pesar de la importancia que parece puedan tener, ha sido un tema menor. Posiblemente por la tardanza que tuvo su desarrollo normativo, aunque hayan sido tema de discusión en los pasillos de las universidades: la crítica a lo que se enseña, no al cómo se enseña, es consubstancial a lo universitario. Y sin embargo, cuando hemos tenido capacidad para diseñar los planes de estudio, el resultado ha

sido cuestionado por los mismos docentes. Tanto por el de a pie como por los que ostentan las responsabilidades de gestión¹.

En el presente trabajo me propongo analizar cómo fue la reforma de los actuales planes de estudio, los aprobados en el último decenio del siglo XX, y los problemas que se plantearon en su elaboración. «Conocer los cimientos de nuestra vida actual, saber de donde venimos, quienes somos y aumentar las posibilidades de saber a dónde vamos» decía Tuñón de Lara que es la función de la Historia. En la actualidad se va realizar una revisión profunda de los estudios para adecuar nuestra universidad al Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que creo que reflexionar sobre los que se ha hecho hasta ahora puede contribuir a mejorar lo que tenemos que hacer en el futuro.

Elementos condicionantes de la reforma de los planes de estudio desde la Constitución de 1978

La transformación de la universidad española

Desde 1970 ha aumentado el número de estudiantes. Los matriculados durante el curso 1970-71 eran 220.000n². Al entrar en vigor la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) en 1983 había en España 30 Universidades públicas con 759.426 estudiantes matriculados y diez años después, al comenzar a implantarse los nuevos planes de estudio, casi el doble (1.389.754)³. Desde el curso 1998-99 se ha producido una lenta reducción hasta alcanzar el curso 2005-06 los 1.307.691 alumnos en las 49 Universidades Públicas. También la universidad privada ha cambiado. De las cuatro que había en 1984 con 26.000 estudiantes ahora hay 22 con 136.000. La población estudiantil

⁽¹⁾ Ejemplo de esta crítica puede ser la del rector de la Universidad de Valencia escribía que «las universidades tienen una gran responsabilidad en los aspectos más criticables de la reforma de los planes de estudio»... «Multiplicación de asignaturas pensadas no en la formación de los alumnos, sino en los intereses exclusivos de los profesores y departamentos»... aunque párrafos más adelante dice que «No puede considerarse sin más un fracaso en España y las críticas de las universidades y la Conferencia de Rectores... no van en la línea de la descalificación absoluta». (Ruiz, P., 1998, pp. 255-256).

⁽²⁾ Instituto Nacional de Estadística. Solamente se computan los estudiantes matriculados en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores públicas y privadas. Las enseñanzas técnicas (Peritaje industrial, aparejadores, comercio, etc.) no estaban integradas en la Universidad. Sólo lo serán a partir de curso 1972-1973.

⁽³⁾ Fuente: Consejo de Universidades.

universitaria representaba en 1971 el 0,6% de la población total del país; en 1983 el 1,6% y en la actualidad el 3,2%. Desde 1971 la población española se ha multiplicado por 1,3 y el número de estudiantes universitarios por seis.

También se han redefinido las funciones de la Universidad. El siglo XX es un constante intento intelectual por reformar su función. En 1902 Unamuno escribía que «las facultades no deben reducirse a ser simplemente Escuelas de abogados, médicos, farmacéuticos o catedráticos, sino que han de ser, además y sobre todo, centros de elevada cultura, y de formación de filosofía, ciencias, letras y artes» (Unamuno, M., 1902, p. 7). En los setenta se reclamaba una «Universidad de masas»⁴, como factor de redistribución del crecimiento económico (la universidad facilita la permeabilidad social). A mediados de siglo se habían reformado las Escuelas de Ingenieros para ampliar el contingente de técnicos superiores (socializar los cuadros directivos) de la sociedad industrial que se avecinaba. La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970 justificaba su oportunidad por abrir la Universidad a los hijos de obreros, todavía muy escasos en sus aulas. Desde mediados de los ochenta, la sociedad quería que la Universidad respondiera al mercado. El estudiante consideraba que pagaba (directa e indirectamente) una formación que le debía permitir incorporarse rápidamente al mercado laboral para rentabilizar la inversión que había realizado. Y a finales del siglo XX los Profesores Michavila y Calvo, consideraban que nos encontrábamos en una nueva etapa en la que era necesario redefinir, como objetivo de futuro, las relaciones de la Universidad con las otras Instituciones sociales y políticas (Michavila, F y Calvo, B., 1998, p. 35).

El soporte ideológico

Como tantas cosas de la LRU, la reforma de los planes de estudio que se produjo entre 1992 y 2003 se inspira en la obra de D. Francisco Giner de los Ríos. Giner proponía que los planes de estudio impartidos en la Universidad fueran elaborados por las propias Universidades: «El plan, obra libre de cada universidad, sobre un mínimo obligatorio en cada facultad» (Giner de los Ríos, F, 1902, p. 142).

Todo esto contrasta con lo que había sido la tónica dominante desde la Ley Moyano (1857). La Ley de Ordenación de la Universidad española de 1943 mantuvo la misma estructura curricular que existía desde 1857, aunque dio los pasos para actualización los

⁴ Por Universidad de masas se entiende la que permite a la vez acceso de gran parte de la población frente a lo que sería una universidad de elites sociales y económicas.

planes de estudio⁵. En la década de los cincuenta y sesenta del siglo XX surgieron voces que criticaban los planes de estudios que había aprobado el Ministerio: «Nuestros planes de estudio suelen ser viejos y excesivamente rígidos» y hay «varias ramas del saber que no se explican: Historia de la ciencia, Etnología, Antropología cultural, etc., que debería enseñarse en los futuros planes de estudio: ahí queda el tema para quienes hayan de establecer los futuros planes de estudio»⁶. Antonio Tovar, en 1966, proponía unos planes de estudio «dentro de unas normas generales que serán más rígidas en las escuelas y facultades profesionales y más libres en las carreras más puramente científicas o de humanidades, [y] se basará en el interés del estudiante, debidamente aconsejado» (Tovar, A., 1966, p. 141)⁷.

El modelo universitario propuesto por Giner en 1902 se introdujo, por primera vez en la LGE. Se permitía a las Universidades (art. 64.1) elaborar sus propios planes de estudios de acuerdo con una novedosa «flexibilidad» curricular⁸. La reforma coincidió con la masificación de la Universidad y los planes de estudio se convirtieron en un instrumento para administrar puestos docentes (De Miguel, A., 1982, p. 102). La contratación de PNN se apoyaba en la existencia de asignaturas obligatorias en los primeros cursos con una amplia matrícula que obligaba a crear nuevos grupos de docencia.

La autonomía universitaria

Los actuales planes de estudio de la universidad española son fruto de dos preceptos constitucionales: la Autonomía Universitaria (art. 27.10) y la competencia estatal para regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos

⁵ LGE. Disposición final segunda. La ordenación de las enseñanzas en las Facultades universitarias, así como la organización y régimen de las mismas, se determinarán por Decreto aprobado por el Consejo de Ministros.

⁶ En su comentario Laín (1968) recuerda la flexibilidad de los planes anteriores a 1943: «por qué -valgan estos dos ejemplos- no ha pervivido el espíritu que inspiró el «plan Morente» en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y lo no poco que de bueno había en la Universidad Autónoma de Barcelona?». Vid pp. 20 y 21.

⁷ Tovar propone que el estudiante elija asignaturas entre las ofertadas por la Universidad y pone varios ejemplos, como en los «estudios de derecho, que se mantienen casi petrificados desde hace más de un siglo, habrán de vivificarse con combinaciones con materias de ciencias políticas, económicas, de historia o lenguas, etc.».

⁸ La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional». LGE. Preámbulo. El art. 37 de la LGE se refiere a la elaboración de los planes de estudio en los siguientes términos:

1. Los planes de estudio de los Centros universitarios, que comprenderán un núcleo común de enseñanzas obligatorias, y otras optativas, serán elaborados por las propias Universidades de acuerdo con las directrices marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, que reafirmará dichos planes previo dictamen de la Junta Nacional de Universidades. En el caso de que alguna Universidad no elaborase en el momento necesario el respectivo plan, el MEC, de acuerdo con la JNU, podrá fijar un plan hasta tanto se elabore aquel.
2. La ordenación de cada curso responderá a un planteamiento preciso de objetivos, contenidos, métodos de trabajo y calendario escolar, y fomentará la utilización de medios modernos de enseñanza.

universitarios (art. 149.1.30)⁹. Lo que en principio puede parecer una contradicción, se justifica porque «...las Universidades gozan *ex Contitutione* de un nivel de autonomía inferior: los poderes normativos, cuya titularidad les corresponde, no alcanzan nunca, por definición, el rango legislativo, sino que se sitúan en un plano simplemente reglamentario, subordinado a las leyes... es una autonomía administrativa» (Leguina, J. y Ortega, L., 1982, p. 550). Se les permite el autogobierno como forma de introducir criterios competitivos en y entre ellas con el fin de «promover el progreso de la cultura» en la dirección de una sociedad democrática avanzada, a la que hace referencia el preámbulo de la Constitución. Esta limitación de la autonomía universitaria, supone que no sea una autonomía de corte «iusnaturalista», es decir que carece de soberanía.

De acuerdo con esto, a las Universidades se les ha permitido, entre otras cosas, la elaboración de los planes de estudio, no qué enseña, sino en cómo organiza lo que enseña, dentro de las pautas generales que marca el Gobierno de la nación, que es quien establece las directrices generales comunes a los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Para garantizar el cumplimiento de los principios diseñados por el Gobierno hay un órgano de control que valida, si se adecua a los establecido, la organización de los *currícula* elaborados por la Universidad. Así, pues, en materia de planes de estudio, que es el objeto de este trabajo, en la Universidad española hay una «autonomía tutelada», limitada exclusivamente a la capacidad de organización de la enseñanza.

Los planes de estudio en el proyecto de ley de autonomía universitaria

Un año después de la aprobación de la Constitución, a los siete meses de la toma de posesión del Gobierno surgido tras la elecciones generales, y a la vez que se aproba-

⁹ «La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional». LGE. Preámbulo. El art. 37 de la LGE se refiere a la elaboración de los planes de estudio en los siguientes términos:

1. Los planes de estudio de los Centros universitarios, que comprenderán un núcleo común de enseñanzas obligatorias, y otras optativas, serán elaborados por las propias Universidades de acuerdo con las directrices marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, que refrendará dichos planes previo dictamen de la Junta Nacional de Universidades. En el caso de que alguna Universidad no elaborase en el momento necesario el respectivo plan, el MEC, de acuerdo con la JNU, podrá fijar un plan hasta tanto se elabore aquel.
2. La ordenación de cada curso responderá a un planteamiento preciso de objetivos, contenidos, métodos de trabajo y calendario escolar, y fomentará la utilización de medios modernos de enseñanza.

«Un principio organizativo en el que se sintetiza una fórmula singular de articulación de las relaciones entre el poder político y administrativo y las instituciones universitarias, que se traduce en el reconocimiento en beneficio de estas últimas de un amplio margen de libertad para la configuración de su organización y desenvolvimiento de su actividad» (Prieto de Pedro, J., 1980, p. 64).

ban los Estatutos de Autonomía del País Vasco y Cataluña, en Noviembre de 1979 se presentó en el Congreso de los Diputados el Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria (LAU). La prioridad de reformar la Universidad era evidente. La universidad atravesaba una situación crítica, como reconoce el proyecto de Ley: «crisis notoria», «altamente politizada», con un creciente número de graduados en paro y sin preparación para el mercado de trabajo.

La LAU incluía una organización cíclica de las enseñanzas similar a la que se planteó en la LGE, por ejemplo mantiene las Escuelas Universitarias creadas entonces para a flexibilizar algo la Universidad, como reconocería el *International Council for Educational Development* (ICED)¹⁰. Los planes de estudio los elaborarían las propias Universidades con disciplinas obligatorias (tronco común) y optativas que deberían capacitar «a los titulados para el ejercicio de una actividad profesional al servicio de la sociedad concreta en que han de desarrollarla»¹¹. Serían sancionados por el Ministerio de Educación, previo informe de la Junta Nacional de Universidades, que habría establecido las condiciones mínimas a las que deberían ajustarse los planes de estudio¹². Así pues, no hay una diferencia sustancial con lo que había sido regulado por la LGE, tanto en su estructura como en el procedimiento de aprobación. La novedad de los planes de estudio era la flexibilidad para adaptarse a las las necesidades de la sociedad en cada momento. Se proponía planes ajustables, *Rolling plans glissants*, en lo que lo importante son los objetivos de la titulación y no el conjunto de asignaturas (Mayor Zaragoza, F., 1983).

La diferenciación objetivos/plan podría suponer un reparto de funciones entre el Ministerio y las universidades: aquel los objetivos de la titulación, estas diseñar el plan de estudios. Así se respondía al corsé que impone la Constitución. Con ello se introduce un nuevo elemento, la confianza en los que adaptan los planes de estudio, es decir, en las universidades. Entendemos que es un debate interesante, que no se materializaría en el trámite parlamentario. Sin esa confianza lo que pueden existir son planes inflexibles que «en periodos de aceleración muy rápida que van configurando escenarios nuevos» sólo

⁽¹⁰⁾ «La estructura de educación universitaria en tres ciclos creada por la LGE de 1970, y la inclusión en la misma de las Escuelas Universitarias de ciclo corto, representó en nuestra opinión un paso adelante hacia la ampliación, modernización y democratización del sistema español de educación superior. Estas medidas aportaron mayor diversidad a la oferta universitaria, ampliaron la gama de opciones de que disponían los alumnos, elevaron el espacio y el nivel de los programas de formación de ciclo corto y supieron responder a las necesidades cada vez más diversificadas de la sociedad y la economía españolas, en proceso de constante evolución». (ICED, 1987, p. 111).

Se mantenían los Colegios Universitarios y quedan los Institutos Universitarios como centros de investigación. También aparecen los Departamentos, órganos encargados de articular las actividades docentes y de investigación en torno a varias disciplinas afines y, al menos, un Catedrático.

⁽¹¹⁾ LAU, art. 43.3.

⁽¹²⁾ LAU, ART. 37.1. Durante el debate parlamentario, se cuestionó la intervención del Ministerio en la aprobación final de los planes de estudio por atentar contra la autonomía universitaria.

el programa es la única solución para modernizar los contenidos (Mayor Zaragoza, 1983, E, pp. 59-60). Se deja en manos del profesor la capacidad de cambiar o no el programa, lo que entraría en contradicción con el espíritu de la LAU: «La Universidad no es patrimonio propio de los miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un servicio público referido a los intereses generales de la comunidad nacional», en respuesta al carácter corporativo del catedrático que aparece en la literatura de la época¹³.

La LAU mantenía como función de la Universidad la formación de profesionales. Aunque no había referencia expresa a los Colegios Profesionales, Minoría Catalana introdujo en el proyecto de Ley que éstos intervinieran en la redacción de los planes, informándolos. El tema de los colegios profesionales, en la realidad de los primeros ochenta, es relevante. Federico Mayor Zaragoza, una vez retirado el proyecto de Ley, intentó justificar su presencia: «La Universidad, además de los grados académicos, carga con la obligación de la acreditación de la cualificación para el ejercicio profesional» (Mayor Zaragoza, E, 1983, p. 67). Para solventar esta responsabilidad, proponía que los Colegios Profesionales dieran la licencia para el ejercicio de una profesión. Así la Universidad, según Mayor Zaragoza, proporcionaría los grados académicos, es decir, «certificaciones de que una persona ha recorrido con éxito un currículum académico determinado» y los colegios la autorización para el ejercicio profesional.

En el transito parlamentario la LAU sufrió otras modificaciones importantes. Se introdujo la posibilidad de que la homologación de los planes de estudio de las Universidades situadas en la Comunidades Autónomas con competencias en enseñanza superior fuera realizada por el correspondiente gobierno autonómico. El texto alternativo a la Ley propuesto por Minoría Catalana priorizaba esta cuestión e introducía una comisión mixta Ministerio-Gobierno Comunidad Autónoma con competencias en enseñanza superior para el establecimiento de las condiciones mínimas que debían cumplir los planes de estudio de esa Comunidad con validez en todo el territorio nacional.

El primer esfuerzo desarrollado para sacar adelante una norma que regulara la Universidad de la España democrática se truncó. Varios años de debate y varios equipos ministeriales lo intentaron¹⁴. Pero las circunstancias políticas de febrero de 1982 impidieron que llegara a aprobarse la LAU¹⁵.

⁽¹³⁾ LAU, Preámbulo

⁽¹⁴⁾ Durante este período, los Ministros responsables de las Universidades fueron: Luis González Seara, Antonio Ortega y Díaz de Ambroña y Federico Mayor Zaragoza.

⁽¹⁵⁾ El trámite de la Ley fue muy lento: entró en el Congreso el 23 de noviembre de 1979, Informe de la Ponencia, diciembre de 1980, Dictamen de a Comisión, enero de 1981, Informe de la Ponencia octubre de 1981, Discusión en Comisión, Enmiendas y votos particulares en el pleno, en marzo de 1982 y, finalmente, el 16 de abril, el Gobierno retira el proyecto de Ley (4 de mayo de 1982).

Los planes de estudio en la ley de reforma universitaria y su desarrollo posterior

Tras las elecciones de octubre de 1982 el panorama político cambió sustancialmente. El 1 junio de 1983 entró en el Parlamento el proyecto de Ley Orgánica de Reforma Universitaria, que con escasas modificaciones se aprobó, publicándose en el BOE el 1 de septiembre de ese mismo año¹⁶.

La nueva cúpula ministerial había criticado el carácter rígido de los planes de estudio vigentes entonces, que no permitían la formación de profesionales adecuados a las necesidades de un mercado laboral cambiante. El responsable de Universidades del PSOE, antes de las elecciones decía:

Reforma de la actual estructura de las universidades que debe permitir adecuar esta a las necesidades sociales. Esta reforma implica, entre otras cosas, crear múltiples currícula flexible, rompiendo con el arcaico modelo de planes de estudio; modificar el concepto tradicional de carrera como conjunto de estudios ordenados hacia la obtención de un título, y ampliar el número de estos, creando titulaciones que respondan efectivamente a las necesidades del sistema productivo. Pieza maestra de esta diversificación que se pretende es la creación de verdaderos departamentos, concebidos como unidades básicas de docencia e investigación (Pérez Rubalcaba, A., 1983, p. 21).

La LRU reflejó estas ideas al crear un nuevo modelo organizativo, radicalmente distinto del que durante más de un siglo había definido la universidad española. Desaparece del Centro, como eje sobre el que pivota la Universidad, para sustituirlo por la Titulación. Se introdujo una posible mayor optimización de recursos, si se opta por titulaciones complementarias en sus contenidos y flexibles en la adscripción de los profesores que las imparten. La estructura departamental, con unidades responsables de la docencia de una o varias áreas de conocimiento afines, era el instrumento que permitiría alcanzar ese modelo de enseñanzas. La filosofía del ministerio es la de crear planes de estudio «receptivos a las innovaciones de los conocimientos y que deben estar conformados de suerte que posibiliten currícula flexibles» (Maraval, J. M., 1983, p. 110)

¹⁶ Hubo 4 enmiendas a la totalidad, 557 enmiendas parciales en el Congreso y 217 en el Senado, que aprobó la ley el 1 de agosto sin introducir modificaciones al texto del Congreso (Vid. Sevilla, D., 1991, pp. 339 y ss.).

La reforma de los planes de estudio se inició durante el curso 1986-87: en este curso, «nos vamos a centrar en mejorar las dos funciones de la Universidad: lo que ofrece a la sociedad, lo que justifica su existencia y lo que justifica la percepción de dinero público por el servicio que realiza» (Maraval, J.M., 1984, p. 25). A partir de entonces se trabajó en definir qué enseñanzas se querían.

Especial relevancia en este proceso de reforma de los planes de estudio tuvo el ya citado informe sobre la reforma universitaria realizado por el ICED en 1987 a instancias del Consejo de Universidades, en el que, tras un diagnóstico de la situación de la Universidad española, hacía las siguientes sugerencias (ICED, 1987, p. 116):

- A largo plazo, la posibilidad de reducir la duración de los estudios, tras una reforma de los planes de estudio. Primero hay que hacer la reforma y luego la reducción.
- Por el alto número de suspensos, modificación de los actuales sistemas de acceso, evaluación y permanencia de los estudiantes en la universidad.
- Para equilibrar el número de alumnos entre carreras largas y cortas, reforzar las salidas profesionales de las Escuelas Universitarias, reajustando su capacidad y estableciendo un programa de información en la enseñanza secundaria sobre las titulaciones de ciclo corto y sus posibilidades de incorporación rápida al mercado de trabajo.

Se propone, pues, equiparar la duración de los estudios con los de otros países europeos, mejorar los rendimientos escolares y reequilibrar el número de estudiantes entre los tres ciclos universitarios, manteniendo una estructura piramidal de las titulaciones. Estos planteamientos se materializaron en el R.D. 1497/87 de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes a los planes de estudio de los títulos universitarios con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Los aspectos novedosos que introduce el R.D. para los planes de estudio de la universidad española de finales de los ochenta son:

- para los estudiantes, entre otros, la contabilización de las enseñanzas en créditos y la introducción de la «libre elección» como parte integrante de su formación.
- para la organización de los estudios en las universidades, la flexibilidad curricular con la aparición de materias optativas fijar la duración de los estudios en un mínimo de 300 créditos y máximo 450 para las licenciaturas, entre 180

y 275 las diplomaturas y de 120 a 180 las titulaciones de sólo segundo ciclo. Luego sólo se permitiría recrecer el mínimo de créditos de la titulación en un 15%, lo que supuso un máximo de 345 créditos en las licenciaturas, 207 en las diplomaturas y 138 en las de segundo ciclo. Y todas ellas como máximo 45 créditos teóricos por curso. El sistema diseñado contribuyó a que pudieran existir diferencias entre un mismo título, incluso impartido en una misma universidad.

Sobre el papel, la reforma era perfecta, respondía a los planteamientos que desde los años sesenta sobreolaban la Universidad. Introducía la libertad curricular –el estudiante puede elegir las asignaturas para configurar su currículo–, la homogeneización de las enseñanzas en cuanto a su duración –300 créditos, salvo medicina y alguna diplomatura biomédica con directrices comunitarias– la universalización de las enseñanzas –se integran en la Universidad aquellas enseñanzas posteriores al Bachillerato todavía extrañas a la Universidad– y la transversalidad de las titulaciones –la posibilidad de con un primer ciclo de una titulación acceder a otra diferente cursando en algunos casos complementos de formación–.

La reforma de los planes de estudio fue constestada por los estudiantes, en algunos casos alentados por la posible pérdida de competencias profesionales y la consiguiente dificultad para el ejercicio de la profesión para la que habilitara el título. En marzo de 1987 se inició una fuerte reacción estudiantil, aunque efímera en el tiempo, contra la reforma. Dos años después, en 1989, aquel movimiento estudiantil, que sorprendió por su vigor a la clase política¹⁷, estaba apagado y la oposición a los planes se diluyó en los claustros universitarios, pasando a ser más un conflicto entre docentes que de estudiantes.

El ambiente estudiantil contra los planes se centraba en dos cuestiones, las atribuciones profesionales –en 1986 se aprobó la ley en el Parlamento– y la posible competencia de profesionales de la CEE. Para hacer frente a la competencia exterior se buscaba un cierto grado de «proteccionismo académico» materializado en una mayor duración de los estudios, sobre todo en las titulaciones de primer ciclo: *¡Queremos más clases!*, decía un titular periodístico para referirse a las movilizaciones de los estudiantes de las enseñanzas técnicas¹⁸. Pensaban, al exigir más horas lectivas en su

⁽¹⁷⁾ El ministro Maravall llegó a definir al movimiento estudiantil como la puesta de largo de la primera generación de la democracia. (El País, 31 de enero de 1989).

⁽¹⁸⁾ La tardanza en la discusión de las directrices de los planes de estudio de las Ingenierías Técnicas tradicionales, prolongo las movilizaciones de los estudiantes de esas titulaciones.

formación académica, que competirían mejor con sus homólogos europeos. La capacitación profesional era para los estudiantes la primera de las funciones de la universidad cuando la opinión generalizada era la falta de adecuación de las enseñanzas universitarias al mercado de trabajo. La reivindicación de mayor formación especializada la realizaban los diplomados: las Ingenierías Técnicas o Magisterio reclamaban un año más, el cuarto, de formación. Por contra, la reducción a cuatro años de las licenciaturas fue el tema central de las discusiones de las 16 Comisiones, grandes áreas académicas, nombradas para definir y diseñar los contenidos de los posibles Títulos universitarios que aprobaría el Gobierno. La reducción se justificaba por la visión integrada de los tres ciclos universitarios y la equiparación con otros países.

Finalmente en 1990, el Consejo de Universidades dejó zanjado el tema, apelando a la autonomía universitaria para el establecimiento de la duración de los estudios¹⁹. Fue una decisión sorprendente porque supuso romper con la tradición universitaria española. Ahora bien considero que respondía al espíritu de la LRU: la competencia entre las universidades. La duración de los estudios, la oferta de materias optativas o de líneas de especialización curricular en determinados títulos harían atractiva una universidad frente a otra. «Lo que se busca es una competitividad entre universidades públicas», decía Jordi Solé Tura (1989). La política universitaria ha ido en esa dirección, con la creación, por ejemplo, del distrito único o transfiriendo las Universidades a las Comunidades Autónomas.

Por otra parte, la competencia entre universidades contribuiría a aumentar la financiación de cada universidad pública: se atraerían estudiantes y con ellos recursos con los que mantener la especialización académica. La falta de respuesta a las necesidades del mercado laboral por la inadecuación de los contenidos de los planes de estudio podría suponer la pérdida de protagonismo de algunas Universidades en favor de otras públicas y/o privadas. No debemos olvidar que tras la aprobación de la LRU se crearon 18 nuevas universidades privadas, aunque algunas de ellas tenían su origen en centros adscritos a algunas universidades públicas. Por tanto pasaba a primer plano en las Universidades públicas la necesidad de una gestión eficiente que redujera costes con el fin de aumentar la oferta académica para competir con otras universidades. La implantación de títulos de posgrado con financiación externa, como medio de llenar lagunas en la formación especializada (aunque en algunos casos tengan otras misiones), también es un medio para competir entre las Universidades.

¹⁹⁾ Pleno del mes de febrero de 1990.

La propuesta de Títulos universitarios y de sus directrices propias (materias troncales) se realizó en dos fases; en el periodo intermedio se recabó la opinión de la sociedad. Existía cierta inquietud en el Consejo de Universidades por los informes de los Colegios Profesionales dado el interés que mostraron durante el debate de la LAU por participar en la redacción de los planes de estudio y la actitud que mantuvieron en 1987. Se acusaba a los colegios de «ser demasiado corporativistas» y de «bloquear las salidas de los nuevos profesionales para asegurar sus privilegios»²⁰. Realmente, como reconocerían ellos mismos, apenas se les hizo caso a sus alegaciones.

A partir de 1990 el Consejo de Ministros fue aprobando los nuevos títulos universitarios con sus directrices comunes. Algunos mantuvieron las denominaciones tradicionales, convirtiendo alguna de sus antiguas especialidades en título nuevo; otros, como las filologías²¹, fueron contestados; y algunos de los propuestos inicialmente se quedaron en el camino, Diplomado en Economía, bien por las presiones de los colectivos profesionales bien por las propias universidades.

El resultado de la reforma de las enseñanzas no fue tan espectacular, rupturista, como se pensaba en un principio. En las directrices propias, las materias troncales, había poca innovación, incluso su reparto no fue uniforme, ni en créditos ni en porcentaje sobre el total, para todas las titulaciones. Elisa Pérez Vera, Secretaria de Estado de Universidades, mostraba su decepción por lo hecho: «nos ha faltado imaginación para la creación de nuevas titulaciones. En todo lo que es interdisciplinar hemos fallado. Lo inmediato nos ha copado todo el tiempo, cambiar lo que ya hay precisa mucha atención»²².

Una vez que empezaron a ver la luz en el BOE los primeros Títulos y sus directrices propias se trasladó el debate a las universidades. La configuración de las asignaturas de los planes fue compleja y no exenta de tensión en los Claustros. Completar las lagunas existentes en las materias troncales con asignaturas obligatorias y optativas fue la clave para el diseño curricular de los planes. La tensión creció cuando, por la ausencia de financiación específica, «el coste cero», se obligó a limitar la oferta máxima de créditos por titulación²³. Se limitaban las expectativas de crecimiento de los departamentos.

⁽²⁰⁾ El País, 18 de septiembre de 1990. Suplemento de educación, p. 4.

⁽²¹⁾ Vid. Artículo de A. Caparrós en El País, Reforma y autonomía universitarias, martes 13 de marzo de 1990. Suplemento de educación, p. 2, donde siguiendo su línea de defensa de la autonomía universitaria cuestiona la aprobación de la larga serie de licenciaturas en Filología de dos ciclos, en el que el primero podría ser polivalente si se cursan complementos de formación.

⁽²²⁾ Declaraciones a El País, Martes 18 de septiembre de 1990. Suplemento de educación, p.4.

⁽²³⁾ Las bondades y perversiones del modelo las han descrito los Prof. F. Michavila y B. Calvo (1998, pp. 65-68). Quizás los problemas de organización no se plantearon mientras se redactaban los planes de estudio. Así han surgido problemas como horarios, estudiantes por optativa, clases prácticas reales, convalidaciones, reconocimiento de créditos, etc.

Al trasladar al interior de las universidades la elaboración de los planes de estudio fueron las fuerzas locales las que terminarían «moviendo todo para no cambiar nada» (Quintanilla, M.A., 1994)²⁴.

Las críticas ideológicas al fondo de la reforma apenas existieron. Las que hubo, se dirigieron a su ejecución. Por ejemplo, el Profesor Ollero, en su crítica a la Universidad, dice que los planes de estudio actuales son una de las expresiones más gráficas del mal uso de la autonomía universitaria en los últimos años (Ollero, A., 1996, p. XXXVIII). El propio Secretario General del Consejo de Universidades, Francisco Michavilla, consideraba que la reforma estaba bien diseñada, pero estaba mal aplicada (Michavilla, F y Calvo, B., 1998, p. 63)²⁵.

No entrar en el fondo de la configuración de los planes de estudio supuso aceptar la nueva estructura de las enseñanzas. La crítica se centró en la elaboración y aprobación de los planes por las Universidades. En los resultados de la primera Evaluación de los planes de estudio, en ningún momento se habla del contenido de la reforma (Consejo de Universidades 1996, pp. 21-22). Se hace referencia a la aplicación de la misma como causa de los problemas: diferencias entre las Universidades en cuanto a situación de partida, nivel de reflexión y modernización de los planes de estudio, dificultades, por problemas transitorios, en la aplicación de la reforma, conflictos internos en las universidades, la organización cuatrimestral y el coste cero. Ante los problemas se propusieron medidas como redefinir el crédito, limitar el número de créditos por asignatura y a la vez evitar la excesiva atomización de algunas asignaturas, la transversalidad entre títulos, el calendario académico, financiación para la formación del profesorado, unificar criterios en las Subcomisiones del Consejo de Universidades,...

La consecuencia de las críticas fue una contrarreforma encubierta con nuevos decretos, en los años 1994, 1996, 1997 y 1998, que enmendaron el de 1987. Consideramos que son una superposición de medidas de carácter formal que no entran en el fondo de la cuestión incluso, en algunos casos, las medidas acordadas debieron corregirse en el siguiente decreto.

²⁴ Cuando se publicó este artículo ya había más de 500 planes homologados. Entre los problemas que plantea, está la sobrecarga con repetición de materias..., contraponiéndose a la idea de Ortega de «no hay que enseñar lo que se debe saber, sino lo que se puede aprender».

²⁵ «Los problemas no eran conceptuales, sino que, fundamentalmente, estaban en la adaptación a unos nuevos, modernos y homologables internacionalmente, principios de programación académica y organización docente de los planes de estudio».

Reflexión crítica sobre la elaboración de los planes de estudio «renovados» de la universidad española

Tras el análisis de los criterios seguidos para la reforma de los planes de estudio de la Universidad española, hay varias cuestiones que determinaron, en mi opinión, su resultado.

Diacronía de la reforma con la de otros niveles educativos

La reforma de la universidad no se contempló junto con la reforma de la formación profesional. Quizás hubiera sido prudente definir las competencias profesionales de cada una de las ramas de FP para reorientar la función de la universidad. La implantación de la nueva formación profesional no desvirtuó las funciones de la universidad, que mantiene el monopolio de la formación para las profesiones tituladas, aquellas que requieren formación universitaria validada por el Estado para su ejercicio. Este concepto de lo universitario entronca con la «universidad napoleónica». La Universidad, consecuencia de una escasa liberalización de algunas actividades laborales, sigue siendo en España la «marca de fábrica» necesaria, para el ejercicio determinadas profesiones.

Los planes de estudio, a través de las materias troncales (y en algunos casos la oferta de optativas), dan respuesta a las profesionales reguladas, pero quizás no a nuevas actividades laborales. La falta de redefinición de las actividades laborales que requieren exclusivamente formación universitaria ha contribuido a que se llenaran las aulas universitarias de estudiantes insatisfechos, pero a los que tampoco satisfacía los ciclos superiores de formación profesional. Por tanto, en una sociedad con elevadas tasas de paro (años noventa), particularmente entre jóvenes, la Universidad seguía siendo destino de la juventud española. Así se mantuvo el problema de la masificación y se incrementó el coste de la enseñanza universitaria.

La identificación de la enseñanza superior real con la enseñanza universitaria no ha facilitado la diversificación de la oferta formativa «postbachillerato». La convivencia, en pie de igualdad, de enseñanzas universitarias con otras no universitarias, pero consideradas superiores, quizás hubieran definido un modelo de enseñanza superior adecuada a las necesidades del mercado laboral y de los estudiantes.

La incorporación de la formación profesional superior a la Universidad se contempló en la LAU, aunque se ha detectado el agotamiento del modelo en alguno de los países que lo han hecho. La LRU integró en el seno de la Universidad los centros

donde se impartían enseñanzas equivalentes a las diplomaturas, (tres cursos tras el bachillerato) aunque no siempre fue entendida por la comunidad universitaria (Lapiedra, 1998, pp. 114-120).

Un sistema de enseñanza superior integrado por las diplomaturas, licenciaturas y grados superiores de FP serviría también para racionalizar el gasto de las universidades. La implantación de asignaturas optativas profesionales, necesariamente con pocos alumnos, incrementa el coste de su impartición. La especialización curricular requiere una amplia oferta de asignaturas, al menos en una relación 1/3. Algunas de ellas tienen una estrecha relación con las impartidas en la Formación Profesional de Grado Superior y ambas instituciones podrían compartir los medios docentes para optimizar los recursos públicos. La Universidad de masas no es, ni debe ser, una universidad masificada por la escasez de medios cuando otros los tienen.

La reducción del número de estudiantes universitarios por la diversificación de la oferta formativa superior, hubiera servido para racionalizar la oferta territorial de titulaciones (Roques, P., 2007). La creación de nuevos centros y la ampliación de las titulaciones en un buen número de ciudades españolas se realizó con planes de estudio renovados, que no contemplaron la oferta total de asignaturas que había en la ciudad. Un aprovechamiento de lo existente (universitario o no) podría haber mejorado los planes de estudio, tanto en oferta docente como en costes económicos para la sociedad.

Ralentización del desarrollo normativo de los planes de estudio

La rápida aprobación de la LRU en 1983, no tuvo la misma respuesta en la aprobación de la normativa sobre los planes de estudio de 1987, ni mucho menos en el proceso de elaboración de las directrices de cada titulación de 1990, ni por supuesto en la aprobación de los primeros planes por las Universidades de 1992. Prácticamente hasta diez años después de la institucionalización de la reforma de la Universidad no se entra en los planes de estudio. Hubo otras prioridades: redacción de los Estatutos de las universidades, profesorado, el tercer ciclo, las retribuciones, los «galifantes»...

En 1993, cuando se pusieron en marcha los nuevos planes de estudio, el escenario universitario en el que se aprobó la LRU había cambiado: se demandan otras funciones a la universidad; concluyó un ciclo alcista en la economía española... El Programa de Convergencia con la UEM estableció, entre otras cosas, una necesaria reducción del gasto público, que supuso para la Universidad aplicar sus reformas con el famoso «coste cero». Sin recursos finalistas era inviable el desarrollo de la reforma.

Coste cero o la utopía de la reforma

La necesidad de limitar la carga docente de los nuevos planes por no tener financiación específica redujo la «optatividad». A ello se unió la obligatoriedad de horas prácticas, un valor fijo por titulación que representa el 35% del total de créditos. Los créditos prácticos –sean o no necesarios deben impartirse a grupos reducidos de alumnos– han sido la clave para entender el progresivo empobrecimiento de las universidades porque suponen la contratación de nuevo profesorado. La transferencia de las Universidades a la CCAA en 1995-96 puede interpretarse como la respuesta del Ministerio para resolver el problema de la financiación de las Universidades²⁶.

Se planteó en algún momento el abaratamiento de los títulos por la reducción del valor del crédito de diez a siete horas. El argumento que utilizaban sus defensores era que con ello se resolverían dos problemas: el coste de la titulación y el fracaso escolar (reducción de 1/3 de la carga docente) y, a la vez, se aproximaría la duración de los estudios a los europeos²⁷. Esta solución, que podría haber sido óptima para las licenciaturas no podía serlo para las diplomaturas, al dejarlas en 1.500 horas de actividad presencial, de las que 150 corresponden a materias no específicas de la titulación. Desde los años ochenta, los ciclos formativos superiores de FP tienen 2.000 horas lectivas en especialidades próximas a títulos universitarios de primer ciclo.

Agentes limitadores de la autonomía de las Universidades

La autonomía universitaria, aunque tutelada para el diseño de los planes de estudio, no se ha utilizado (o no se ha podido utilizar). Han existido fuerzas extrañas a la propia universidad que han condicionado el diseño de los planes de estudio.

Un elemento perturbador, por ejemplo, fue la aparición de las «conferencias de decanos»²⁸. En aras de una hipotética coordinación de planes de estudio de un mismo título en las diferentes universidades, se homogeneizaron algunos planes obviando los

²⁶ En 1995 y 1996 se traspasan las funciones y servicios de la administración del Estado en materia de Universidades a las diez comunidades que no las han asumido anteriormente: Extremadura, Madrid, Asturias, Castilla-León, Aragón, La Rioja, Castilla-La Mancha, Cantabria y Baleares.

²⁷ El Informe Universidad 2000, más conocido por Informe Bricall, exige la conversión de los estudios al sistema de créditos, como procedimiento que mide las enseñanzas recibidas y propone que en un año académico equivalga a una cantidad fija de 60 créditos (Bricall, J. M^o, 2000, pp. 171-172).

²⁸ Prácticamente todas las titulaciones han reunido a sus decanos y utilizaban a los rectores que procedían de sus facultades como grupo de presión en el Consejo de Universidades.

criterios generales de la propia Universidad. Su actitud contribuyó al incumplimiento del principio de competencia entre Universidades que se desprendía del texto de la LRU. La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), reformada el 28 de marzo de 2007, vuelve a insistir en el principio de la competencia que confiamos que ahora se sepa utilizar (imponer) en la elaboración de los planes de estudio, aunque parece mas orientado a la investigación (selección de profesorado). Quizás la utilización del termino «verificación» frente al de «homologación» suponga máas flexibilidad para elaborar los planes de estudio.

En algunas titulaciones, las más profesionalizadas, los Colegios o Asociaciones profesionales intervinieron hasta determinar los resultados finales de los planes (comunicados oficiales en prensa fueron habituales, incluso ahora siguen publicándose ante la inminente implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior). Ciertamente que esas fuerzas ajenas a la universidad son necesarias en el proceso. Pero en algunos casos retrasaron la implantación de algunos planes de estudio y forzaron a ampliar la carga docente o a incluir algunas asignaturas.

Incertidumbres por el resultado final de la homologación

Los criterios seguidos por el Consejo de Universidades para homologar planes de estudios no fueron uniformes ni constantes en el tiempo. Los criterios de las cuatro subcomisiones que intervinieron en la aprobación de los planes no fueron idénticos y la Comisión académica –que debería haber coordinado– respetaba los acuerdos de cada una de ellas²⁹.

Las opiniones o tendencias que condicionaban la homologación de los planes de estudio debieron ser transcritas a varios Reales Decretos, como por ejemplo el máximo de créditos que podía tener una titulación. Los primeros planes de estudio que se aprobaron no fueron igual a los que se homologaron dos años después.

Las interferencias normativas supusieron un cierto grado de inseguridad durante la elaboración de los planes. No estaba garantizado que lo acordado por las Juntas de Gobierno, aunque se ajustara a los criterios seguidos hasta entonces por el Consejo de Universidades fuera finalmente homologado sin cambio alguno. Las Universidades gastaron energías para intentar trasladar las opiniones no escritas del Consejo de

²⁹⁾ Sirva de ejemplo que la incorporación de los idiomas en los planes de estudio no era uniforme en todas las Subcomisiones.

Universidades a quienes elaboraban los planes de estudio. Poco a poco fueron aumentando los costes de transacción con el consiguiente desgaste de los equipos rectorales.

El cambio de criterios en aplicación de la reforma podría explicarse por la renovación de algunos rectorados a partir de 1994. Equipos rectorales que impulsaron la reforma en los primeros momentos, que habían elaborado documentos para su diseño y que lideraban en el Consejo de Universidades la reforma de los planes de estudios, fueron sustituidos por otros. Es posible que una de las causas de los resultados electorales en algunas universidades dependiera de la puesta en marcha de la reforma de los planes de estudio.

Quizás la elección de nuevos rectores que no disponían de un espacio propio en el Consejo de Universidades favoreció la creación en 1995 de la «Conferencia de Rectores» (CRUE) convertida con el tiempo en un importante grupo de presión. Sus acuerdos condicionaron las resoluciones del Consejo y del Ministerio. Los nuevos liderazgos en el Consejo de Universidades y la aparición de la Conferencia de Rectores, impulsaron contrarreformas que se vieron consolidadas tras las elecciones de 1996.

Estas actitudes cambiantes convirtieron los planes en mecanos, donde la escasa estabilidad de las piezas se sustentaba con los tornillos que surgían del Consejo de Universidades, más que a proyectos formativos integrales.

El sistema electoral en las Universidades

La organización política interna de las Universidades explica el resultado final de la reforma. Los órganos de Gobierno creados en la LRU cumplieron un papel importante en la democratización de las universidades, pero perdieron buena parte de su funcionalidad por «los excesos asamblearios consagrados en muchos estatutos universitarios y las prácticas de clientelismo y de disolución de la responsabilidad, alimentadas por los sistemas de elección de cargos académicos y de gobierno universitarios» (Quintanilla, M.A., 1999).

Una interpretación de la aprobación de los planes de estudio es considerar a los rectores como variables endógenas del proceso. Así podemos justificar un mercado de decisiones políticas en las universidades³⁰ en la que hay unos demandantes de créditos -grupos de presión de la universidad- y unos oferentes, los rectores. Los apoyos

³⁰ Esta teoría, aplicada para la política económica, ha sido desarrollada por la Public Choice. Algunos autores no solo contemplan las actitudes de los políticos, sino también a los burócratas.

que pueda tener un rectorado, con el sistema electoral de la LRU, estaba en función de las demandas atendidas o que se pudieran atender en un escenario político compuesto por un conjunto heterogéneo de votantes (los claustrales³¹). Con este sistema político, en cuanto a los planes de estudio, «lo que empezó siendo una empresa de planificación al servicio de los intereses generales acaba siempre en un juego de intrigas, conspiraciones y opresiones para mantener o imponer los intereses de círculos o capillas bien localizadas» (Carabaña, J., 1992, p. 43).

Los planes de estudio fueron aprobados con cierta generosidad en las Juntas de Gobierno. Siempre cabía la instancia superior, el Consejo de Universidades, para limitar los excesos fundamentalmente de costes económicos. En buena parte este argumento justificaría la transformación de los criterios del Consejo en normas escritas cuando algunas titulaciones no aceptaron los recortes, por ejemplo las Ingenierías técnicas entre 1993 y 1997.

Uniformidad frente a una realidad plural

Finalmente, el modelo de reforma propuesto era uniforme para todas las Universidades, pero la realidad de cada una de ellas era diferente: tamaño, historia, especialización, vinculación a los gobiernos autonómicos, etc. El modelo es para universidades departamentales. La creación de nuevas universidades con una estructura departamental contrasta con la existencia de universidades tradicionales, en la que el modelo LRU de planes de estudio ha chocado con las estructuras existentes.

El conflicto Centros-Departamentos en las Universidades tradicionales condicionó los planes de estudio de las titulaciones. Los campus dispersos impidieron la optimización de los recursos docentes. Fueron necesarias nuevas contrataciones para mantener la identidad de la titulación con el centro. En otras ocasiones fueron los propios centros donde se imparte la docencia los que demandaron profesorado con el argumento de que una asignatura de una titulación, aunque los descriptores sean idénticos, requiere presentaciones diferentes en función del objetivo profesional de cada carrera.

³¹ Ley Orgánica de Universidades (2001) establecía que la elección del Rector será por sufragio directo ponderado por sectores de la comunidad universitaria, art. 20. Este sistema es un intento por romper los grupos de presión institucionalizados en las universidades a favor de una mayor participación activa de los profesores doctores.

El cambio de eje en la organización universitaria pasando del centro a la titulación todavía no se ha producido y es difícil que se produzca. Cien años tardaron en ponerse en práctica las ideas de D. Francisco Giner de los Ríos para organizar las enseñanzas de la universidad. Pero su resultado no ha sido el esperado. La realidad española actual es diferente y diferente también es la universidad. La universidad de masas que tenemos y la proliferación de campus heterogéneos, junto con las fuerzas externas e internas de la universidad pervirtieron un proceso por mucho tiempo esperado. La incógnita actual es saber cual será el eje sobre el que pivotará la enseñanza universitaria que surja tras la adaptación de la Universidad española al Espacio Europeo de Enseñanza Superior: la titulación, el centro donde se imparte o el departamento encargado de su docencia. O como siempre, el profesor que incorpora los nuevos conocimientos a sus programas, interpreta cómo integrarlos en lo que considera que debe ser el proyecto formativo del futuro titulado universitario y actualiza constantemente sus técnicas docentes: «hay que enseñar lo que se sabe, pero si cada día no se sabe un poco más, se acaba enseñando lo que se sabía, esto es conocimientos superados y desgastados por el uso», decía Tomás y Valiente en la inauguración del curso 1993-94 de la Universidad Autónoma de Madrid (Tomás y Valiente, F., 1997, p. 4756).

Referencias bibliográficas

- BRICALL, J. M^a. (2000). *Informe Universidad 2000*.
- CAPARRÓS, A. (1990). Reforma y autonomía universitaria. *El País*, martes 13 de marzo de 1990.
- CARABAÑA, Julio (1992). *Apuntes sociológicos sobre la reforma de los planes de estudio. La reforma de los estudios universitarios*. Ponencias de las jornadas de celebradas los días 26, 27, 28, 29 y 30 de noviembre de 1990 y organizadas por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación de la Universidad de la Laguna. La Laguna.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). *Informe sobre la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio*. Madrid.
- (1997). *Informe evaluación de la calidad de las Universidades. Resultados de la 1ª convocatoria del Plan Nacional de Evaluación*. Diciembre de 1997. Madrid.

- GINER DE LOS RÍOS, F. (1902). Sobre las reformas en nuestras universidades. En T. RODRÍGUEZ DE LECEA (Ed.) (1990), *Escritos sobre la Universidad*. Madrid: Edición de Teresa Rodríguez de Lecea.
- GONZÁLEZ SEARA, L. ET AL. (1997). Educación y sistema educativo. En S. MUÑOZ MACHADO, J.L. GARCÍA DELGADO Y L. GONZÁLEZ SEARA (Dir.), *Las estructuras del bienestar. Derecho, economía y sociedad en España*. Madrid: Escuela Libre Editorial y Editorial Civitas.
- INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT (1987). *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1967). Lo que se enseña y no se enseña en la universidad española (Conferencia que pronunció en la Asociación de mujeres). *Cuadernos para el Diálogo (Madrid)*, 5.
- LAPIEDRA, (1998). Planes de estudio, formación y necesidades sociales. En J. PORTA Y M. LLADONOSA (Coords.), *La Universidad en el cambio del siglo*. Madrid: Alianza Universidad y Fundación 700 Aniversario de la Universidad de Lleida..
- LEGUINA VILA, J. Y ORTEGA ÁLVAREZ, L. (1982). Algunas reflexiones sobre la autonomía universitaria. *Revista española de Derecho Administrativo*, 35.
- LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, Sancionada por S.M. en 9 de diciembre de 1857. (Ley Moyano).
- LEY , de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la universidad española, *Boletín Oficial del Estado (España)*, 4 de julio de 1943 (BOE 31 julio 1943).
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 6 de agosto de 1970 (BOE 6 agosto 1970).
- PROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA. *Boletín de las Cortes Generales (España)*, 23 de noviembre de 1979, nº 99-I. 23 de noviembre de 1979.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado (España)*, de 1 de septiembre de 1983 (BOE 1 septiembre 1983).
- MARAVALL, J. M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona.
- (1986). El desarrollo de la reforma. En *El desarrollo de la reforma universitaria*. Madrid: MEC. Consejo de Universidades.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1983). Planes de Estudio, Ciclos y Titulaciones. En *Ciclo de reflexión sobre la Universidad. Panorama del estado actual de la ciencia*. Zaragoza, 20-24 de mayo.
- MICHAVILA, F Y CALVO, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid.

- MIGUEL, A. DE (1982). ¿Qué enseñamos y para quién? En *Anuario el País 1982*. Madrid: El País.
- OLLERO TASSARA, A. (1996). La Universidad en lista de espera, en La Hora de la Universidad española. *Revista del Instituto de Estudios Económicos (Madrid)*, 3/1996.
- PÉREZ RUBALCABA, A. (1983). Los socialistas y la Universidad. *Universidad de Zaragoza*, 14, Diciembre 1982-Enero 1983.
- PRIETO DE PEDRO, J. (1980). Sobre la Autonomía de las Universidades para la selección de su profesorado. *Revista española de Derecho Administrativo*, 27.
- QUINTANILLA, M. Á. (1994). La guerra de los créditos. En *El País* 28 de junio de 1994.
- (1999). Los problemas de la Universidad. En *El País*, 9 de febrero de 1999.
- ROQUES, P. (2007). *Atlas de la España Universitaria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes a los planes de estudio de los títulos universitarios con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado (Madrid)*, de 14 de diciembre de 1987 (BOE 14 diciembre 1987)..
- REAL DECRETO. 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos reales decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos. *Boletín Oficial del Estado (Madrid)*, (BOE de 11 junio 1994).
- REAL DECRETO 2347/1996, de 8 de noviembre, por el que se modifica el R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como el R.D. 1267/1994, de 10 de junio, que modifico el anterior. *Boletín Oficial del Estado (Madrid)*, de (BOE 23 noviembre 1996).
- REAL DECRETO 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los R.D. 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre. *Boletín Oficial del Estado (Madrid)*, de (BOE 16 mayo 1997).
- REAL DECRETO 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el real decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter

- oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los R.D. 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril. *Boletín Oficial del Estado (Madrid)*, de (BOE 1 mayo 1998).
- RUIZ, P. (1998). La Universidad y los poderes públicos. En J. PORTA, y M. LLADONOSA (Coords.), *La Universidad en el cambio del siglo*. Madrid: Alianza Universidad y Fundación 700 Aniversario de la Universidad de Lleida.
- SEVILLA MERINO, D. (1991). La Ley de Reforma Universitaria. Debate parlamentario y balance de su aplicación. En C.I.R.E.M.I.A, *L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age Actes du colloque de Tours 11-14 de janvier 1990*.
- SOLÉ TURA, J. (1989). La reforma de los planes de estudio superiores. En *El País* 2 de mayo de 1989.
- TOMAS Y VALIENTE, F. (1993). Tríptico con prólogo y epílogo (algunas reflexiones sobre la Universidad, la Historia y el Estado). En *Obras Completas*, Tomo VI. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. Madrid 1997.
- TOVAR, A. (1966). *Universidad y educación de masas (Ensayo sobre el provenir de España)*. Espluges de Llobregat (Barcelona).
- UNAMUNO, M. (1905). La enseñanza universitaria. *II Asamblea universitaria*. Barcelona, 2 - 7 de enero de 1905. Barcelona.

Dirección de contacto: Jorge Infante Díaz. Universidad de Zaragoza, Escuela Universitaria de Economía Aplicada, Departamento de Estructura y Economía Pública. Campus Río Ebro. C/ María de Luna, s/n 50018 Zaragoza, España. E-mail: infantej@unizar.es

La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso¹

European Higher Education incorporation policy context: A case study

Helena Troiano
Josep Maria Masjuan
Marina Elías

Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca Educació i Treball (GRET). Departament de Sociologia. Barcelona, España.

Resumen

Los datos que se utilizan en este artículo proceden de una investigación sobre el Proceso de Bolonia llevada a cabo en diez titulaciones de una sola universidad; seis de ellas forman parte del proyecto piloto para incorporar los European Credit Transfer System (ECTS). En este trabajo nos centramos en cómo las diversas titulaciones conjugan las políticas externas de reforma a las que deben responder, con su propia tradición y con la percepción que tienen sobre sus problemas internos, es decir, nos fijamos en el proceso de recontextualización de la política pública. Para ello, en primer lugar, analizamos los diversos aspectos que influyen en que una titulación decida incorporarse al plan piloto o rechace tal posibilidad. En segundo lugar, consideramos dos aspectos fundamentales que supone la reforma -profesionalización de los estudios y metodología docente centrada en los estudiantes- y en relación con estos dos aspectos describimos el contexto de las titulaciones que emprenden la reforma para, después, examinar

⁽¹⁾ Esta investigación forma parte del «Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica (BSO2003-06395/CPSO)» y ha sido financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia y FEDER

el proyecto específico de cambio que plantean. Por último, tomamos en consideración la actitud del profesorado de las respectivas titulaciones ante los cambios docentes propuestos y la valoración que hace de la gestión que han llevado a cabo los líderes de su propia titulación. El análisis nos permite vislumbrar la importancia que tiene el proceso de recontextualización para explicar la aceptación y valoración de la reforma por parte del profesorado implicado.

Palabras clave: Reforma universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, profesionalización del currículum, currículum centrado en el estudiante, recontextualización de las políticas educativas.

Abstract

Data used in this paper proceeds from one piece of research carried out in ten degrees of a single university; six of them are integrated into an experimental plan to incorporate the European Credit Transfer System (ECTS). In this article we focus on how the degrees combine external reform policies with their own tradition and perception of inner problems. That is to say, we study the context process of a public policy. Firstly, we analyze different factors triggering the decision to enter the experimental plan. Secondly, we consider two main aspects of the reform -professionalisation of the curricula and teaching/learning practices centered in students-, we describe the context of reforming degrees in reference to these aspects and we examine de specific project of change designed by different degrees. Finally, we take into account the attitude shown by the academic staff in relation to the new teaching methodologies and the reform management. The analysis lets us discern the importance of the context process in order to explain the approval of the reform by the academic staff.

Key words: University reform, European Higher Education Area, vocational curricula, student centered curricula, context of education policies.

Introducción

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se sitúa en el marco de las reformas educativas impulsadas, a partir del proceso económico de globalización, por instancias internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la UNESCO. Vaira (2004) sintetiza en tres grandes conceptos las tendencias

generales: Estado Mínimo y Gobernanza, Gerencialismo Institucional y Sociedad del Conocimiento.

En España, la primera aproximación a las nuevas ideas se produce a partir de la LRU (Ley de Reforma Universitaria, 1983 -Partido Socialista-) y la consiguiente reforma de los planes de estudio, los cuales incorporaron las tendencias hacia la profesionalización acercándolos a las demandas del mercado laboral. Al mismo tiempo, se potenció la investigación y se cambió la organización de la Universidad democratizando su gestión y haciéndola más funcional con los nuevos objetivos.

La Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001 -Partido Popular-) introduce algunos cambios en la gestión de las universidades y las reformas necesarias para la incorporación de España al EEES. Entre el año 2003 y el 2006, se han desarrollado diversos aspectos de la ley mediante la publicación de sendos decretos pero el proceso ha permanecido estancado fundamentalmente por la dificultad de establecer un catálogo de titulaciones y por los conflictos generados en torno a la normativa de acceso del profesorado universitario. Finalmente, una nueva ley ha concretado los temas pendientes, en el caso que nos ocupa, incrementando la autonomía universitaria (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril -Partido Socialista-).

Mientras tanto, algunas universidades españolas han iniciado procesos piloto de incorporación de algunas de las propuestas europeas, siempre con la limitación de mantenerse en la normativa de los planes de estudio vigentes.

En Cataluña, se promulgó la «Llei d'Universitats de Catalunya» (2003), donde se adaptaban las normativas estatales a las propias necesidades y conveniencias políticas y, en este contexto, el Departamento de Universidades y Sociedad de la Información (DURSI) inició en el año 2004 un proyecto piloto para promover la adaptación de algunas titulaciones al EEES. Así, se incorporaron a la prueba piloto 22 titulaciones de diplomatura e ingeniería técnica y 25 titulaciones de licenciatura e ingeniería superior.

El objetivo de este artículo es analizar cómo se ha desarrollado en una universidad catalana la prueba piloto durante el primer año de aplicación, fijándonos concretamente en la interpretación y adaptación (recontextualización) que se lleva a término en cada una de las titulaciones afectadas de las orientaciones de la reforma europea, con la finalidad de identificar algunos mecanismos que pueden hacer avanzar la reforma u obstaculizarla.

En concreto, se analizan en el artículo dos de los objetivos de esta reforma:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones con vistas a *favorecer la ocupabilidad (employability)* y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.

- El establecimiento de un sistema común de *contabilización del crédito*, basado en el trabajo del estudiante (*European Credit Transfer System, ECTS*).

En primer lugar, se resumen los aspectos más interesantes para el tema que nos ocupa de las teorías sobre la recontextualización de las políticas de enseñanza. En segundo lugar, resumimos brevemente las principales conclusiones del análisis que un informe de la European University Association (2005) sobre los factores que promueven el éxito de la incorporación de la reforma europea en la educación superior hace sobre el factor de éxito «recontextualizador». En tercer lugar, abordamos la metodología utilizada. Después, analizamos los datos relevantes de la institución superior objeto de estudio y, en último término, se discuten los resultados obtenidos y se trazan las principales conclusiones.

La recontextualización de las políticas universitarias

Distintos agentes sociales, sobre todo los que participan en instituciones de producción simbólica como las universidades, las iglesias y, más recientemente, los medios de comunicación, las organizaciones internacionales y el Estado, producen y difunden el conocimiento legítimo tanto en el terreno estrictamente científico como en el ideológico (Bernstein, 1998; Vaira, 2004).

Este discurso, para ser enseñado en las instituciones educativas, sufre un proceso de *recontextualización*, es decir, de transformación en un discurso propiamente pedagógico. Diversos actores realizan este proceso de adaptación mediante la definición de titulaciones en los diferentes niveles, la selección de contenidos que se han de enseñar, la redacción de los planes de estudio, la elaboración de métodos didácticos y el establecimiento de las normas de conducta. El Estado es normalmente el primer agente recontextualizador a partir de las leyes y decretos que dicta, pero a menudo intervienen en el proceso otras instancias intermedias políticas o de la Administración como, por ejemplo, las agencias de calidad en los últimos tiempos.

En un nivel inferior se sitúa lo que el autor denomina «campo recontextualizador pedagógico», cuyos actores principales son los gestores, los profesores y los diferentes técnicos asociados a las instituciones docentes.

Bernstein (1998), teniendo en cuenta tanto los aspectos instructivos como los normativos de la educación, distingue dos tipos ideales opuestos de modelo pedagógico, el modelo que denomina terapéutico, centrado en el estudiante, que adquiere fuerza sobre todo en la enseñanza primaria a partir de los años sesenta, y el modelo que denomina «de actuación», centrado en los contenidos y habilidades que el estudiante debe saber al finalizar los cursos. Este segundo modelo tiene una larga tradición en la Universidad, cuyo desarrollo siempre ha estado vinculado al ejercicio profesional (medicina, derecho, teología) y con posterioridad también a las disciplinas científicas (Física, Historia, etc.).

El Cuadro I resume las contraposiciones en los diferentes aspectos de la acción pedagógica de los dos modelos²:

CUADRO I. Modelos pedagógicos según Bernstein

	Centrado en los estudiantes	Centrado en los contenidos y habilidades
Normas de funcionamiento en relación con los objetivos fundamentales de la institución	Los estudiantes participan en la selección de contenidos: proyectos, temas, ámbitos de experiencia. Normas implícitas.	Los contenidos están rigidamente marcados. Normas explícitas.
Espacios	Poco delimitados y seleccionados autónomamente.	Muy delimitados y muy explícitos.
Tiempo	Se subraya el tiempo presente. Adaptabilidad.	El tiempo está plenamente estructurado en horarios y actividades.
Orientación de la evaluación	Lo que logra el estudiante.	Lo que le falta al estudiante en relación con el estándar prefijado.
Control	Los modos preferentes son personalizados y centrados en la reflexividad del estudiante.	Focalizados en la disciplina. Es explícita de acuerdo con las normas establecidas.
Acciones pedagógicas puestas en práctica por parte de los docentes.	No son evidentes para el estudiante, sino que dependen del profesorado en tanto que tiene en cuenta el desarrollo de las capacidades del estudiante.	La actuación del adquirente muestra su adecuación a los objetivos prefijados.
Autonomía	Muy elevada.	Depende de los casos.
Economía	Costes elevados.	Costes bajos.

Diferentes disciplinas científicas en el campo de las Ciencias de la Educación han tratado de estos dos modelos, con matices diferentes. En el campo de la psicología

²⁾ En el texto, se ha intentado adaptar la terminología de Bernstein a los conceptos utilizados en España para facilitar la comprensión. En concreto, el modelo que hemos denominado Centrado en los estudiantes es llamado por el autor «modelo terapéutico».

educativa, se han diferenciado las orientaciones del profesorado que contribuyen a generar en los estudiantes una aproximación más profunda al aprendizaje frente a las que favorecen una aproximación más superficial. En general, la docencia centrada en los estudiantes facilita una aproximación profunda del aprendizaje aunque algunas dimensiones concretas del modelo dependen del contexto cultural (Kember, 2000; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999).

Bernstein (1998) distingue tres variedades del modelo centrado en los contenidos y habilidades:

- El modelo centrado en las disciplinas científicas especializadas (por ejemplo, Física, Historia) que se desarrolla fundamentalmente a partir de la evolución de la propia ciencia en el contexto universitario.
- El modelo orientado a las profesiones, que se especializa en regiones más amplias del conocimiento (por ejemplo, Medicina y más recientemente Ingeniería, Ciencias de la Comunicación, etc.), y se desarrolla tanto a partir de las relaciones en el interior de la Universidad como del ejercicio de la práctica externa, a partir de la creación de colegios profesionales que establecen normas de práctica, influyen en los planes de estudio, controlan el mercado y contribuyen a la creación de un «ethos» de la profesión.
- El modelo genérico de competencias, que se ha desarrollado mucho más recientemente, fundamentalmente a partir de las demandas de la economía. Este modelo corre el riesgo de sufrir muy directamente las presiones de las necesidades a corto plazo del mercado laboral.

Barnett (2000) considera que la complejidad de la sociedad del conocimiento requiere de una mayor dedicación por parte de las universidades a los aspectos vinculados a la personalidad de los estudiantes (Self), además de dedicarse a los aspectos relacionados con los contenidos (Know) y los relacionados con las competencias (Know How). En este sentido, podríamos interpretar que se decanta por una necesaria integración entre la orientación hacia los contenidos y habilidades y la orientación centrada en los estudiantes.

Tal como hemos indicado anteriormente, los aspectos profesionalizadores, en un sentido amplio, se han tenido en cuenta en España particularmente a partir de los años ochenta pero el aspecto que es totalmente nuevo en el sistema español de enseñanza superior es la propuesta europea de contabilizar los créditos a partir del trabajo del estudiante. Es importante mencionar que la interpretación dada por las Agencias

de Calidad de Catalunya y España ha sido vincular esta propuesta a la concepción pedagógica de centrar la tarea docente no tanto en el proceso de transmisión como en el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte del estudiante (AQU, 2003).

Esta recontextualización se aproxima al modelo «Centrado en los Estudiantes» pero sin renunciar finalmente a unos estándares de contenidos y competencias que se deben conseguir para aprobar los cursos. El texto siguiente resume la posición adoptada y hace pensar en las dificultades que comporta.

La función tradicional del profesor como estructurador y transmisor de conocimientos se ha de orientar en una dirección más sensible a la trayectoria y necesidades de los estudiantes (...). La evaluación de los aprendizajes debe ser una pieza central del proceso educativo: ha de incluir todos los aspectos y ha de servir al estudiante para controlar mejor su proceso. La perspectiva sumativa y finalista que predomina en la educación centrada en la enseñanza, pasa a ser sólo un elemento último, exigido por el sistema (AQU, 2003, p. 28).

En definitiva, la actual reforma europea se orienta preferentemente hacia un modelo más sensible a las demandas del mercado laboral. El énfasis en la «employability» se plasma en la extensión de la idea general de que hace falta «profesionalizar» más los estudios, pero en la práctica a menudo esto adopta una forma específica que corre el riesgo de acentuar el modelo genérico basado principalmente en «competencias».

Diversos autores han realizado aportaciones interesantes sobre las posibilidades y los riesgos de una enseñanza centrada en las competencias con la finalidad de que no derive hacia una enseñanza puramente instrumental en relación con las demandas inmediatas del mercado laboral y, en cambio, contribuya a una profesionalización de los estudios reflexiva y crítica (Perrenoud, 1999; Pozo y Monereo, 1999; Goodson, 2000; Moore y Young, 2001; Troiano y otros, 2007).

La tendencia hacia la profesionalización se combina con una propuesta recontextualizada de ECTS que pretende impulsar la introducción de formas propias del modelo pedagógico centrado en el estudiante, iniciado en la escuela primaria innovadora a finales del siglo XIX (Palacios, 1978; Rué, 2007).

Así pues, en concreto se pretende en este artículo analizar cuál es la orientación del profesorado en relación con la profesionalización de los estudios, teniendo en cuenta que no se han podido cambiar los planes de estudio, y cómo se ha llevado a término el proceso de recontextualización pedagógica de los ECTS en la Universidad objeto de estudio.

La adecuada recontextualización de la política al contexto concreto como factor de éxito

Uno de los factores de éxito que se mencionan en el informe de la European University Association (EUA, 2005) tiene que ver directamente con el proceso de recontextualización de la reforma. Se trata del factor denominado «*directivas descendentes como oportunidad para las reformas ascendentes*»³, el cual está directamente relacionado con la gestión del cambio en la propia institución universitaria.

La formulación explícita de este factor de éxito es la siguiente:

La concienciación institucional sobre los problemas; abandono de la imposición de directrices desde instancias superiores y creación de oportunidades para la revisión y reforma en los niveles inferiores. (Factor de éxito 2).

Diversos autores en el campo de la investigación sobre las universidades han resaltado la importancia de respetar los distintos contextos disciplinares y sus propias tradiciones para apoyarse en ellas a la hora de impulsar nuevos cambios en una determinada dirección, evitando la reacción emocional contraria, sobre todo cuando los recursos no son abundantes (Martin, 1999; Trowler, 2005; Elton, 2003).

El informe europeo «Tendencias IV» (año) subraya que:

Dos terceras partes de las instituciones visitadas han decidido adoptar e internalizar las reformas de Bolonia, integrándolas en su desarrollo institucional y transformando un programa esencialmente descendente en su propia interpretación ascendente del cambio deseado.

Los autores del informe resaltan que en los últimos años ha cambiado substancialmente la opinión de las universidades frente al cambio propuesto, puesto que se ha comprendido que las propuestas plantean unas reformas concretas que recogen aspectos trabajados por la comunidad académica anteriormente en la dirección de la mejora de la oferta de titulaciones y planes de estudio, la interdisciplinariedad, la eliminación de aspectos superfluos y en la mejora de los métodos de enseñanza/aprendizaje.

³⁾ En un artículo anterior, fueron abordados los tres aspectos más relacionados con la política universitaria: «la relación con otras reformas de enseñanza superior», «el equilibrio correcto entre regulación y coordinación de ámbito estatal y autonomía institucional» y «el soporte financiero estatal» (Masjuan y otros, 2007). En un artículo futuro abordaremos «una sólida comunicación a través de la institución y un liderazgo consultivo pero determinado», «momento para el ajuste y la sincronización».

Desde el punto de vista de la teoría del cambio institucional, parece interesante destacar que los redactores del informe constatan que las propuestas *top-down* han servido de desencadenantes -de palancas, diría Senge (2002) - que han facilitado el consenso entre los actores internos.

Metodología

Los datos que utilizamos en este artículo proceden de una investigación de mayor alcance que se plantea como un estudio de casos. En una sola universidad se eligen 10 titulaciones: seis de ellas son las que entraron inicialmente a formar parte del plan piloto de incorporación a los créditos europeos (Humanidades, Relaciones Laborales, Sociología, Matemáticas, Física, Informática); las otras cuatro fueron seleccionadas, como una suerte de «titulaciones de control», de entre las que decidieron no entrar en el plan, una de cada área en correspondencia con las que sí formaban parte del plan (Historia, Administración de Empresas --ADE--, Química, Ingeniería de Telecomunicaciones). En todas ellas se realiza una amplia encuesta durante el primer año de implementación de la reforma.

Tal como se indicó anteriormente, el plan piloto se ha iniciado sin reformar la estructura de los planes de estudio, pendiente de cambios legislativos; por consiguiente, se limitó a la incorporación de los perfiles profesionales de competencias y a la implantación de los ECTS.

Las técnicas de recogida de datos incluyen entrevistas en profundidad a por lo menos tres responsables institucionales de cada titulación (Decano, Director de Departamento y Coordinador de titulación) citados como líderes a partir de este momento. También se realizaron encuestas al profesorado implicado en la titulación (su totalidad o un mínimo de 50 cuestionarios) y análisis de otros tipos de documentación (evaluaciones, boletines de presentación de la titulación, actas de reuniones, páginas web, etc.).

El procedimiento seguido para analizar las cuestiones que hemos seleccionado incluye el uso de varias de las fuentes descritas. En primer lugar, recogemos las referencias que los líderes hacen a los temas que nos ocupan dando así voz a las preocupaciones y definiciones de la realidad que realizan los propios actores.

Siempre que nos es posible, contrastamos esta definición de la realidad que efectúan los líderes con datos procedentes de la encuesta al profesorado. Así, obtenemos

una cierta información sobre la conciencia de los líderes respecto de su entorno, la sintonía existente entre líderes y el resto del profesorado, y las posibles consecuencias que sobre la percepción y opinión del profesorado pueden haber tenido determinadas estrategias emprendidas por parte de los líderes.

El contraste entre las informaciones obtenidas a partir de estas dos técnicas diversas complica la base metodológica de la comparación, pero, como contrapartida, ofrece una gran riqueza de matices y nos aproxima mejor a la complejidad de un proceso de cambio como el que abordamos en la Universidad actual.

La decisión de participar en la prueba piloto

En el proceso de reforma que examinamos, los líderes deben acometer dos tareas principales. Por un lado, deben decidir y justificar si sus titulaciones van a participar en el plan piloto de su Universidad. El análisis de estas justificaciones nos da un panorama sobre la percepción que los líderes tienen de diversos aspectos muy importantes del contexto: los problemas más importantes que amenazan el bienestar de su titulación, las características del contexto que podrían obstaculizar la implementación de la reforma y la mayor o menor proximidad del profesorado a la filosofía de la reforma (en tanto a la orientación profesional y también a la innovación en docencia).

Por otro lado, en las titulaciones en las que se ha decidido formar parte del plan piloto, los líderes deben concretar un proyecto de reforma específico para su titulación. Esta tarea supone llevar a cabo un proceso de recontextualización de la política de incorporación de los ECTS, aunque sólo sea en una primera fase de definición del proyecto, sin incluir todos los pasos de implementación y reforma profunda del plan de estudios⁴.

Sabemos por otras investigaciones que, de cara a obtener un mínimo éxito, se requiere de un cierto encaje entre las demandas de cambio que se imponen, la propia tradición de la organización y el análisis de problemas que hacen los actores cotidianamente implicados en su funcionamiento. En definitiva, se trata de tener en cuenta las necesidades reales de reforma en los niveles inferiores de la organización, a la vez que se valora el pasado de la propia organización.

⁴ Esta limitación viene dada por el momento en que se realiza el trabajo de campo de la investigación en la que se basa este artículo.

Comenzamos, pues, nuestro análisis examinando las decisiones tomadas respecto de la participación en el plan piloto. El Cuadro II resume las justificaciones de las decisiones tomadas entre los líderes intermedios y la dirección de la Universidad.

CUADRO II. Justificaciones de las decisiones tomadas por los líderes intermedios

Titulaciones participantes en la prueba piloto	
Humanidades	No hay acuerdo entre los líderes intermedios sobre la conveniencia de que esta titulación participe en el Plan Piloto. Se ve de diversas formas: <ol style="list-style-type: none"> No representa innovación real; al contrario, se burocratizan procesos docentes que ya eran innovadores. Tenemos la oportunidad de consolidar diversas tendencias de la titulación: su perfil profesionalizante, metodologías docentes innovadoras, equiparar y convalidar titulaciones de diversos países. Humanidades es la titulación más cercana a la filosofía de la reforma de su facultad. Si participa en el plan piloto, su profesorado (que está repartido entre muchos departamentos de la facultad) contribuirá al «efecto cascada» y así otras titulaciones se apuntarán más tarde al plan piloto de forma voluntaria.
Relaciones Laborales	Oportunidad de prestigiar la titulación, que es de ciclo corto y aplicada, a la vez que encontrar espacio propio en la oferta global de titulaciones.
Sociología	El proceso es imparable y apuntarse rápido aportará beneficios. La incorporación a Europa es interesante y la reforma metodológica también se valora positivamente.
Matemáticas	Necesidad de cambiar el Plan de Estudios hacia la profesionalización, para atraer más estudiantes. Reforma metodológica para mejorar el rendimiento en la línea de los que ya se había empezado a hacer; aún así, cierto escepticismo en relación con los cambios metodológicos.
Física	Necesidad de cambiar el Plan de Estudios hacia la profesionalización, para atraer más estudiantes. Reforma metodológica para mejorar el rendimiento. Conciencia de la diferencia entre titulaciones y profesorado y, en consecuencia, de los resultados de las reformas.
Ingeniería Informática	El proceso es imparable y conviene, por el acercamiento a Europa, la movilidad. La reforma metodológica se debe hacer pero despacio. Cierta escepticismo en relación con los cambios metodológicos.
Titulaciones no participantes en la prueba piloto	
Historia	Cansancio por las reformas anteriores. Desinformación y oposición de sectores del profesorado a la filosofía de la reforma, que consideran que pretende dar una respuesta muy técnica a las demandas del mercado acabando con la construcción del «espíritu crítico» propio de la formación universitaria.
Administración Empresas	El proceso es positivo e imparable. Interesa Europa, la movilidad de estudiantes es positiva, la visibilidad de la Facultad aumentará. Se han apuntado rápido las titulaciones que tienen incentivos de desesperación y no tenemos tanta prisa. El papel de los pedagogos es negativo crean problemas y no los resuelven.
Química	Cansancio por las reformas que se han quedado en el cajón.
Ingeniería Telecom.	Titulación muy nueva y con mucho profesorado joven contratado precariamente; este profesorado debe dedicar más tiempo a la investigación que a la docencia para consolidar su posición.

Fuente: Entrevistas a responsables institucionales.

A partir de la clasificación de los argumentos que los líderes utilizan cuando justifican su entrada en el plan piloto, se establecen dos categorías fundamentales. Por un lado, se presenta la decisión como una estrategia que deberá aportar a la titulación diversos tipos de ventajas en su contexto institucional. Por ejemplo, la obtención de prestigio para una titulación de ciclo corto, la búsqueda de la etiqueta pública de titulación pionera e innovadora, la posibilidad de calibrar los cambios con más tiempo, etc.

Por otro lado, la decisión se justifica con la necesidad de hacer algo ante los problemas graves, normalmente de rendimiento del alumnado, que afectan a la titulación.

A veces, los argumentos de uno y otro tipo se usan conjuntamente. Y, en el extremo contrario, en la titulación de humanidades, la decisión se ve poco justificada por cualquiera de las razones aludidas debido a la falta de consenso que observamos entre sus líderes.

Entre las titulaciones que deciden no participar, el cansancio es siempre un argumento que *los líderes* utilizan acompañando a otros argumentos. Entre estos otros, los más neutros son los que se refieren a cuestiones de estrategia, es decir, esperar a que salgan los decretos o esperar para llevar a cabo una acción coordinada con las mismas titulaciones de otras universidades. En cambio, las titulaciones que auguran algún tipo de problema son las que señalan cierta oposición a la filosofía de la reforma como Historia y, en cierto grado, ADE.

En todo caso, en la orientación de las titulaciones que no han entrado en el plan piloto, no hay ninguna cuyo profesorado se sitúe verdaderamente muy próximo a la filosofía de la reforma.

Creencias compartidas, oportunidades y preferencias del profesorado

La justificación de las decisiones que hemos visto que realizan los líderes nos remiten a su percepción de los aspectos más relevantes del contexto en que se inscriben. Sin embargo, en el presente apartado vamos a profundizar en estos aspectos presentando toda una serie de datos complementarios con el fin de aportar mayor información

sobre el contexto y dibujar así un panorama pertinente sobre la realidad de las titulaciones en que operan los líderes⁵.

Orientación de la titulación a la profesión

Tomando en consideración las informaciones suministradas por los *líderes y otras fuentes oficiales*⁶, se puede afirmar que algunas de las titulaciones estudiadas se orientan de forma bastante consolidada hacia la profesión debido a que ésta ha sido su vocación fundacional. Entrarían en esta categoría: Humanidades y Relaciones Laborales: «La configuración de esta licenciatura está especialmente orientada a satisfacer una demanda laboral al alza (...). Nuestro objetivo es formar licenciados capaces para la gestión de los *productos culturales* (Boletín de Humanidades, 1994)».

Otro conjunto ha sido objeto de reorientaciones más recientes y, en algún caso, parciales como Matemáticas, Sociología y Física.

Finalmente, en las ingenierías, también en la de informática, se aborda el tema señalando que se ofrece una base científica y de contenidos que permitirá a sus graduados desarrollar tareas más complejas y acceder a puestos de trabajo más altos en la jerarquía ocupacional.

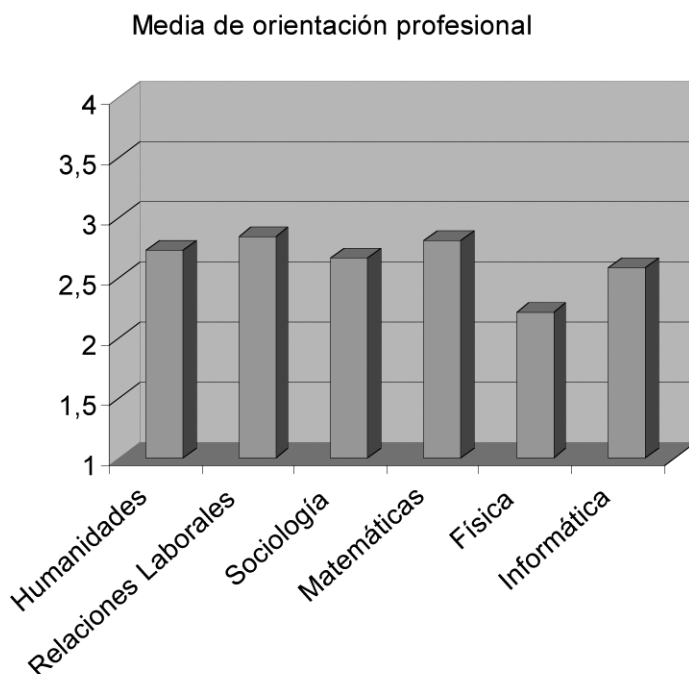
Por otro lado, se ha elaborado un índice de orientación a la profesión del *profesorado* de estas titulaciones mediante el tratamiento conjunto de algunas preguntas del cuestionario⁷. En una escala del 1 al 4, la media de la orientación a la profesión del profesorado agrupado por titulaciones queda reflejada en el siguiente gráfico:

⁵ Por motivos de claridad expositiva, vamos a limitar la descripción a las titulaciones que sí forman parte del Plan Piloto, aunque en alguna ocasión vamos a utilizar los datos de todas las titulaciones para enfatizar el contraste.

⁶ Boletines de presentación de los estudios a los estudiantes candidatos a acceder a la Universidad y que deben elegir carrera, guía del estudiante de cada facultad dirigida a estudiantes de primer curso, informes de evaluación interna y externa de todas las titulaciones, presentaciones de la titulación en las respectivas páginas web.

⁷ Forman parte de este índice tres ítems: «Valoración de los nuevos perfiles de las titulaciones más orientados a la profesión», «Los profesores de teoría deberían participar en la tutorización de las prácticas externas» y «Valoración de las relaciones con el entorno a través de las prácticas externas».

GRÁFICO I. Media de orientación profesional



Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427 profesores, de los cuales 401 de todas las titulaciones responden a esta pregunta.

Se observa que sólo la titulación de Física queda por debajo de la puntuación media (2.5).

El profesorado de Física rechaza en gran medida la opción profesionalizadora. Así, no resulta extraño que los líderes se hayan visto en la tesitura de tener que esforzarse en conjugar de forma «creativa» esta nueva orientación profesional con la tradición de la titulación:

Lo que los empleadores valoran más no son los grandes conocimientos en Física, sino las competencias básicas: capacidad de análisis/síntesis, de resolución de problemas y auto-aprendizaje. (...) El nuevo plan de estudios incluye [bases teóricas] y también estos aspectos metodológicos: ser capaz de analizar e interpretar situaciones específicas y solucionar problemas; (...) proporcionar práctica y saber hacer en diversas técnicas instrumentales desde métodos

matemáticos a informáticos, sin olvidar las técnicas experimentales (...) (Guía del Estudiante de Física, 2005).

En Ingeniería Informática, también entrevemos esta reserva respecto de la orientación hacia la ocupación: su profesorado se sitúa justo por encima del de Física y sus líderes apelan a la formación teórica como base de su posición dentro de la jerarquía ocupacional.

En el resto de titulaciones, se percibe una mayor aceptación de la orientación profesional de los estudios, especialmente en Relaciones Laborales, como era de esperar.

Quizá en la titulación de Humanidades se hubiera esperado una mayor orientación a la profesión de su profesorado según las declaraciones de sus líderes. La mezcla de profesorado proveniente de muchos departamentos y disciplinas científicas, no siempre vinculados de forma permanente a las mismas titulaciones, parece dificultar los esfuerzos de cohesión que llevan a cabo los responsables de Humanidades.

Por último, en los casos de Matemáticas y Sociología parece que los esfuerzos llevados a cabo por sus líderes, en el sentido de orientar en mayor medida las titulaciones a la profesión, han dado sus frutos obteniendo una buena respuesta por parte del conjunto del profesorado.

Percepción de problemas de rendimiento de los estudiantes

Tener problemas con los estudiantes es un elemento que influye en la toma de decisiones sobre la participación en el proyecto piloto tal como hemos visto en la recopilación de argumentos justificativos y como lo concreta uno de nuestros entrevistados: «Se suman a la reforma las titulaciones que tienen incentivos de desesperación» (ADE, entr. 1).

Informática, Telecomunicaciones, Matemáticas, Física, ADE e Historia son las titulaciones que manifiestan claros problemas relacionados con el rendimiento de los estudiantes (suspensos, no presentados y abandono de los estudios), problemas que, además, son reconocidos por parte de sus líderes.

Sólo la mitad de estas titulaciones con problemas de rendimiento reconocidos forman parte del proyecto piloto, con lo que parece claro que su simple manifestación no resulta ser motivo suficiente como para implicar a la titulación en la reforma.

Una de las primeras variables con la que podemos buscar cierta interacción es con el reclutamiento. En efecto, es probable que el mal rendimiento de los estudiantes no

sea vivido como un problema muy grave si se tienen muchos estudiantes; en cambio, que se perciba como más importante si viene acompañado de baja matrícula inicial de estudiantes como en Matemáticas y Física.

Percepción de mejoras docentes

Los *líderes* entrevistados explican las estrategias puestas en marcha y valoran los logros conseguidos en docencia en sus titulaciones. Basados en ello, obtenemos información sobre la experiencia del profesorado y la incidencia en temas docentes dentro de la titulación.

La multidisciplinariedad de Humanidades conlleva una composición de su profesorado muy diversa. Esta situación ha empujado a los líderes de la titulación a dedicar esfuerzos institucionales específicos a la coordinación, esfuerzo que ha confluído con un cierto dinamismo docente y una intensa participación por parte de los estudiantes. Todo ello ha dado resultados ciertamente positivos (siempre desde la perspectiva de los líderes entrevistados).

Informática y Sociología, por su parte, reconocen la misma inversión de esfuerzo pero en general valoran la necesidad de dedicar mucho más.

Existen profesores que tradicionalmente han ido experimentando nuevos métodos (...). Somos quizá una de las facultades que más utiliza las salidas de campus, el traer gente de fuera, gente que está viviendo en la realidad de la vida, pero me parece que son algunos profesores y yo creo que como colectivo nos falta bastante (Sociología, entr. 2).

En Relaciones Laborales, se reconoce la existencia de grupos de profesorado muy diversos en cuanto a su dedicación y esfuerzo en torno a la docencia. La procedencia institucional de este profesorado también es muy variada, pues participan en la titulación un gran número de departamentos sobre todo de Ciencias Sociales.

Más unánime y a la vez pesimista es el caso de Matemáticas, donde los líderes consideran que se han brindado muchas horas por parte de todos a la tarea de mejorar la docencia y, en cambio, los resultados son en conjunto muy decepcionantes. «Siempre se habla de métodos diferentes y al final se acaba enseñando igual. La ilusión por cambiar está, pero los cambios son lentos y los resultados pobres (Matemáticas, entr. 3)».

En Física, se registra, más que un diagnóstico, la preocupación de los líderes que consideran necesario un cambio. «Para mejorar el sistema es necesario cambiar el

método docente fomentando mucho el trabajo del alumno y supervisándolo por parte del profesor (Física, entr. 3).

Si atendemos ahora a las declaraciones del resto del *profesorado*, se observan distintas intensidades en la introducción de innovaciones. Podemos verlo en la Tabla I, pues se ordenan las titulaciones según la frecuencia de introducción de innovaciones docentes.

TABLA I. ¿Ha introducido en sus asignaturas alguna innovación que implique un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes?

Titulación	% de sí	N
Informática	75	40
Sociología	70.6	34
Humanidades	67.6	37
Relaciones Laborales	63.3	30
Física	50	38
Matemáticas	45	40
Telecomunicaciones	44.4	45
ADE	38.1	42
Historia	36.6	41
Química	17.5	40
Total	49.9	387

Nota: Coeficiente de contingencia 0.33.

Nota: En negrita titulaciones que forman parte del plan piloto.

Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427, de los cuales 401 responden a esta pregunta.

Como vemos, las titulaciones quedan divididas entre las que participan en la prueba piloto y las que no. Esta distribución puede interpretarse de doble manera: o bien la tradición innovadora ha facilitado la participación de la titulación en la prueba piloto o bien se empiezan a notar los cambios introducidos desde el primer año, los cuales se concretarían en la introducción de una enseñanza más activa.

Carrera académica y reforma docente

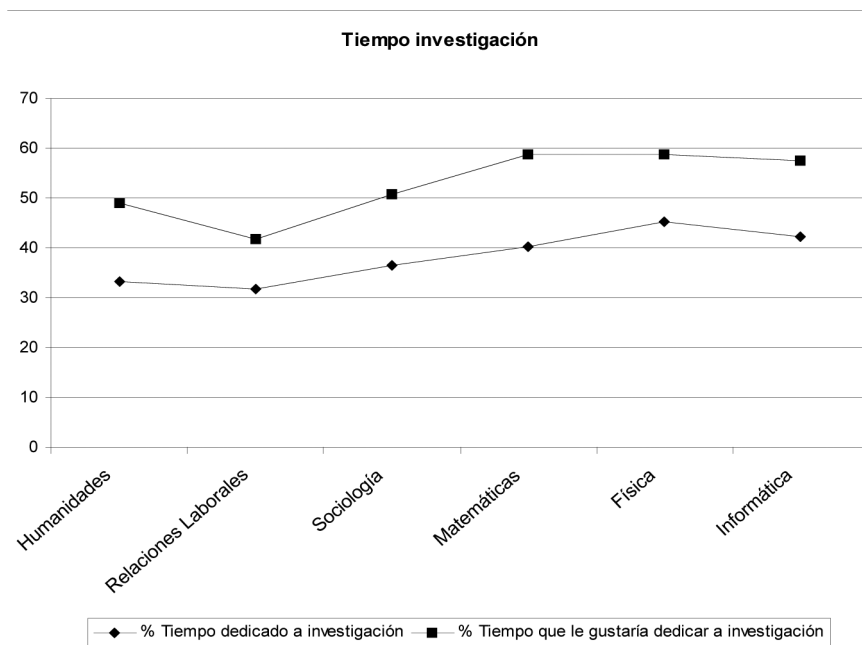
Este apartado se refiere a dos aspectos relacionados con la carrera académica del profesorado que pueden facilitar o dificultar la adecuada implementación de las nuevas políticas sobre la docencia.

En primer lugar se trata la relación entre docencia e investigación

Sólo los líderes de las áreas de ciencias, (Química, Física y Matemáticas) caracterizan de diversas maneras la identidad de sus miembros como vinculada fuertemente a la investigación. En el resto de titulaciones no se registra ninguna referencia al tema.

El Gráfico II muestra las medias del porcentaje de dedicación del profesorado de las distintas titulaciones a la investigación en relación al conjunto del tiempo de trabajo comparadas con sus preferencias.

GRÁFICO II. Tiempo dedicado a la investigación y preferencias



Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427 profesores, de los cuales 419 de todas las titulaciones responden a la pregunta tiempo dedicado y 392 de todas las titulaciones, a tiempo que les gustaría dedicar.

Se observa que Física registra niveles altos de dedicación a la investigación, seguida de Informática y Matemáticas, lo cual coincide prácticamente con las apreciaciones de los líderes.

En todas las titulaciones, el profesorado preferiría dedicar más tiempo a la investigación, pero donde se registra una mayor diferencia es en Matemáticas y donde ésta

es menor es en Relaciones Laborales, con bastante profesorado sin voluntad de dedicación a la investigación.

La tendencia general a desear mayor dedicación a la investigación puede dificultar la introducción de la reforma docente, puesto que resulta evidente que, aunque sea temporalmente, se requerirá una mayor dedicación a la docencia.

En segundo lugar se aborda la carrera docente y la precariedad laboral

Tal y como se pone de relieve en la identificación de los problemas y soluciones urgentes, en la titulación de Relaciones Laborales es donde se da una proporción más elevada de profesorado contratado en condiciones de precariedad laboral.

La idea más extendida en la Universidad es que la situación de precariedad laboral requiere una dedicación intensiva a la investigación para conseguir suficiente currículum investigador y consolidar el puesto de trabajo como docente. Por esta razón, cabe considerar la posibilidad de que la situación precaria del profesorado pueda llegar a ser un foco de conflicto en Relaciones Laborales y Humanidades, en las que, a pesar de contar con un volumen considerable de profesores en situación inestable, se ha optado por formar parte del plan piloto. Habrá que ver hasta qué punto se manifiesta este conflicto.

Resumen de creencias compartidas, oportunidades y capacidades

En definitiva, identificamos una serie de características de contexto que parecen favorecer la decisión de pasar a formar parte del plan piloto que plantea la Universidad. Algunas porque acercan el carácter de la titulación a la filosofía de la reforma propuesta; otras porque ponen de relieve la amenaza de problemas existentes, y, finalmente, otras porque muestran condiciones óptimas en la disposición del profesorado. Del conjunto de aspectos que aquí examinamos, identificamos las siguientes como características que favorecen la aceptación de la reforma: orientación profesionalizadora de la titulación; existencia de problemas de rendimiento del alumnado combinado con bajo reclutamiento de estudiantes; contar con profesorado experimentado en la innovación docente y tradición de esfuerzo institucional a la mejora y coordinación docente; dedicación a la investigación baja-media junto con deseo moderado de aumentar tal dedicación; poca presencia de profesorado en situación de precariedad laboral.

El Cuadro III ofrece un resumen de estas características:

CUADRO III. Resumen de factores examinados que favorecen o dificultan el cambio

	Orientación a la profesión	Problemas rendimiento	Problemas reclutamiento	Innovación docente	Investigación	Precariedad laboral
Humanidades	SÍ, TRADICIONAL-MENTE	no		ESFUERZO, BUEN RESULTADO	BAJA	
Relaciones Laborales	SÍ, TRADICIONAL-MENTE	no		polarización	BAJA	sí
Sociología	sí, recientemente	no		ESFUERZO, PERO FALTA AÚN	media	
Matemáticas	sí, recientemente	SÍ	SÍ	esfuerzo, mal resultado	deseo: alta	
Física	sí, recientemente	SÍ	SÍ	líderes: «necesario esfuerzo»	alta	
Informática	-	SÍ		ESFUERZO, PERO FALTA AÚN	deseo: alta	

Nota: En mayúsculas se escriben las características que favorecen la reforma.

Fuente: Datos expuestos en los apartados anteriores.

La recontextualización de los ECTS en las titulaciones participantes en la prueba piloto

Según la información que obtenemos de los líderes, complementada con algunos otros documentos oficiales y de trabajo interno, podemos situar en un continuo a las titulaciones según si han llevado a cabo una mayor o menor redefinición de lo que van a constituir en la práctica los ECTS en su titulación.

--	--	--	--

Informática
Física

Matemáticas

Humanidades
Relaciones laborales

Sociología

La recontextualización más intensa se ha llevado a cabo en Informática y Física, donde se rechazan determinadas metodologías muy rompedoras con la clasificación entre disciplinas científicas (el Aprendizaje Basado en Problemas, por ejemplo) o determinadas orientaciones muy vinculadas a la respuesta inmediata a las necesidades del mercado de trabajo.

Hay acuerdo en que el tipo de docencia que se debe hacer se tiene que basar en el alumno, en la que el profesor facilita el trabajo, pero se cree que con el concepto de «aprender a aprender» se da una especie de desvalorización de los conocimientos (Informática, entr. 3)

Así, en ambas titulaciones se le da un contenido propio a los créditos ECTS que acepta la diversidad de prácticas docentes y que resulta más coherente con las respectivas tradiciones.

El perfil de físico en el mercado laboral es difuso. Por eso la definición del perfil en el primer ciclo se está haciendo a partir de competencias que pueden ser valiosas en el mercado y también que pueda dar pie a continuar con un máster, aunque no sólo de física (Física, entr. 2).

En el caso de la titulación de Matemáticas, las nuevas propuestas docentes son más ajustadas a la filosofía de la reforma tal y como llega definida desde instancias superiores. En este sentido, interpretamos el establecimiento de un sistema complejo y completo de tutorías obligatorias para el alumno que implica el seguimiento del proceso de resolución de problemas. En este caso, la recontextualización se da por otra vía. Los requerimientos externos incluyen la formalización del proyecto en términos ajenos a la propia cultura de los académicos en este contexto; en sus propias palabras: « Hablan un lenguaje lejano, que no entendemos [el de la pedagogía]» (Matemáticas, entr. 2). Algunos líderes responden a estos requerimientos, rellenando los formularios de competencias, por ejemplo, sin siquiera mostrar los informes al resto del profesorado. La recontextualización, en este caso, es burocrática o formal, pero no en el contenido mismo de la práctica docente.

Humanidades y Relaciones Laborales siguen la estrategia de recoger la tradición de innovación docente propia y presentarla como ajustada a los nuevos requerimientos de reforma.

La mayoría de cosas que pide el Proceso de Bolonia a nivel de docencia ya se llevaban a cabo en esta titulación, por eso consideramos que sólo se hace un

proceso de maquillaje y se acaban de cuadrar algunas cosas para que casen bien con Bolonia (Humanidades, entr. 2).

Normalmente esto se ha traducido en hacer ver al mismo profesorado innovador que aquello que lleva a cabo en clase se puede traducir fácilmente a la nueva terminología y práctica propuestas por la reforma. «La estrategia principal es valorar que hacen [los profesores de la titulación] y hacer cosas transversales entre más de una asignatura (Relaciones Laborales, entr. 1)».

En el caso de Humanidades, además, alguno de los líderes entrevistados señala el valor añadido de que el cambio pueda consolidar el «proceso de profesionalización que ya hace tiempo se lleva a cabo en Humanidades» (Humanidades, entr. 1).

Y, por último, situaríamos el caso de Sociología, en la que se propone e impulsa un cambio metodológico real en comparación con las prácticas docentes más extendidas hasta el momento, cambio que, además, concierne a todo el profesorado de la titulación como un colectivo. Básicamente, y tal y como propone en general la reforma, se hace hincapié en metodologías que comporten una mayor participación por parte del estudiantado mediante la extensión del sistema de seminario con grupos reducidos y una orientación más práctica de los contenidos.

Vale la pena notar que, tal y como ya señalan los líderes de ingeniería y ciencias, es probable que se trate de una reforma inicialmente vinculada a los estilos docentes más propios de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Esta intuición se vería apoyada por la caracterización que hemos realizado en el apartado anterior de cada una de las titulaciones. Efectivamente, las de ciencias e ingeniería se sitúan lejos de la filosofía de la reforma y basan los motivos de su participación en el plan piloto estrictamente en la necesidad de solucionar problemas graves, o en la búsqueda de ventajas en el campo. Quizá esta situación de lejanía las empuje a construir un proyecto propio recontextualizando más fuertemente la política de reforma. En cambio, Sociología, Relaciones Laborales y Humanidades parten de situaciones un poco más ventajosas, porque su propia trayectoria no se aleja tanto de las propuestas de la reforma.

Se aborda a continuación cómo el profesorado acepta la participación de su titulación en el plan piloto y se hace a partir de dos respuestas del cuestionario: «Cómo valoran la nueva forma de llevar a cabo la docencia propuesta a partir de la reforma» y «Cómo valoran la forma como se está llevando a cabo la gestión de la reforma en su titulación».

TABLA II. Valoración de la nueva metodología y de la gestión de la reforma

	Valoración de las nuevas formas docentes		Valoración de los líderes de la titulación	
	Porcentaje de: valoración positiva y muy positiva	N	Porcentaje de: se hace bastante y muy bien	N
Humanidades	47.1	34	40	25
Relaciones Laborales	70.9	24	43.8	16
Sociología	72.7	33	75	28
Matemáticas	42.4	33	100	28
Física	51.8	27	31.8	22
Informática	68.4	38	65.7	32
Total (todas las tit.)	58.6	319	51.9	204

Nota: Coeficiente de contingencia para valoración nueva metodología: 0.38; y para valoración de la gestión de la reforma en la titulación: 0.58.

Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427 profesores, de los cuales 319 del total de titulaciones responden la pregunta valoración de la nueva metodología y 204, a la valoración de la gestión de la reforma en la titulación.

Un primer resultado interesante se obtiene al observar que las dos titulaciones mejor valoradas en conjunto se encuentran en los extremos opuestos de los grados de redefinición de los ECTS que hemos expuesto en este apartado. Efectivamente, Sociología e Informática son las titulaciones en que mejor se valoran las nuevas formas docentes y los líderes intermedios. De hecho, se puede pensar que en ambas titulaciones se ha hecho en el fondo algo similar: se ha construido un proyecto propio a partir de los requerimientos externos que han recibido.

También en Relaciones Laborales se valoran muy bien las propuestas docentes y bastante bien los líderes de la titulación, aunque aquí obtenemos una respuesta muy baja.

Todavía mejor valorados resultan los líderes de la titulación de Matemáticas, pero, a diferencia de los tres casos anteriores, los matemáticos son un poco más indiferentes ante las nuevas propuestas docentes (casi la mitad se sitúa en una categoría que no se muestra en la tabla, la de valoración «indiferente»). Vale decir que los propios líderes describieron el ambiente de la titulación como «escéptico», característica que atribuyen de manera natural al carácter matemático, pero que en esta ocasión se vería reforzado por las experiencias anteriores de intentos de mejoras docentes de los que se obtuvieron resultados mediocres.

Humanidades, que inicialmente podría establecer cierto parecido con Relaciones Laborales por su historia de innovación, es la titulación en que el profesorado se sitúa peor: no valoran bien ni las nuevas propuestas docentes ni la gestión llevada a cabo en su propia titulación.

Por último, nos encontramos ante el caso de Física, donde parece que se acepta medianamente bien el cambio docente, aunque no se valora muy bien la gestión de los líderes. No obstante, hay que tener en cuenta que el porcentaje de respuesta es muy bajo, con lo que más bien nos está informando sobre un desconocimiento generalizado del tema de la reforma en esta titulación.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en el estudio de caso muestran la variabilidad de los proyectos de reforma en diferentes contextos pedagógicos, debido a que se han visto sometidos a diferentes procesos de recontextualización. Los datos también ponen de manifiesto cómo el proceso seguido y los proyectos resultantes pueden ayudar o bien obstaculizar la implementación de la reforma, lo cual está en perfecta consonancia con el factor de éxito definido en el informe europeo (EUA, 2005). El caso analizado refuerza la idea de la necesidad de realizar procesos de recontextualización acordes con las tradiciones de las distintas disciplinas científicas y titulaciones y, por consiguiente, ponen en cuestión procesos homogeneizadores pilotados exclusivamente desde las instancias centrales.

Vale la pena señalar que en este trabajo sólo se ha analizado la disposición del profesorado en las etapas iniciales del proceso de cambio y, por tanto, quedan muchos elementos por estudiar en el futuro y otros que dependen del nivel institucional, los cuales ya han sido puestos de manifiesto. Estas limitaciones nos han impedido establecer si la recontextualización llevada a cabo hasta el momento por parte de las diversas titulaciones han supuesto una reorientación hacia la profesionalización de los estudios o más bien hacia una composición genérica de competencias. Y esto último debido a que, aunque el énfasis formal de la reforma haya recaído en la definición de tales competencias, hemos visto que algunas titulaciones respondían a este requerimiento de forma más bien burocrática. En cambio, sí hemos podido poner de manifiesto algunas cosas más sobre la recontextualización producida en relación con el modelo pedagógico más o menos centrado en el estudiante (ECTS).

Aunque hemos centrado el artículo en la problemática de la recontextualización de las políticas, debe tenerse en cuenta que, aun siendo un factor muy importante, como aparece en los datos analizados, no es el único. Se ha constatado, a partir de los datos de esta misma investigación (Masjuan, Troiano y Elías, 2007), que los recursos son un «factor de éxito» crucial en la gestión del cambio: las demandas cada vez mayores a las que se ve sometido el profesorado universitario (investigación, gestión de la investigación, gestión de la organización, docencia, innovación de la docencia, formularios sobre innovación docente, evaluación de la investigación, evaluación de la docencia, evaluación de las titulaciones, etc.) se suman las unas a las otras, frecuentemente sin contrapartidas de recursos o con los recursos existentes desigualmente repartidos entre las diversas unidades básicas.

En este contexto, las presiones hacia la realización de una investigación de calidad, dotadas con mayores incentivos que la docencia, puede ser un factor limitador del éxito en las innovaciones docentes si no se tienen en cuenta seriamente los recursos humanos y su distribución.

Conclusiones

- La recontextualización que realizan los líderes tiene un gran valor en el marco de titulaciones que no se ajustan perfectamente a los requerimientos de la nueva reforma. Éste sería el caso de las ingenierías, ya que el profesorado se encuentra muy orientado a la investigación pero acepta de buen grado la versión de la reforma en la docencia que le plantean sus líderes intermedios, porque es mucho más coherente con sus propias preferencias que otras versiones de la misma.
- Una vía de acción que aumenta la probabilidad de éxito es crear un proyecto de cambio para la propia titulación que sepa conjugar las tendencias e idiosincrasia internas con los requerimientos que llegan desde el exterior. Como señala el punto anterior, este proyecto necesitará someterse a una recontextualización intensa cuando la propia tradición choque con los requerimientos externos; en cambio, podrá ser más fácilmente ajustable cuando haya consonancia entre ambas «filosofías».
- Los líderes de las diversas titulaciones tienen unas percepciones bastante ajustadas a las opiniones y valoraciones mayoritarias que sostiene el profesorado

de sus respectivas titulaciones. Quizá la única excepción parcial a esta regla sería la titulación de Humanidades, en la que los líderes se manifiestan en algunos aspectos más optimistas que el profesorado en relación al éxito de la reforma.

- La orientación hacia la profesionalización de los estudios que se impulsó desde los años noventa no se presenta en el momento actual de manera homogénea en todas las titulaciones y aparece claramente la influencia de las propias tradiciones. Se trata de un aspecto muy importante que debe tenerse en cuenta a la hora de orientar los cambios en los planes de estudio.
- Una de las mayores dificultades encontradas es la falta de uniformidad del profesorado en el seno de algunas titulaciones, que en ocasiones llega a presentarse como fuertemente polarizado, como en el caso de Matemáticas y, probablemente, Física y Relaciones laborales, debido fundamentalmente a sus distintas tradiciones.
- La dedicación del profesorado a la investigación no es la misma en todas las titulaciones pero, en cambio, el deseo de incrementar el tiempo dedicado a la misma es una constante en todas ellas. Esta tendencia, razonable en el contexto actual, limita las posibilidades de dedicarse a fondo a la mejora de la docencia a no ser que aumenten y mejoren cualitativamente los recursos humanos existentes.

Referencias bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003). *Marc General per a la Integració Europea*. Barcelona: AQU.
- BARNETT, R. (1994). *The limits of competence*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- ELTON, L. (2003). Dissemination of Innovations in Higher Education: A Change Theory Approach. *Tertiary Education and Management*, 9 (3), 199-214.
- EUA, European University Association (S. Reichert & Ch. Tauch) (2005). *Tendències IV: Les universitats europees implementen Bolonya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, DURSI.

- GOODSON, I. F. (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- KEMBER, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), p. 99-121.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de Agosto de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado (España)* del 1 de septiembre de 1983, 209 (BOE 209, 1/9/83).
- LEY ORGÁNICA de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España)* del 24 de diciembre de 2001, 307.(BOE 307, 24/12/2001).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España)* del 13 de abril de 2007, 89(BOE 89, 13/4/2007).
- LLEI 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (Catalunya)* del 20 de febrero de 2003, 3826.(DOGC núm. 3826, 20/02/2003).
- MARTIN, E. (1999). *Changing Academic Work. Developing the Learning University*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- MASJUAN, J.M. Y TROIANO, H. (en prensa). El proceso de incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior: La experiencia de una universidad catalana. *Trayectorias*.
- MASJUAN, J.M., TROIANO, H. Y ELÍAS, M. (en prensa). Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana. *Educación*.
- MOORE, R. Y YOUNG, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a recontextualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- PALACIOS, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF
- POZO, J. I. Y MONEREO, C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- RUÉ, J. (2007) *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- SENGE, P. (2002). *La quinta disciplina*, Barcelona: Granica.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. Y WATERHOUSE, F. (1997). Relations between teacher's approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- TROIANO, H., MASJUAN, J. M., ELÍAS, M. (2007). Two decades of curricular reforms in the Spanish university. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), p.211-230.

TROWLER, P. (2005). A sociology of Teaching, Learning and Enhancement: improving practices in higher education. *Papers*, 76, 13-32.

VAIRA, M. (2004). Globalisation and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher Education*, 48(4), 483-510.

Dirección de contacto: Helena Troiano. Universidad de Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca Educació i Treball (GRET). Departament de Sociologia. Campus de Bellaterra. 08193 Barcelona, España. E-mail: helena.troiano@uab.es

Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis

Satisfaction rating of social program users: a proposed model of analysis

Flor A. Cabrera Rodríguez

Trinidad Donoso Vázquez

Assumpta Aneas Álvarez

Jaume del Campo

Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona, España.

Anna Pi i Murugó

Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa). México.

Resumen

El trabajo que presentamos responde a una investigación evaluativa que el grupo GREDI, de la Universidad de Barcelona, realizó por encargo del organismo mexicano CONAFE (Consejo Nacional del Fomento Educativo) con el objetivo de analizar la percepción que los beneficiarios y beneficiarias tienen de los programas sociales. Mientras que el tema de la satisfacción de los usuarios en cuanto a la calidad de productos y servicios ligados al mundo empresarial es objeto de numerosos trabajos e investigaciones, el de la valoración de los beneficiarios de programas sociales adolece actualmente de modelos comprensivos de análisis. A partir de los trabajos teóricos existentes en el mundo empresarial, elaboramos un modelo de evaluación de programas sociales tomando como referente la valoración de sus beneficiarios. Una contribución importante del presente trabajo es, además de reseñar el modelo, adjuntar los criterios que guiaron la recogida de información y los respectivos indicadores para cada criterio.

La validación del modelo se llevó a cabo en tres Estados de la República Mexicana y en un total de seis comunidades. Las unidades de análisis fueron alumnado, profesorado, familias y comunidad.

Esta evaluación permite iniciar una línea de trabajo que se ajusta a las actuales corrientes en investigación evaluativa, sobre todo cuando se refiere a la valoración de los beneficiarios. El estudio realizado constituye una experiencia que puede dar origen a estudios evaluativos orientados hacia modelos más participativos, dentro de la línea metodológica del «beneficiary assesment».

Palabras claves: Investigación evaluativa, modelo de evaluación, evaluación satisfacción beneficiarios programas sociales.

Abstract

The research presented here is the outcome of an evaluative study carried out by the University of Barcelona research group GREDI on behalf of the Mexican organisation CONAFE (Consejo nacional del Fomento Educativo). The objective of the research was an analysis of the perceptions that beneficiaries had about the effects of social programmes. Whilst the topic of user satisfaction, in terms of quality of products and services, has been the object of numerous studies in the business world, evaluation of the impacts of social programmes on their beneficiaries currently lack comprehensive analytic models. Starting from the normal models used in a business environment we have developed an analytic model which may be used to evaluate social programmes which incorporates beneficiary evaluation as a central component. An important contribution offered by the present study, in addition to the model itself, comes from the presence of the criteria developed to guide the data collection process as well as the identification of the various indicators associated with each criterion.

The model was validated in three Mexican states, a total of six communities. The units of analysis were school children, teachers, families and community.

This evaluation makes the development process of a research easier and in harmony with contemporary perspectives in evaluative research, especially in terms of user evaluation. The study could also be used as a basis for subsequent work in user evaluation which could help advance research in the direction of more participative models within the general methodology of «beneficiary assessment».

Key words: Evaluative research, evaluation models, beneficiary assessment in social programmes.

Planteamiento del problema

En la década de los sesenta, el análisis del modelo educativo mexicano reveló deficiencias sustanciales en el mismo, que se había implementado en nombre de la igualdad y el derecho a la educación. Por este motivo se creó, en 1971, el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) como un órgano público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con personalidad jurídica y patrimonio propios.

Inicialmente, el cometido principal del CONAFE era la obtención de nuevas fuentes financieras para dotar de mayores recursos económicos y técnicos al Sistema Educativo Nacional, reorientando sus actividades hacia el diseño y conducción de programas educativos. Los primeros programas se dirigieron a la población más pobre, marginada, dispersa y aislada del país, a través del desarrollo de un modelo que vino a denominarse «educación comunitaria». Mas adelante, se encomendaría a CONAFE una segunda misión: el diseño e implementación de «programas compensatorios», orientados a paliar la desigualdad educativa dentro del sistema regular de educación inicial y básica, en zonas rurales y con población indígena.

En esta andadura, CONAFE ha realizado evaluaciones encaminadas a analizar el comportamiento global de las matrículas, teniendo en cuenta indicadores educativos tales como cobertura, permanencia y eficiencia terminal, con resultados positivos sobre el efecto que tienen las acciones compensatorias, (CONAFE, 2002, 2003 y 2004), si bien aún existe una franja de incertidumbre sobre algunos aspectos puntuales que impide conocer y comprender las dinámicas de los impactos de estas acciones compensatorias.

En concreto, obtener información acerca de la satisfacción, las expectativas y los sentidos que los sujetos beneficiados otorgan a los programas compensatorios constituye una preocupación en CONAFE. Si bien algunas estudios evaluativos realizados han aportado resultados en torno a la satisfacción de algunos beneficiarios, en ningún caso ha sido su objeto principal de estudio y no se ha profundizado a través de un análisis riguroso y detallado.

En este contexto, se realiza un encargo desde CONAFE al grupo GREDI¹, de la Universidad de Barcelona, para llevar a cabo un proyecto de investigación orientado al *análisis del conocimiento, las percepciones y valoraciones que las poblaciones beneficiarias tienen de sus políticas y acciones compensatorias dirigidas a las comunidades rurales con mayores dificultades de acceso a la educación.*

¹ Grupo de investigación en educación intercultural de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. www.gredi.net

En este sentido, la evaluación que aquí se presenta constituye una aportación novedosa en la medida que nuestro trabajo profundiza en los siguientes objetivos:

Analizar el significado que los beneficiarios y beneficiarias atribuyen a las acciones compensatorias (AC) a partir de las percepciones y de las elaboraciones cognitivas y afectivas que realizan.

Identificar el valor social que se otorga a las AC a partir del consenso y del valor asociado a los programas

Antecedentes y fundamentación teórica

La revisión del estado de la cuestión requirió un laborioso análisis de dos grandes áreas temáticas: la evaluación de programas sociales y éstos dentro de la temática específica de educación compensatoria. Con relación a esta última área, se analizaron programas y sus evaluaciones de países de la Unión Europea. Las conclusiones de este detallado análisis aparecen en el informe elaborado para CONAFE por el equipo de investigación (Cabrera, 2005). En líneas generales, se pudo constatar la poca relevancia que tienen en estas evaluaciones las percepciones y satisfacción de los usuarios, dado que asumen fundamentalmente un carácter de control o rendición de cuentas.

La segunda área temática revisada, la evaluación de programas sociales, fue analizada desde las distintas modalidades de evaluación, haciendo especial énfasis en la perspectiva de los usuarios. Se observa que tanto en los principios teóricos como en las prácticas evaluativas, la satisfacción y percepción de los usuarios adolece de una conceptualización precisa y una ausencia de las dimensiones de análisis que deberían orientar la recogida de información. Ahora bien, sí que existe una preocupación, como señala Smith (2001), de abordar la valoración de los programas de manera holística y desde la voz de sus principales actores que son sus participantes y beneficiarios, aunque la manera metodológica de abordarlo está en plena construcción.

De Miguel (2000) señala la fuerte tendencia en favor de criterios democráticos, frente a los estrictamente políticos, que se manifiesta en todos los enfoques evaluativos actuales –evaluación pluralista, evaluación respondente, evaluación popular, evaluación participativa, evaluación democrática, cluster evaluation, *empowerment evaluation* (Bartolomé y Cabrera, 2000; Fetterman, 2000; Sanders, 1997)– y cuyo denominador común es concebir el proceso evaluativo como un medio de educación

cívica y democrática, de desarrollo humano y emancipación social (Martínez Rodríguez, 2000; Barrera, 2000; González López, 2002).

En estas perspectivas se sitúa la corriente metodológica que representa la línea de «beneficiary assessment» (BA) (valoración de los beneficiarios), un tipo de investigación evaluativa utilizada para mejorar el impacto de las operaciones de desarrollo de un programa, que aún siendo empleada desde hace algún tiempo está alcanzando relevancia en la actualidad (Salmen, 1998).

Nuestra mirada al sector empresarial

La constatación de que en el seno de la empresa privada se ha prestado una gran atención a la valoración de los bienes o servicios, por parte de sus clientes-consumidores nos abre una posible vía en la que localizar conceptos y modelos que pudieran articularse para evaluar los programas socioeducativos desde la perspectiva de sus usuarios-beneficiarios.

Cada vez es más común asemejar el beneficiario de un programa social al consumidor de un producto, incluso desde el marketing social, disciplina que se ocupa de hacer efectivas las campañas de cambio social; se aborda como «producto» la definición de aquella idea, creencia, actitud o valor que es necesario cambiar o introducir en un grupo determinado para producir una mejora social. En esta línea se sitúan los trabajos de Kotler y Roberto (1992); Zeithmal, Parasuraman y Berry (1988); Parasuraman, Zeithmal y Berry (1994).

Desde el artículo clásico de Cardozo (1965) sobre satisfacción del consumidor, y a pesar de las cuatro décadas posteriores de investigación en este campo, no hay una definición consensuada sobre el constructo satisfacción. Peterson y Wilson (1992) sugieren que los estudios sobre satisfacción del consumidor están caracterizados por su falta de estandarización conceptual y metodológica.

Habitualmente, la medida de la satisfacción se centraba en el resultado o aspecto final, mientras que más adelante se concedió una gran importancia a los aspectos de desarrollo y proceso. En cuanto a la satisfacción como proceso, se asumía que era el resultado de un procesamiento cognitivo de la información. Se partía del supuesto de que la satisfacción era el producto de una comparación, realizada por el sujeto, entre sus expectativas y el rendimiento percibido. En la década de los ochenta (Westbrook, 1980) y generalizándose ya en la de los noventa, el postulado que emergía era el de que la satisfacción tenía un componente afectivo fundamental. Se considera que, durante la experiencia de consumo, aparecen una serie de fenómenos mentales relacionados con sentimientos subjetivos que van acompañados de emociones y estados de ánimo.

Modelos de valoración de la calidad del servicio según la percepción del usuario-consumidor

A partir del análisis realizado por diversos autores, pueden destacarse dos grandes líneas en la valoración de la calidad del servicio.

- *Valoración centrada en los componentes del servicio.* Olsen y Wyckoff (1978) propusieron una caracterización del servicio que podía servir como base para su valoración. Según dichos autores, el servicio puede contener tres tipos de elementos: bienes materiales que facilitan procesos (por ejemplo: material escolar), provecho físico o ventajas intangibles explícitas (por ejemplo: mejora en el rendimiento escolar) y provecho psicológico o ventajas intangibles implícitas (responsabilización del usuario, *empowerment*, etc.)
- *Valoración centrada en la percepción subjetiva del cliente.* De los escasos modelos integrales que presentan una metodología para analizar y valorar la calidad de los servicios y que adoptan como punto de partida la percepción de los clientes-consumidores, el modelo de SERVIQUAL, desarrollado por Parasuraman, Zeithaml, y Berry (1994) y Zeithaml, Parasuraman y Berry (1988), aporta el valor de haber sido, ya, aplicado a algunos programas sociales. Dicho modelo establece *cómo* el cliente -usuario- participante en servicios evalúa su calidad, *qué* dimensiones utiliza para evaluar los servicios y, en el caso de que las expectativas desempeñen un papel básico, *cuáles son los factores que configuran dichas expectativas* y percepciones del servicio. El modelo SERVIQUAL define la calidad del servicio como la amplitud o diferencia que existe entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones con respecto a lo que se ha obtenido.

Propuesta de un modelo conceptual para la valoración de las percepciones de los usuarios de programas sociales

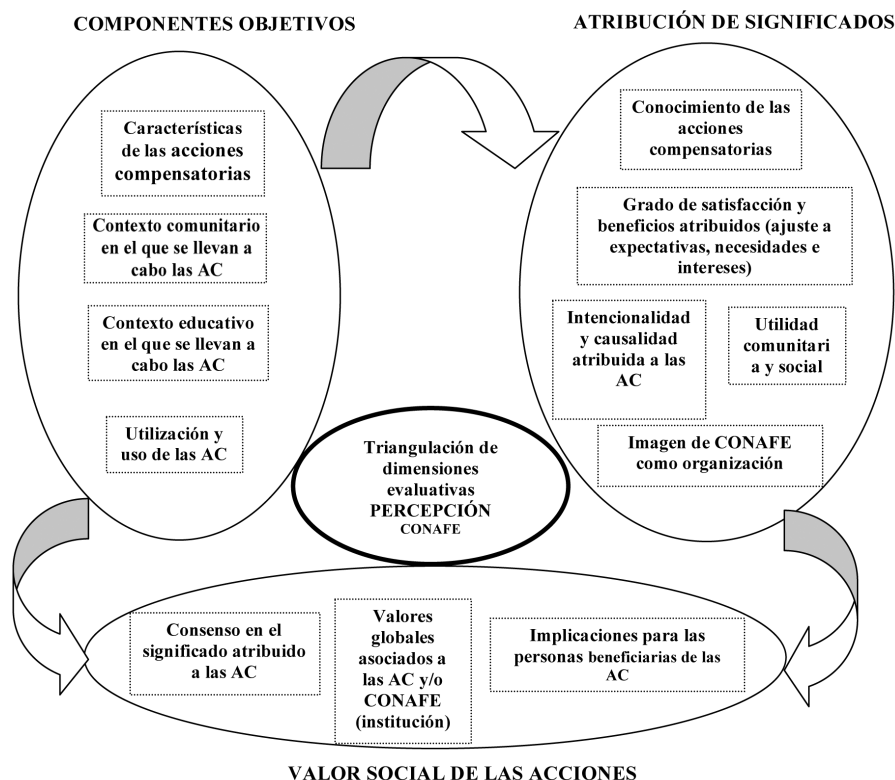
A partir de los análisis anteriores, proponemos un modelo conceptual para valorar las percepciones que tienen los usuarios como beneficiarios de programas sociales.

Además de estas dimensiones, el modelo establece la necesidad de triangular el conjunto de análisis e información recopilada para la obtención de unas conclusiones generales coherentes y fundamentadas.

Dimensiones del modelo

Las dimensiones se definen a partir de la elaboración que puede hacerse de la información recopilada. Una primera dimensión hace referencia al conjunto de aspectos que permiten su objetivación externa. La segunda incluye procesos cognitivos más elaborados centrados en la atribución de significados que conlleva una construcción discursiva de la percepción individual y, por tanto, adopta un sentido claramente subjetivo. Finalmente, la tercera dimensión se construye a partir de las anteriores, es decir, el grado de consenso entre la información individual subjetiva, la triangulación entre las distintas fuentes y el contraste con la información objetivable. Todo esto puede proporcionar una perspectiva global de atribución de valor social de las acciones realizadas.

FIGURA I. Modelo de análisis de la valoración de los beneficiarios de programas sociales



Componentes del modelo

Cada una de las dimensiones anteriormente citadas está constituida por un conjunto de componentes. El análisis de los mismos permite una mayor comprensión del modelo. A continuación se detallan estos componentes:

■ *Componentes objetivos*

- *Características de las acciones compensatorias*: la descripción del conjunto de acciones que se llevan a cabo, los materiales y recursos que se emplean, la justificación de los mismos, así como la distribución y criterios para las mismas, constituyen un primer aspecto básico de acceso y conocimiento del objeto que se va a evaluar.
- *Contexto comunitario en el que las acciones se desarrollan*: las características comunitarias de cada zona constituyen un marco de referencia básico para una mejor ubicación de las acciones desarrolladas, y para la comprensión de los significados atribuidos por parte de las personas relacionadas con estas acciones.
- *Contexto educativo en el que las acciones se llevan a cabo*: por su finalidad y relación con el ámbito educativo formal, es necesario conocer, a través de descripciones estructuradas, las características que presentan los escenarios de aplicación y desarrollo de las acciones llevadas a cabo.
- *Utilización y uso de las acciones compensatorias*: la utilización y el uso específico que se hace de las acciones constituye un componente esencial para la comprensión inicial y la posterior atribución de significados de las mismas.

El análisis de estos componentes nos ubica en un plano que se ha venido a denominar objetivo por el carácter «externo» de la información recopilada. Ésta nos permite contextualizar los procesos posteriores de elaboración subjetiva a través de los cuales se estructuran los significados atribuidos a las acciones compensatorias.

■ *Atribución de significados*

- *Conocimiento de las acciones compensatorias*: el grado de conocimiento del sentido y la intencionalidad atribuida por parte de CONAFE de las

acciones desarrolladas permite una mayor adecuación y rentabilidad en su utilización

- *Grado de satisfacción y beneficios atribuidos*: la valoración subjetiva del grado de satisfacción constituye un aspecto central a la hora de atribuir significado a las acciones compensatorias; para poder determinar este componente, se tendrá en cuenta si los informantes consideran que cubren sus necesidades –o al menos una parte de estas–, si se ajustan a los intereses de su acción social y si se cubren las expectativas depositadas con el desarrollo de las acciones.
- *Utilidad comunitaria y social atribuida*: la utilidad social atribuida es, también, un componente fundamental a la hora de atribuir valor a las acciones compensatorias. En este caso, se pasa de un plano de satisfacción personal a la proyección que el sujeto hace de la utilidad social de las acciones.
- *Intencionalidad y causalidad atribuida al programa*: las intenciones que implícitamente las personas atribuyen a las acciones compensatorias (caridad, equidad, reproducción social, poder, etc.) determina, en buena medida, la base a partir de la cual se elaboran el conjunto de significados atribuidos a las acciones.
- *Imagen de CONAFE como organización*: la proyección que se hace de lo que para cada informante representa la organización de quien promueve las acciones constituye también una información pertinente vinculada a la atribución de significados que, globalmente, realizan de las ayudas recibidas.

■ *Valor social del programa*

- *Consenso en el significado atribuido a las AC*: la globalidad de las informaciones individuales recopiladas permite obtener una visión de conjunto. La reiteración y consenso entre determinados aspectos valorativos del programa atribuyen un mayor o menor peso a las opiniones vertidas.
- *Implicaciones para las personas beneficiarias de las AC*: a través de esta dimensión se pretende profundizar en el grado de compromiso personal asumido por quienes disfrutan de los beneficios de las acciones.
- *Valores globales asociados a las AC y/o a CONAFE*: a partir del conjunto de valores (tanto explícitos como implícitos) que individualmente se han asociado a las acciones se determinarán aquellos aspectos que por su notoriedad o reiteración permitan su consideración global.

Además de estas dimensiones, el modelo establece la necesidad de triangular el conjunto de análisis e información recopilada para la obtención de unas conclusiones generales coherentes y fundamentadas. Es evidente que las mismas deben surgir mediante el análisis de los contrastes entre perspectivas objetivas, subjetivas y de carácter global, añadiendo, además, el papel social específico desempeñado por los diferentes informantes que permite profundizar en la triangulación de la información obtenida a través del componente más subjetivo de construcción de significados.

Metodología y diseño de la investigación

El estudio que se presenta constituye una investigación evaluativa de naturaleza cualitativa-comprensiva en la medida que interesa conocer los sentidos y valoraciones que se atribuyen a las acciones compensatorias de CONAFE por parte de sus beneficiarios

Plan de evaluación

- *Objeto de evaluación y unidades de análisis:* los efectos de las acciones compensatorias sobre sus beneficiarios se articulan en los siguientes cuatro niveles de análisis:
 - Las personas: alumnado, maestro, supervisor, madre/padre, que son beneficiarios directos de las acciones compensatorias.
 - La familia: como el primer referente en el que se resignifican y se modulan los proyectos individuales.
 - La escuela: como el espacio receptor de ciertas acciones compensatorias (infraestructura y equipamiento).
 - La comunidad: como la instancia colectiva en que las acciones compensatorias pueden cristalizar en capital social.

- *Las cuestiones clave de evaluación que orientan los respectivos análisis*

Cuestiones de evaluación		
Componentes objetivo	Atribución de significado	Valor social
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones compensatorias se han recibido en cada contexto particular del estudio? • ¿Cuáles son las características definitorias del contexto comunitario donde han llegado las acciones compensatorias? • ¿Qué accesibilidad y uso se hacen de ellas? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cantidad y calidad de información tienen los beneficiarios sobre las acciones compensatorias? • ¿Que valoración hacen según su adecuación a sus necesidades, oportunidad de las acciones, expectativas generadas y efectos que producen? • ¿Cuál es la utilidad social que atribuyen a las acciones compensatorias por sus efectos en el desarrollo comunitario? • ¿Cuál es la intencionalidad explícita/implícita que se atribuyen a las acciones compensatorias? • ¿Cuál es la percepción que tienen los beneficiarios de CONAFE como organización? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida existe un consenso en los beneficiarios y beneficiarias del valor social que atribuido a las acciones compensatorias? • ¿Despiertan algún tipo de compromiso, sea educativo o social? • ¿En qué medida han contribuido las acciones compensatorias a las trayectorias familiares y comunitarias? • ¿En qué grado han contribuido a redefiniciones de proyectos personales, familiares y comunitarios?

- *Equipo y fases de la investigación evaluativa.* Esta investigación proporcionó la oportunidad de conformar un grupo de evaluación mixto, formado por personas de un equipo de investigación de la Universidad de Barcelona (GREDI) y un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de México (ALTERNA Consultores). Si bien representaba un esfuerzo añadido al combinar tradiciones culturales e investigadoras diferentes, también suponía un reto profesional a la vez que un enriquecimiento mutuo al llevar a cabo la investigación de manera conjunta.

Las fases que conformaron la investigación, con sus tareas específicas y responsabilidades de cada equipo, se exponen en el Cuadro I:

CUADRO I. Fases de la investigación

<p>PRIMERA FASE. Planificación investigación evaluativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunión para delimitar finalidades, objetivos específicos y diseño de la investigación: (GREDI-AlternA). • Elaboración del estado del arte sobre estudios de percepciones (GREDI-AlternA) • Creación modelo teórico sobre «Percepción y Satisfacción de los usuarios» y elaboración de un sistema de indicadores, para las distintas unidades de análisis del estudio, acordes al modelo (GREDI). <u>Primer informe de evaluación.</u> • Discusión y redacción definitiva modelo e indicadores (GREDI-AlternA) • Elaboración de instrumentos de recogida de información de acuerdo a los indicadores establecidos (AlternA). • Valoración y revisión de los instrumentos elaborados. (GREDI). <u>Segundo informe de evaluación.</u>
<p>SEGUNDA FASE. Trabajo de campo: recogida de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación del personal de campo (AlternA). • Trabajo de campo con aplicación de instrumentos (fundamentalmente AlternA-un miembro del equipo de GREDI se desplaza e interviene sólo en el trabajo de campo en una de las comunidades analizadas) • Procesamiento y sistematización de la información (AlternA)

TERCERA FASE. Análisis de la información y elaboración del informe final

- Análisis de la información (Alternativa)
- Elaboración primer informe final de evaluación (Alternativa)
- Valoración del informe final de evaluación (GREDI). Tercer informe de evaluación.
- Discusión de resultados (CONAFE-GREDI-Alternativa)
- Redacción informe final (Alternativa)

Muestra, unidades de información y estrategias de recogida de información

El muestreo se realizó por cuotas teniendo en cuenta los siguientes criterios cualitativos para su definición:

- *Primer nivel de muestreo: selección de los Estados:* Para conformar las cuotas a este nivel fueron: (a) la antigüedad en la recepción de los apoyos compensatorios y (b) la ubicación geográfica del Estado. Así, la muestra se concentró en tres Estados, uno perteneciente a la región del Centro, otro a la del Norte y otro a la del Sur, representando cada uno a su vez un nivel diferente de antigüedad en la recepción de los apoyos compensatorios.
- *Segundo nivel de muestreo: selección de las comunidades:* Para seleccionar las cuotas en este nivel se adoptaron los siguientes criterios: (a) presencia de los distintos niveles educativos con apoyos de CONAFE (Primaria, Inicial y Preescolar comunitaria compensadas); (b) tipo de escuela: rural e indígena, y (c) accesibilidad para su estudio por lo que respecta a su distancia, situación geográfica, etc. sin menoscabo de la precisión de los datos. Así, en cada uno de los Estados se seleccionaron dos comunidades, una comunidad rural y una comunidad indígena.

La muestra se conformó con un total de seis comunidades, tomándose en cada una de ellas como unidades de información la dirección del centro o el supervisor de las acciones, la Asociación de Padres y Madres, el alumnado de los cursos superiores, todo el profesorado e informantes claves de la comunidad.

Técnicas de recogida de información

Los instrumentos de recolección de información que se incluyen en la estrategia metodológica son los siguientes:

- Entrevista cualitativa: entrevista en profundidad para explorar las representaciones y prácticas en torno a las acciones compensatorias de CONAFE a maestros, directores, supervisores, a representantes de la Asociación de padres y madres de familia y a líderes comunitarios.
- Grupos de discusión con padres y madres del alumnado.
- Foto-narrativas: se aplicó esta técnica a los estudiantes de los últimos grados de primaria. Las fotografías se analizaron con el grupo de alumnos y alumnas. Posteriormente, estas narraciones fueron objeto de Análisis de contenido.
- Análisis del contexto mediante observación participante y análisis documental, lo que permitió identificar las coordenadas más significativas del contexto de la comunidad y de los centros educativos que participaron en el estudio...

En la Tabla I, se recoge las distintas técnicas aplicadas, los tipos y números de informantes para cada una de ellas.

TABLA I. Relación de la muestra.

	Educación Básica						Educación Inicial						TOTAL	
	Entrevista			Foto narrativa			Entrevista			Grupos de Discusión				
	Estados			Estados			Estados			Estados				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Alumnado				3 aulas	2 aulas	2 aulas								7 aulas
Profesorado Promotor	8	10	8				4	2	2					26 + 10 entrevistas
Padres y madres	5	6	7				3	2	4	2	3	2		27 entrevistas y 7 Gpo. de discusión
Directores Coordinador	3	2	2				2	2	1					7+ 5 entrevistas
Supervisores	3	2	2											7 entrevistas
Otros Coordinadores	3	3	3											9 entrevistas
Asociación Padres de Familia	4	5	6											15 Entrevistas
Líderes comunitarios	4	5	6											15 entrevistas

* Estados; 1: Hidalgo; 2: Baja California; 3: Tabasco

Plan de recogida de información

Los criterios e indicadores que, de acuerdo con el marco teórico, han guiado la recogida de información se explicitan en los cuadros siguientes:

CUADRO II. Criterios e indicadores para Alumnado

ALUMNADO	
Criterios	Indicadores
Conocimiento y utilidad subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos que posee sobre las Acciones Compensatorias. Grado en que distingue el origen diverso de las acciones. Elementos que destaca en su descripción. • Uso que hace: qué, para qué, cómo, dónde y cuándo. Utilidad que le atribuye: para que les ha servido.
Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación a sus necesidades. Expectativas cubiertas (calidad, oportunidad, disponibilidad, suficiencia, etc.). Materiales necesarios. • Efectos que atribuyen: personales (rendimiento, motivación, etc.); en el centro (relaciones personales, asistencia, etc.); familiares (armonía, ahorro, interés por la educación...); y comunidad (convivencia, etc.). • Efectos sobre sus perspectivas de futuro. Sentimiento que les produce. • Conciencia de las acciones como derecho o como acción de beneficencia.
Valor/utilidad social atribuido	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración que se tiene en su familia, en el centro educativo respecto de las acciones compensatorias y respecto de CONAFE.
Intencionalidad y atribución	<ul style="list-style-type: none"> • Intenciones que atribuye a las acciones compensatorias.
Implicación personal	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia o no de un compromiso personal por recibir las ayudas.
Valor Social	<ul style="list-style-type: none"> • Valores que asocia a las acciones compensatorias y a CONAFE como institución

CUADRO III. Criterios e indicadores para Profesorado y Promotores

PROFESORADO - PROMOTOR	
Criterios	Indicadores
Conocimiento y utilidad subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre las acciones compensatorias de CONAFE y otro tipo de ayudas/acciones para el ámbito educativo. Diferencias que establece. • Elementos de CONAFE que destaca en su descripción. • AC que recibe o ha recibido el profesor. • Uso que hace qué utilidad le atribuye.
Satisfacción y beneficios atribuidos	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en que se adecuan a sus necesidades personales y escolares. • Grado de satisfacción de sus expectativas respecto de los materiales; Reconocimiento de su papel como profesor (consideración de su opinión). • Su participación en la gestión de las acciones y aportes (positivos y negativos) que le han representado. • Efectos sobre alumnado (asistencia, permanencia, rendimiento...) profesorado (metodología,...), familia (motivación, interés; comunidad escolar: (clima, intenciones personales, cultura de centro,...).

Valor/utilidad social atribuido	• Opinión/valoración que cree que hay en la escuela respecto de las acciones de CONAFE.
Implicación personal	• Grado en que la recepción de las acciones le supone una responsabilidad educativa añadida.
Intencionalidad y atribución	• Qué intenciones se atribuyen a las acciones de CONAFE.
Imagen de la organización	• Opinión sobre la organización/funcionamiento de CONAFE (responsabilidad, capacidad organizativa, burocratización, flexibilidad, profesionalidad, etc.)
Valor social	• Valores que asocia a las acciones compensatorias y a CONAFE como institución.

CUADRO IV. Criterios e indicadores para Padres y Madres

PADRES Y MADRES	
Criterios	Indicadores
Conocimiento y utilidad subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las acciones compensatorias en general, origen, tipología,... • Uso que hacen de las AC. Qué, cómo, cuándo, dónde,... • Eficacia de las acciones de difusión que realiza CONAFE. • Elementos de CONAFE que destaca en su descripción. • Utilidad que atribuye a los materiales que utiliza.
Satisfacción y beneficios	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción y adecuación necesidades de las acciones recibidas. • Percepción de si se cubren sus expectativas. • Valoración de los materiales: su calidad, contenido, oportunidad, disponibilidad, suficiencia, etc. • Valoración relaciones interpersonales: ser escuchado, respetado, tratado amablemente, etc. • Participación en la gestión de las acciones: Identificando necesidades, en la distribución... • Efectos positivos y negativos que se atribuyen a las acciones en sus hijos, en la familia, en la comunidad. • Percepción de cómo las AC pueden afectar a las perspectivas de desarrollo futuro de sus hijos e hijas. • En qué medida considera que recibir las AC etiqueta/estigmatiza al alumnado y a la escuela.
Implicación personal	• Sentido/Compromiso personal ante las acciones. Conciencia de las acciones como derecho o como acción de beneficencia.
Valor/utilidad social atribuido	• Opinión/valoración que cree que atribuye la escuela y la comunidad respecto de las acciones de CONAFE.
Intencionalidad atribución	• Intenciones que se atribuyen a las acciones de CONAFE. Para qué cree que las recibe, por qué,...
Imagen funcionamiento	• Opinión que se tiene sobre la organización/funcionamiento de CONAFE (responsabilidad, capacidad organizativa, burocratización, flexibilidad, profesionalidad, etc.).
Valor social	• Valores que asocia a las acciones compensatorias y a CONAFE como institución.

CUADRO V. Criterios e indicadores para Directores de Centros Educativos.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS	
Criterios	Indicadores
Conocimiento y utilidad subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre las acciones de CONAFE y otro tipo de ayudas /acciones para el ámbito educativo. • Acciones que recibe o ha recibido como director. Uso y utilidad de las AC recibidas como director y en la escuela como institución.
Satisfacción y beneficios atribuidos	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en que las acciones recibidas cubren y se adecúan a sus necesidades personales y escolares. • En qué medida percibe que se cubren sus expectativas con respecto a: los materiales (oportunidad, disponibilidad, suficiencia, etc.), reconocimiento de su papel como director,... • Consideraciones sobre su participación en la gestión de las acciones. • Aportes (positivos y/o negativos) que le ha representado o le pueden representar en un futuro las AC. • Efectos sobre alumnado (asistencia, permanencia, rendimiento,...), profesorado (metodología,...), familia (motivación, interés), comunidad escolar (clima, intenciones personales, cultura de centro,...). • Grado en que considera que la recepción de las acciones constituye un etiquetaje o estigmatización para la escuela, alumnado, comunidad.
Valor/Utilidad social atribuida	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión/valoración que cree que hay en la escuela respecto las acciones de CONAFE. • Opinión/valoración que cree que hay en la comunidad con respecto a las AC de CONAFE.
Intencionalidad y Atribución	<ul style="list-style-type: none"> • Intenciones que se atribuyen a las AC de CONAFE.: para qué, por qué,...
Implicación personal	<ul style="list-style-type: none"> • Grado en que las AC despiertan una responsabilidad y compromiso educativo añadido.
Imagen funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión sobre la organización/funcionamiento de CONAFE (responsabilidad, capacidad organizativa,...)
Valor social	<ul style="list-style-type: none"> • Valores que asocia a las acciones compensatorias y a CONAFE como institución.

CUADRO VI. Criterios e indicadores para Asociaciones de Padres y Madres.

CUESTIONES REPRESENTANTES DE LA ASOCIACIÓN DE PADRES Y MADRES	
Criterios	Indicadores
Conocimiento y utilidad subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento tiene de las acciones en general. Distinción del origen de las diferentes AC. • Difusión de las AGE entre los padres. Uso que se hace de las AGE y utilidad que se atribuyen.
Satisfacción y beneficios atribuidos	<ul style="list-style-type: none"> • En qué medida percibe que las acciones recibidas cubren o no sus necesidades. • En qué medida percibe que cubren sus expectativas con relación a: oportunidad, disponibilidad, suficiencia, etc.; relaciones interpersonales con los responsables de las acciones, dirección escolar, docentes, etc. • Participación en la gestión de las acciones: identificación necesidades,... • Efectos (positivos y negativos) que se atribuyen a las AGE en el alumnado, familia, centro y comunidad.
Valor/utilidad social atribuido	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión que considera que tienen la escuela y la comunidad sobre las acciones. • En qué medida se vincula las acciones al desarrollo de la escuela y la comunidad.

Intencionalidad atribuciones	• Intenciones que se atribuyen a las AGE. Por qué cree que recibe esas AGE.
Implicación personal	• En qué medida se es consciente del compromiso personal que implica la recepción y uso de las AGE.
Imagen funcionamiento	• Opinión sobre la organización/funcionamiento de CONAFE (responsabilidad...).
Valor social	• Valores que asocia a las acciones compensatorias y a CONAFE como institución.

CUADRO VII. Criterios e indicadores para Supervisores.

CUESTIONARIOS SUPERVISORES	
Criterios	Indicadores
Conocimiento y utilidad subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre las acciones de CONAFE y otro tipo de ayudas/acciones para el ámbito educativo. • Ayudas recibidas de CONAFE para el desarrollo de su función y utilidad que atribuye a las mismas. • Participación en las acciones de CONAFE: diseño, focalización, evaluación, etc.
Satisfacción	• Valoración que merece su actividad como supervisor (acciones y dedicación que realiza).
Valor/utilidad social atribuido	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción en torno al valor que desde la escuela y la comunidad se otorga a las acciones. • Niveles de congruencia generales entre objetivos, contenidos, metodología, etc. en las acciones de capacitación.
Satisfacción e imagen de CONAFE	• Opinión sobre la organización/funcionamiento de CONAFE (responsabilidad, capacidad organizativa, burocratización, flexibilidad, profesionalidad, etc.)
Valor social	• Valores que asocia a las acciones compensatorias y a CONAFE como institución.

CUADRO VIII. Criterios e indicadores para Líderes Comunitarios.

LIDERES COMUNITARIOS	
Criterios	Indicadores
Conocimiento y utilidad subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las acciones en general (comunidad y escuela): origen, acceso,... • Uso que hace la comunidad de las AC y utilidad que atribuye.
Satisfacción y beneficios atribuidos	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de las AC recibidas: satisfacen o no las necesidades de la comunidad. • Percepción en torno al alcance de sus expectativas: la calidad, oportunidad, disponibilidad,... • Participación en la gestión de las acciones: Identificando necesidades,... • Efectos (positivos y negativos que se atribuyen a las acciones en la comunidad, centros educativos, familias, niños y niñas, profesorado). • Capacidad de las AC para afectar a las perspectivas de desarrollo futuro de los niños y niñas.
Valor/utilidad social atribuida	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de las acciones de CONAFE con el desarrollo de la comunidad. • Opinión que se atribuye en la escuela y en la comunidad a las acciones desarrolladas por CONAFE.
Implicación Atribuciones	<ul style="list-style-type: none"> • Intenciones que se atribuyen a las acciones de CONAFE (explícitas e implícitas). Valor atribuido a las AC: derecho, acción de beneficencia, etc. • Compromiso que despierta en la comunidad la recepción y uso de las AC.
Valor social	• Valor global que asocia a las acciones y a CONAFE, como Institución.

Este conjunto de indicadores se plasmaron en los diferentes instrumentos y guías utilizados para la recogida de información además de los elementos contextuales propios de cada fuente de información.

Resultados

Si nos atenemos al modelo de análisis elaborado para valorar los programas sociales desde la perspectiva de los beneficiarios, los resultados obtenidos podrían concretarse en los siguientes apartados:

- *Componentes objetivos.* En primer lugar se describieron las acciones de los programas compensatorios de CONAFE implementadas durante aquel año; especificando su contenido, número y características de los participantes o beneficiarios en cada uno de ellas. Ello dio lugar a una visualización de cada una de las implementaciones del programa en su contexto específico. Desde esta perspectiva, las acciones principales llevadas a cabo por CONAFE, podrían resumirse en los siguientes aspectos:
 - Distribución de útiles escolares.
 - Transferencia de dinero a las familias de escolares y a las escuelas.
 - Cursos para la mejora de las pautas de crianza de los hijos.
 - Alfabetización de adultos.
 - Promoción de la participación de padres y madres en los centros escolares.
 - Construcción y rehabilitación de espacios educativos.
 - Aportación de mobiliario, equipos, material escolar y textos en lengua indígena.
 - Incentivos monetarios para docentes y supervisores escolares.
 - Asesoría y capacitación para docentes.
 - Asistencia técnica y capacitación de la secretaría de educación estatal.

Como se puede apreciar, el carácter que adopta la acción compensatoria tiene un marcado componente de ayuda económica y algunas acciones de tipo formativo dirigidas, básicamente, a padres y profesorado. Este conjunto de acciones responde a un modelo de compensación orientado a conseguir una mayor equidad en el acceso y condiciones en la educación formal.

La información que se tiene de CONAFE y sus programas compensatorios es desigual entre sus beneficiarios. Son los directores los que presentan un mayor conocimiento aunque ello depende del tiempo que lleven en la responsabilidad del cargo.

En el caso de los padres, incluso parece que no haya diferencias de conocimiento entre las escuelas indígenas y generales, cuando las primeras reciben un mayor equipamiento. Incluso llama la atención que este desconocimiento se da también entre los padres que pertenecen a la mesa directiva. El grado de conocimientos que tienen los padres acerca de CONAFE parece bastante bajo y, en cambio, testimonios literales de alumnado indígena de Baja California expresan con claridad conocimientos acertados sobre CONAFE, sus paquetes didácticos y materiales.

El profesorado presenta un mejor y mayor conocimiento que los padres. En la mayoría de las entrevistas, se aprecian comentarios que ponen en evidencia su conocimiento sobre el significado de las siglas de CONAFE y su finalidad general de apoyo educativo a las comunidades vulnerables. Pero no se puede decir que tengan un conocimiento preciso y claro de sus programas y actuaciones. También, se aprecia un nivel de información desigual en el profesorado; algunos conocen detalles de las partidas económicas y criterios de distribución y otros, una idea muy vaga de lo que se recibe. Se observa que el conocimiento del profesorado depende mucho de la actitud abierta y de comunicación de la dirección. Por ejemplo, el nivel de conocimiento del profesorado de Baja California destaca por encima de los otros profesores y es también en este Estado donde los directores conocen las acciones de CONAFE y ejercen una función mayor de liderazgo. Una reflexión sobre ello permite deducir que una mayor información dada al profesorado evitaría el vacío de información que parece que se da cuando hay rotación de los directores o directoras.

Es interesante destacar la parte específica de adecuación de recursos, ya que se realiza un esfuerzo importante para traducir materiales en la lengua materna de las distintas comunidades indígenas. Paralelamente, hay otro aspecto que es preciso resaltar y es la falta de reflexión en torno a los componentes objetivamente dependientes que supone un modelo caritativo basado en la ayuda económica donde el acceso a la educación en unas condiciones óptimas no constituye un derecho básico sino un privilegio al que se accede a través de la «caridad» de determinadas instituciones.

- *Atribución de significados.* En primer lugar, se plasmarán los aspectos más significativos de la visión expresada por parte de cada uno de los colectivos que aportaron datos a la evaluación.

- *Desde la perspectiva de los directores de los centros:* En general, se aprecia una valoración positiva de los directores, si bien esta valoración se refiere a aspectos materiales y económicos (mejoras de instalaciones, materiales de enseñanza, ahorro familiar, etc.) y se hace muy poco hincapié en los aspectos pedagógicos.
- *Desde la perspectiva del profesorado:* Las perspectivas del profesorado corroboran en gran medida las apreciaciones realizadas por los directores atribuyendo un sentido positivo a los efectos de las acciones, destacando su aporte al vínculo de las familias con los centros (refiriendo incluso un «mayor compromiso académico») y la facilitación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, también se constata la importancia del valor económico que se le atribuyen a las acciones que incluso llegan a ser definidas como «regalito». Una aportación extremadamente significativa es la llamada de atención que se hace sobre una realidad muy diversa y unas medidas compensatorias muy homogéneas e igualitarias. Cada Estado representa una realidad muy distinta, las comunidades y las escuelas son heterogéneas y desiguales entre ellas, mientras que las medidas adoptan un sentido estandarizado y uniformizado incapaz de adecuarse a las necesidades específicas de cada realidad. Otro resultado de interés es la necesidad que muestra el profesorado por una mejor coordinación de las acciones compensatorias con las condiciones estructurales para que posibiliten su aprovechamiento (los ordenadores sin electricidad, los aseos sin agua, etc.). Esta situación alimenta una percepción distinta a la intencionalidad de las ayudas en la medida que pueden ser percibidas como «formas de despilfarrar» en contextos tan precarios como son los que nos ocupan, además de la pérdida del valor que tienen los esfuerzos personales y económicos que suponen dichas ayudas.
- *Desde la perspectiva de las familias:* La información aportada pone de relieve un fenómeno que consideramos destacable por su evidente repercusión en las dinámicas escolares. Nos referimos al grado de implicación de padres, sobre todo madres, en las escuelas. Una participación que se estimula desde los centros demandando su implicación en tareas escolares, actividades de ocio, etc. más allá de las acciones concretas de CONAFE. Desde otra perspectiva, sorprende que, a pesar de existir las condiciones de implicación que se han referido, cuando se profundiza en aspectos concretos de las aportaciones compensatorias, resulta que es la opinión del

director la que es asumida por parte de los padres, y no entienden demasiado bien el sentido de las ayudas; por tanto, en este aspecto, parece que la participación sea más formal que real.

- *Desde la perspectiva del alumnado*: Se valora la novedad metodológica que supone la técnica de la foto-narrativa como un procedimiento para obtener las manifestaciones espontáneas de los alumnos y alumnas sobre el tema de interés. Si bien su potencialidad como técnica de recogida de información no se pone en duda, en este estudio aparece como muy limitada para los objetivos del mismo. No se conocen los criterios ni las condiciones de aplicación de la técnica; pensamos que probablemente no se dispuso del suficiente tiempo de aplicación para que el alumnado pudiera construir narrativas más relacionadas con las pretensiones del trabajo.

En el análisis de los significados atribuidos, se tendrán en cuenta los componentes de esta dimensión en el contexto del modelo teórico de análisis elaborado. Destacamos los siguientes resultados:

- *Conocimiento de las acciones compensatorias*. Como ya se ha mencionado, la información que se tenía de CONAFE y sus acciones era desigual entre sus beneficiarios aunque, en general, era muy escasa y confusa en relación con el significado de siglas, competencias de las diversas instituciones, etc. El colectivo más informado era el de los directores de los centros. El profesorado conocía perfectamente la institución y sus finalidades pero se confundía a la hora de enumerar o describir los diversos componentes de los programas o ciertos aspectos como criterios de asignación, importes de las ayudas recibidas, etc. El alumnado, pese a su corta edad, identificó más certeramente los diversos contenidos y denominaciones de los componentes que sus progenitores (madres). En todo caso, se identificó al director del centro como elemento clave de transmisión de la información.
- *Grado de satisfacción y beneficios atribuidos*. Los diversos agentes expresaron su satisfacción unánime por los efectos del programa en las economías familiares pero apenas se hicieron referencias a su incidencia sobre los procesos pedagógicos o la calidad de la enseñanza.
- *Utilidad social*. El análisis de los componentes objetivos mostró la estrecha relación entre la escuela y la comunidad, siendo la primera un verdadero motor aglutinador de la segunda. En este sentido, los juicios emitidos por madres,

líderes comunitarios, profesorado y el propio alumnado mostró, desde sus propios códigos, que cualquier acción en beneficio de la escuela era valorada sin duda como beneficiosa para toda la comunidad en general y que ésta era responsable, a su vez, de velar por el bien de la escuela.

- *Intencionalidad y causalidad atribuida a CONAFE.* Básicamente se identificaron dos aspectos: por un lado no se apreció, desde la perspectiva de los beneficiarios, que el Estado fuera responsable de responder a las necesidades de sus ciudadanos, por lo que éstos las consideraban como un favor o un regalo por parte del Estado. Respecto de la instrumentalización política que pudiera hacerse de las mismas, sólo en una de las comunidades estudiadas se percibía de esa forma.
- *Imagen de CONAFE como institución.* En general, los diversos participantes tenían una confusa o nula imagen de CONAFE como organización.
- *Valor social de las acciones del programa*
 - *Valores globales asociados.* Las ayudas económicas de CONAFE se convirtieron, desde la perspectiva de sus beneficiarios, en valor social para la comunidad en la medida en que el impacto de las mismas constituían mejoras en las dinámicas y procesos comunitarios. Los impactos fueron diversos aunque el valor social atribuido estaba centrado en iniciativas externas más allá de la educación formal.
 - *Implicaciones para las personas.* Se apreció que las acciones (sobre todo las mejoras de infraestructuras) movilizaban un alto grado de compromiso en los diversos agentes (profesorado en obras de mejora, implicación de los padres en la escuela, etc.): mejora de la autoestima e imagen de los beneficiarios, compromisos en continuar los estudios, etc.
 - *Consenso en el significado atribuido a las acciones personales.* Las mejoras educativas fruto de la implementación de los diversos programas se vincularon a mejoras en las trayectorias familiares, que se han manifestado, a su vez, en un incremento de expectativas de los jóvenes, pero éstas no siempre se llegaban a alcanzar.

En términos generales, las acciones compensatorias de CONAFE en las escuelas y comunidades estudiadas son conocidas y valoradas diferencialmente por los distintos actores a quienes van dirigidas.

Llama la atención que la constatación de la efectividad y el impacto de las acciones compensatorias no son reconocidas –o al menos no de manera sustantiva– por su

incidencia en las trayectorias biográficas individuales y colectivas, sino por su notoriedad. En otras palabras: las acciones de CONAFE se reconocen más por su visibilidad inmediata que por su capacidad para generar capital social, más por sus exigencias formales que por su huella en la construcción de trayectorias sociales que trasciendan la pobreza. Esta situación derivaría, al menos parcialmente, de dos circunstancias íntimamente vinculadas entre sí:

- De la conceptualización, el diseño y la instrumentación de las acciones de CONAFE, toda vez que los actores son interpelados básicamente por su situación de pobreza e incluso de exclusión, para «apoyarlos» o «compensarlos», significa subordinar sus derechos (a la educación, al trabajo, a la salud, ...) a la voluntad y a los criterios institucionales de asignación de recursos (focalización).
- De las acciones compensatorias que al encontrarse desvinculadas de procesos de crecimiento y desarrollo económico regional, las expectativas de los niños, maestros, directores, madres y padres de familia están sumamente constreñidas y condicionadas a más «apoyos del gobierno» o al abandono de sus comunidades. En las condiciones actuales, el mundo cotidiano de las comunidades estudiadas no demanda gente con estudios que excedan la educación básica, por lo que la posibilidad de construir una trayectoria académica de nivel medio-superior y superior pasa, necesariamente, por la búsqueda de opciones fuera de las comunidades.

Estos resultados permiten reflexionar en torno a la equidad y a las políticas públicas orientadas a tal fin. La educación compensatoria constituye un modelo de intervención específico cuya característica básica es atribuir un sentido implícito de carácter valorativo a la diferencia, de tal modo que ésta pasa a ser un déficit. El propio término «compensar» constituye una clara orientación en ese sentido. Abordar la diferencia cultural como déficit no deja de ser un aspecto etnocéntrico perpetuador de una situación de desigualdad creada artificialmente como consecuencia de los valores desiguales atribuidos a cada una de ellas.

El establecimiento de una línea de trabajo más centrada en la gestión de la diferencia desde un plano de derechos más igualitarios permitiría acciones globales de mutuo conocimiento que irían dirigidas a la totalidad del alumnado y no a un sector específico que, en determinados casos, consolida más las diferencias e infravalora socialmente aspectos que constituyen hechos diferenciales que, bien tratados, pueden constituir una fuente de riqueza común.

Conclusiones

El modelo elaborado para el análisis evaluativo de los programas desde las perspectivas de sus beneficiarios se ha mostrado como un referente metodológico aplicable capaz de aportar información significativa y útil a las instituciones sociales. En el presente caso, CONAFE dispuso de información, referentes y apreciaciones que le permitió, entre otras cosas, plantearse su estrategia de comunicación institucional, apreciar el grado de calidad de sus programas (desde la perspectiva de la satisfacción de sus clientes) y disponer de una información para la mejor oportunidad y pertinencia de los mismos. En estos momentos, el modelo está siendo utilizado para crear un instrumento cerrado (cuestionario) que permita una recogida de información extensiva.

Este estudio representa una nueva perspectiva de análisis de la realidad de los programas compensatorios. Se avanza en una visión más compleja y global que pretende tener en cuenta tanto aspectos individuales como elementos contextuales. Este enfoque permite un análisis de la realidad más completo y acceder a información relevante que tradicionalmente no ha sido considerada en los análisis cuantitativos más restringidos donde la realidad se fragmenta y parcializa. Se trata de construir modelos interpretativos a partir de la triangulación de distintas perspectivas subjetivas que en su conjunto aportan la visión global de la realidad analizada. En esta línea de investigación el informe es coherente, profundiza en la realidad socio-educativa de las comunidades estudiadas y representa una primera y novedosa aproximación a los enfoques holísticos de evaluación de los programas de CONAFE.

Básicamente, las ventajas que aporta esta perspectiva es la de incorporar a usuarios y personas que puedan beneficiarse de programas sociales a los procesos de reflexión y valoración acerca de lo que está aportando el programa. Esto suele suponer, por una parte, un cambio en la percepción que, hasta ese momento, se hacía del programa, valorándolo desde perspectivas más amplias, relacionadas con el impacto en los contextos comunitarios. Por otra parte, constituye una toma de conciencia sobre la importancia de la participación en la toma de decisiones y, por tanto, incrementa el empoderamiento del colectivo participante.

También hay que reconocer que el modelo presenta ciertos límites. En primer lugar, la metodología resulta menos «estandarizada» que la de los diseños evaluativos clásicos. El análisis de los cambios que constantemente se van produciendo como consecuencia del propio desarrollo de la evaluación supone retos metodológicos importantes. Por otra parte, la importancia del contexto, del carácter de las propias relaciones entre la gente –e incluso entre la gente y el equipo evaluador– limita la posibilidad

de generalizar experiencias. Quizás éste puede ser uno de los retos importantes al que habrá que hacer frente desde la investigación en las Ciencias Sociales desde ópticas en las que la complejidad y la incertidumbre también deben ser consideradas en este tipo de procesos.

Quizás, esta evaluación permite iniciar una línea de trabajo que se ajusta a las actuales corrientes de investigación evaluativa, sobre todo cuando se refiere a la valoración de los beneficiarios. El estudio realizado constituye una experiencia que puede dar origen a estudios evaluativos orientados hacia modelos más participativos, dentro de la línea metodológica del «beneficiary assesment».

Referencias bibliográficas

- BARRERA, S. (2000). Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación. Caso Bolivia. *Revista de Educación (Madrid)*, 321, 97-114
- BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 463-479.
- CABRERA, F. (Coord.) (2005). *Estado del arte de los programas compensatorios en el contexto europeo. Modelo de análisis para la evaluación de la satisfacción de los beneficiarios*. (1er informe de investigación). México: CONAFE.
- CARDOZO, R. N. (1965). An empirical study of customer effort, expectation, and satisfaction. *Journal of Marketing research*, 2, 244-249
- CONAFE (2002). *Programa institucional de mediano plazo (2002-2003). Hacia dónde vamos*. Mexico: CONAFE.
- (2003). *Evaluación Prospectiva de los programas compensatorios*. México: CONAFE.
- (2004). *Programa para abatir el rezago en educación inicial y básica. Pareib-Fase III (2004/5 - 2006/7)*. México: CONAFE.
- DE MIGUEL, M. (2000). Evaluación de Programas Sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 289-317.
- FETTERMAN, M. D. (2000). *Foundation of Empowerment evaluation. Step by step*. London: Sage.
- GONZALEZ LÓPEZ, I. (2002). Experiencias de evaluación de instituciones universitarias: el caso de Argentina. *Revista de Educación (Madrid)*, 327, 321-340

- KOTLER, F. Y ROBERTO, E. (1992). *Marketing social*. Madrid: Díaz de Santos.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. (2000). El sistema nacional de evaluación educativa de México. *Revista de Educación* (Madrid). 321, 35-40
- OLSEN, P. Y WYCHOFF, D. (1978). *Management of Service Operations: Text and Cases*. Boston: Allyn and Bacon.
- PARASURAMAN, A., ZEITHMAL, V. Y BERRY, L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124
- PETERSON, R. Y WILSON, W. (1992). Measuring customer satisfaction: fact and artefact. *Journal of Academy of Marketing Science*, 58, 111-124
- SALMEN, L. (1998). Towards a Listening Bank: A Review of best Practices and de Efficacy of beneficiary Assessment. *Social Development paper*, .23. Washington, D.C.: Social Development of World Bank.
- SANDERS, J. R. (1997). Cluster evaluation. En E. CHELINSKY Y W. R. SHADISCH (Eds.), *Evaluation for the 21st Century* (pp. 382-396). California: Sage
- SMITH, M.E (2001). Evaluation: Preview of the future. *American Journal of Evaluation*. 22, 3, 281-300.
- WESTBROOK, R. (1980). Intrapersonal affective influences on consumer satisfaction with products. *Journal of Consumer Research*, 7, 49-328
- ZEITHMAL, V., PARASURAMAN, A. Y BERRY, L. (1988). SERVIQUAL: A multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*. 12-40.

Dirección de contacto: Flor A. Cabrera Rodríguez. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona, España. E-mail: fcabrera@ub.edu

Mujeres, educación y democracia

Women, education and democracy

Teresa González Pérez

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. La Laguna (Tenerife), España.

Resumen

Nuestro propósito es analizar el sistema educativo en España, desde la perspectiva de igualdad de género, desde los años finales de la dictadura, la transición y consolidación democrática. Un tiempo histórico caracterizado por la sucesión de leyes, desde de la Ley General de Educación hasta la Ley Orgánica de Educación, y por una serie de cambios estructurales en la educación. Nos proponemos estudiar la aplicación de los presupuestos igualitarios en la educación, generados desde la política gubernamental, al tiempo que pretendemos constatar que las modificaciones legislativas no han sido suficientes para erradicar las prácticas sexistas de la educación. Para conseguir estos objetivos recabamos y analizamos la información que nos suministran distintas fuentes, llevando a cabo un estudio sistemático de la bibliografía y la normativa, así como de diversos estudios específicos.

Resultado de este estudio ha sido constatar que el sistema educativo se ha ido delineando, articulando y proyectando entre los colectivos sociales diferentes y desiguales. Sin embargo, tanto a través de los materiales curriculares como de la praxis educativa, se transmiten mensajes discriminatorios para las mujeres. Los profesores, de forma sutil, proyectan sus creencias y construcciones culturales, extrapolando al aula las diferencias de género vigentes en el imaginario colectivo, quedando implementadas en su rutina educativa. Concluimos en el papel que desempeña la institución escolar como perpetuadora de las desigualdades, manteniendo activas las diferencias de género, tratando de forma distinta a hombres y mujeres, a pesar de la igualdad formal.

Palabras clave: educación, dictadura, democracia, legislación, género, igualdad, materiales curriculares, discriminación.

Abstract

Our purpose is to analyze gender equality in the Spanish educational system during the time period of the final years of the dictatorship through the transition and democratic consolidation. This was an historic time characterized by a series of laws, from the general law of education to the organic law of education, and by a series of structural changes in education. We propose to study the application of equal proposals in education, proposed by governmental politics and we will show that legislative changes have not been enough to eradicate sexist practices in education. In order to achieve these objectives we will analyze the information acquired from different sources using a systematic study of the available bibliography, as well as diverse specific studies.

The result of this study has been to prove that the educational system has developed, articulating and projecting among different and unequal social collectives. However, it can be seen that discriminatory messages about women are transmitted in curricular materials as well as through the educational system. Teachers project their beliefs and cultural constructions in subtle ways, extrapolating gender differences in the collective imagination and instilling them in educational routines. We conclude with the role of the educational institution that perpetuates inequalities and maintains gender differences in its attempt to treat men and women differently in spite of the notion of formal equality.

Key words: Education, dictatorship, democracy, legislation, gender, equality, curricular materials, discrimination.

Introducción

Nuestro objetivo de estudio es analizar el sistema educativo en España desde la perspectiva de igualdad de género, desde los años finales de la Dictadura, la Transición y consolidación democrática. Un tiempo histórico caracterizado por la sucesión de leyes, desde de la Ley General de Educación hasta la Ley Orgánica de Educación, y por una serie de cambios estructurales en la educación. Partiendo de este eje, pretendemos conocer el papel que desempeña la educación en el proceso de desarrollo de las diferencias de género, la función que tiene la escuela en definir y construir la identidad de los sexos y cómo refuerza los estereotipos. Nos proponemos estudiar la aplicación de presupuestos igualitarios en la educación, que, generados desde la política gubernamental, han ido acompañados de algunos cambios en el comportamiento social, y cómo esos cambios han sido determinantes para marcar pautas legislativas.

Pretendemos, asimismo, constatar que las modificaciones curriculares no han sido suficientes para erradicar las prácticas sexistas, pues los profesores de forma sutil transmiten creencias, extrapolando al aula las diferencias de género vigentes en el imaginario colectivo, quedando implementadas en su rutina educativa sus propias construcciones culturales.

Para conseguir estos objetivos recabamos y analizamos la información que nos suministran distintas fuentes, llevando a cabo un estudio sistemático de la bibliografía y la normativa, así como de diversos estudios específicos que han demostrado la vigencia de las diferencias. Rastreamos un amplio elenco de obras bibliográficas, algunos estudios de género, informes estadísticos y legislación. Desde la óptica educativa, los resultados se encaminan a esclarecer la trayectoria de la sociedad española en su proyección igualitaria.

Los sistemas educativos modernos han avanzado de forma notoria. Si bien, como realidad compleja, dentro de un marco determinado, matizados por el contexto social, cultural y económico. En un tiempo histórico relativo, el sistema escolar se ha ido delineando, articulando y proyectando entre los colectivos sociales diferentes y desiguales. Aún, no subsanando las desigualdades, en lo que respecta a la educación de las mujeres, que han experimentado un proceso acelerado. Se trata de un progreso que tiene relación con los avances alcanzados por las mujeres en el conjunto del sistema social. Un recorrido que ha pasado por diferentes etapas, en las que no podemos ignorar la importante contribución de la educación. Aún teniendo presente que el sistema educativo, por sí mismo, no puede conseguir la transformación que necesita la sociedad, sí ha posibilitado la legitimación de las mujeres para lograrlo. Porque la educación ha sido un instrumento de desarrollo y ha enfatizado en la extensión de la educación a todas las niñas, eliminando las barreras que impedían su promoción, es decir, allanando los obstáculos que han generado su marginación. Siguiendo la trayectoria histórica, observamos la escolarización de las mujeres, desde la exclusión y marginación a una situación de protagonismo compartido en la definición y configuración misma del organigrama educativo. A ello añadir, que las mujeres han sufrido una doble marginación porque no han tenido las mismas oportunidades formativas, ni de cultivar y ampliar sus capacidades, además habían sido excluidas de los ámbitos públicos. Pese a ello no se ha producido un cuestionamiento del modelo androcéntrico de la cultura, ni de las instituciones, ni del sistema.

En el pasado (nos referimos al siglo XIX) hubo muchas resistencias a incorporar a las mujeres a la educación sistemática, porque entendían que su formación

debía ser distinta dado que su destino social también lo era. Ese retraso con el que se incorporaban a la educación así como el currículum diferenciado reflejan la mentalidad de la época, sustentada en las premisas de la masculinidad. Para las mujeres la mejor escuela estaba en el hogar, allí aprendían los menesteres y saberes precisos que las capacitaba para cumplir su excelsa misión, pues debían demostrar su excelencia en el hogar, como esposa y madre (Ballarín, 1989, pp. 245-260).

En España la primera Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (9 de septiembre de 1857) fijó la obligatoriedad escolar entre los 6 y 9 años para niños y niñas, aunque con marcadas diferencias y restricciones para el caso de las niñas. Además de reforzar la formación para el hogar y recortar el aprendizaje de otros conocimientos, la normativa permitía escuelas incompletas, así como inferior preparación y sueldo de las maestras. Aparte a las mujeres se les inculcó una serie de valores, que las conducía al virtuosismo hogareño: esposa, madre y organizadora del hogar. Con todo, en el siglo XIX las mujeres españolas tuvieron muchas dificultades para acceder a la educación, la enseñanza secundaria y superior que, salvo honrosas excepciones, fueron bienes exclusivos para los hombres. Hasta la primera década del siglo XX no pudieron ingresar en los centros de bachillerato e incorporarse a las aulas universitarias (Flecha, 2002a, pp. 209-226).

La instrucción se apoyó en las diferencias y reprodujo las desigualdades entre hombres y mujeres, construyendo un sistema educativo desde el plano de las desigualdades. Si bien la escuela mixta se introdujo en 1909, quedó abolida con la dictadura franquista alegando razones de orden moral, en unas zonas desde 1936 y de forma generalizada en toda España en 1939. La escuela segregada se reforzó en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y se mantuvo en las sucesivas Leyes de 1964 y 1965. De manera que el currículum diferenciado estuvo vigente hasta la aplicación de la Ley General de Educación (1970). Ni siquiera durante el interregno republicano las Enseñanzas del Hogar desaparecieron de los programas educativos. También cabe reseñar el ritmo diferenciado de escolarización y de creación de unidades escolares, lo cual provocaba un mayor índice de analfabetismo femenino. A partir de la promulgación de la Ley General de Educación se fue generalizando la escuela mixta, al tiempo que se propugnaba la igualdad de oportunidades educativas para el alumnado de diferente sexo; estas medidas se consideraron suficientes para promover la igualdad laboral. En general, el proceso de escolarización fue más lento que las propuestas legislativas (Tiana, 2004, p.111).

La reforma innovadora del franquismo y la transición

A finales de la década de los años sesenta del pasado siglo XX, la España franquista evoluciona y el gobierno se interesa por mejorar el nivel cultural del país, preocupándose por la alfabetización como forma de progreso económico. En aquel contexto la mayor demanda de educación formal, empujada por el crecimiento demográfico y de las clases medias, junto al progresivo proceso de incorporación de las mujeres al trabajo «extradoméstico», condujo a la revisión de la educación y a la promulgación de una ley que aglutinara las reformas del sistema educativo. De manera que se planteó la necesidad de renovación del sistema educativo, convencidos de la necesidad de reformar y superar «vetustos conceptos» de la Ley Moyano (Puelles, 1999, p. 413). Un país eminentemente agrario, con gran soporte tradicional, necesitaba ser modernizado para mejorar la economía, y para ello precisaba de mano de obra cualificada. Esto sólo se conseguiría a través de la educación. Entendieron que invertir en educación era sinónimo de progreso, motivo por el cual los dirigentes fueron proclives a la educación (Carbajo, 2003, p. 223). De esta manera, economía y educación aparecen unidas, planteándose una «educación para todos» en la que se incluye también a las mujeres porque consideran la posibilidad de integrarlas en el sistema productivo.

El Ministerio de Educación y Ciencia articuló una ley, cuyos redactores se inspiraron en las experiencias educativas de otros países europeos y en las ideas progresistas españolas de otra época, así aprovecharon los principios informadores del Instituto Escuela¹. Su artífice, José Luis Villar Palasí, realizó una amplia transformación, amparada en nuevos esquemas ideológicos: democratizar la enseñanza, igualdad de oportunidades, «coinstrucción», introducción de las mujeres en el mercado laboral, así como más educación, aunque se trataba de una educación diferenciada por sexos y el sesgo de género era importante. El interés por renovar la escuela franquista, así como por democratizar y modernizar el sistema educativo, constituyeron el marco idóneo para establecer la enseñanza mixta, a pesar de la inquietud de algunos sectores por los posibles problemas morales y sexuales, que se podrían generar de la concurrencia conjunta de niños y niñas a las aulas. Si bien, su planteamiento era un tanto ambiguo, no cuestiona los valores tradicionales ni el rol hogareño (Alberdi, 2003, p. 71), promulgaba una educación diferenciada por sexos, porque el modelo tecnocrático no abordó la coeducación. La citada Ley de

⁽¹⁾ REAL DECRETO de 1º de mayo de 1918. *La Ley General de Educación* se inspira en el Instituto-Escuela y se reformula sobre su planteamiento, reproduciendo de forma literal muchos de sus aspectos. Cfr. por Manuel de Puelles Benítez, 1999, pp. 426-427.

1970 representó no sólo la renovación de la educación sino la adaptación a las circunstancias socioeconómicas españolas, en las que la mano de obra femenina resultaba crucial. No obstante la educación era un tanto ambigua, no discrepaba con los valores tradicionales y el rol hogareño (FOESA, 1976, p.201), porque el modelo tecnocrático no abordó la coeducación. La escuela igualitaria, sin distinción de sexo y origen social, selectiva a partir de méritos, es una construcción más reciente. Se incorporó a las mujeres, mientras se mantenía el discurso de las mujeres casadas en el hogar. Si bien, cada vez había más mujeres que realizaban trabajo «extradoméstico», la mayoría no lo hacían o dejaban su empleo al casarse, con lo cual se aprecia cierta contradicción; esto es, la pervivencia de valores tradicionales con la modernización educativa, que se interesaba por la formación primaria y secundaria de ambos sexos (Carbajo, 2003, p. 226). Dicha ley se pronunciaba sobre la educación de las mujeres, aunque sin apartarse de sus objetivos de formar esposas y amas de casa. Estableció las enseñanzas diferenciadas por sexo, reafirmando las diferencias basadas en su capacidad para los estudios, a pesar de la supuesta igualdad educativa. Amparada en el rol doméstico de las mujeres, nada dijo sobre la coeducación, con lo cual mantenía en esencia todo el entramado sexista, sin fracturar la visión tradicional.

El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico (MEC, 1969, p.123).

La educación igual para todos, sin discriminación, atendía más al «principio de integración social a través de la escuela» (Puelles, 1999, p. 421) que a la sexual, aunque no se trataba realmente de una educación igualitaria, sin distinción de sexos; tampoco de origen social, porque mantenía diferencias. Evidentemente, pretendía universalizar la enseñanza y compensar desigualdades de origen, pero no tratar a todos por igual (Viñao, 2004). No obstante, la Ley General de Educación ha sido un instrumento de desarrollo y ha enfatizado la extensión de la educación a todas las niñas, eliminando las barreras que impedían su promoción, es decir, allanando los obstáculos que generaban su marginación, aunque no

plenamente en la igualdad. Porque las mujeres no han tenido las mismas oportunidades formativas, ni de cultivar y ampliar sus capacidades, ni de integrarse plenamente en la sociedad. Se trata de un progresivo avance que tiene relación con los avances experimentados por las mujeres en el conjunto del sistema social.

La coeducación no fue un tema prioritario para el gobierno, tampoco un reclamo social, si exceptuamos los grupos de renovación pedagógica y los movimientos de mujeres. El debate se postergó, entre otras razones, porque la enseñanza pasó a ser mixta y el currículum se había unificado. Pero el hecho de que niños y niñas asistieran conjuntamente a las aulas no implicaba la igualdad en la práctica curricular y educativa (Moreno, 2000, pp. 14-15). En efecto, desaparecieron de los programas académicos las Enseñanzas del Hogar, específicas para las alumnas, hasta entonces consideradas imprescindibles para la misión que estaban llamadas a desempeñar en la vida. Esas actividades, construidas como femeninas, quedaban depreciadas en el currículo formativo; resultaban devaluadas y catalogadas como tareas sencillas, que no requerían aprendizaje ni precisaban de una preparación, pues se aprendían con la práctica. El currículum no integró elementos básicos de ambos sexos para su formación; se limitó a generalizar el modelo masculino. De este modo, la escuela contribuye a reproducir desigualdades, manteniendo de forma sutil los roles sexistas, ignorando los valores y las experiencias de las mujeres (Ballarín, 2001, pp. 137-138).

Con la desaparición del dictador se inició el proceso de transición democrática, que supuso la modificación de las antiguas estructuras, la reforma política y la elaboración de la Constitución de 1978, que legitimó el nuevo régimen político, al tiempo que reconocía la igualdad jurídica (Baró, 1991) y educativa², favoreciendo la integración de las mujeres. A partir de la promulgación de la Constitución de 1978, se fueron eliminando las barreras jurídicas y legales, que impedían el acceso a las mujeres a determinados estudios, oficios y profesiones. Aunque la Constitución reconocía la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, no existía de hecho. En la vida diaria coexistía la subordinación sexual, y las mujeres continuaban relegadas a un plano secundario. Instaurada la democracia el sistema educativo fue revisado y adaptado a las nuevas exigencias sociales. En el nuevo marco jurídico no se superaron las diferencias; convivían de hecho las desigualdades en todos los ámbitos de la vida española. Es cierto que, con la aplicación de la Ley General de Educación, se generalizó el sistema

² CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, de 29 de diciembre de 1978. Artículo 27: 1º «Todos tienen derecho a la educación». 2º «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

educativo y se igualó la matrícula escolar hacia finales de los años setenta del pasado siglo. Más de una década después, ya terminada la transición, aún faltaba el último tramo de edad de la enseñanza obligatoria por alcanzarse. Hubo que esperar a 1987 para que todos los españoles, de entre seis y catorce años, tuvieran cubierta, de forma efectiva, los ocho años de escolarización básica (Tiana, 2004, p. 112). La transición concilió la apertura hacia la renovación y pluralidad pedagógica. Se recuperaron antiguas prácticas innovadoras, y se afirmaron diversidad de tendencias dentro de la enseñanza oficial. Algunos grupos alternativos colaboraron con los gobiernos progresistas y, sobre todo, durante la restauración democrática, se acometieron modificaciones pedagógicas importantes. En 1984 el gobierno del PSOE ordenó que toda la enseñanza pública del estado fuera mixta, tratando de dar respuesta a la equidad. La escuela mixta fue implantándose progresivamente, convencidos de que era sinónimo de igualdad. En ningún momento se barajaron criterios de los resultados en un marco social segregado, donde las mujeres tienen asignados papeles desvalorizados socialmente (Ballarín, 2004, pp. 35-42). Desde la esfera oficial se consideraba que la igualdad formal respondía a la igualdad real, pues se identifica la enseñanza mixta con la coeducación (Arenas, 2006, p. 82). Ningún partido político, sindicatos y movimientos de renovación pedagógica, en su incuestionable aportación a la evolución del sistema educativo, cuestionaron el sexismo en la educación y, por tanto, no efectuaron propuestas correctivas. Tampoco se revisaron los materiales curriculares y la jerarquización masculina de la enseñanza. No obstante, la extensión de la escolarización fue un eslabón hacia la igualdad (Fernández Enguita, 2004, p. 94) y es preciso reconocer en ese sentido la aportación de la Ley General de Educación, a pesar de sus muchas limitaciones. Ejemplo de lo anterior fue el incremento de la matrícula femenina en la enseñanza secundaria, rompiendo con la discriminación histórica entre hombres y mujeres, consiguiendo la igualación con la tasa masculina y la superación de ésta en las dos últimas décadas, situándose en torno al 54% (Tiana, 2004, p. 120).

No obstante, cuando España ingresó en la Comunidad Europea tuvo que incorporar disposiciones concretas para dar cumplimiento a la promoción de la igualdad. Así el primer gobierno del PSOE introdujo medidas para combatir la discriminación y creó, adscrito al Ministerio de Cultura, el Instituto de la Mujer (octubre 1983), acción mediante la cual se reconocía oficialmente la desigualdad y se objetivaron reformas de variada índole, conducentes a promover la igualdad y remover los obstáculos que la impiden. Diversas actividades y campañas de sensibilización ha desplegado el Instituto de la Mujer, entre ellas: la defensa de la coeducación, revisión de los programas curriculares y del material didáctico, modificar las actitudes del profesorado, corregir el comportamiento sexista del alumnado, fomentar la imagen no discriminada de las mujeres en los medios de comunicación.

Las leyes educativas de la democracia, un impulso a la igualdad de género

Tras la muerte de Franco y el proceso de democratización política, la sociedad evolucionó, pero no se modificó estructuralmente el sistema educativo hasta 1990 (Escolano, 2002, p. 219). Veinte años después había necesidad de una reforma estructural en base a los avances experimentados en materia de igualdad de oportunidades y de otros cambios en la realidad institucional, así como equiparar la educación con los países de su entorno (Escolano 2002, p. 232). Como quiera que el modelo quedó desfasado, los gestores públicos aconsejaron renovar la normativa escolar, motivo por el cual, el gobierno socialista elaboró un nuevo cuerpo de ley: la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 3 de octubre de 1990, BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990). El nuevo marco legislativo reconocía, por primera vez, la discriminación educativa en orden al sexo, al tiempo que estableció el principio de no discriminación, fijando la igualdad entre sexos³. En el título cuarto, referido a la calidad, señala la importancia de que los materiales didácticos subrayen la igualdad superando estereotipos sexistas. Los diseños curriculares recogieron las orientaciones y los objetivos, los contenidos y la metodología para la aplicación de la coeducación⁴. Los diseños curriculares en Educación Infantil⁵, Educación Primaria⁶ y Secundaria Obligatoria introducían el principio de igualdad, y se hicieron públicos a través de una serie de Reales Decretos que fijaron los aspectos básicos del currículo. Los diversos artículos de la ley (artículos 2, 57 y 60), además del preámbulo, incidían en la igualdad y en la necesidad de corregir las diferencias existentes. Este reconocimiento legal supone un gran avance, así como las fórmulas establecidas para alcanzar la igualdad. Sin embargo, es preciso acometer la formación del profesorado (Arenas, 2006, p. 102), con el objeto de que revisen su práctica docente, y eliminen comportamientos estereotipados, que aún perduran en los centros educativos.

³ «La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas» (LOGSE, Título Preliminar. Artículo 2-3.c)

⁴ «El objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad». (LOGSE. Preámbulo)

⁵ REAL DECRETO 1330/1991 de 6 de septiembre. *BOE*, agosto de 1991. Establece que: «La etapa de educación puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades (...). Como punto de partida de un proceso que continuará en otros tramos educativos, la etapa de Educación Infantil puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades...».

⁶ REAL DECRETO 1006/1991 de 14 de junio. *BOE*, 26 de junio de 1991. Promueve la educación no sexista; al respecto específica: «Las enseñanzas mínimas deben asegurar una educación no discriminatoria que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales».

La primacía de lo masculino sigue presente en los centros educativos, no se ha superado el sexismo ni las relaciones de poder en las aulas. Ni siquiera el efecto de las acciones positivas y el impulso de normativas para la igualdad de oportunidades han logrado la coeducación, pues la evolución social no lleva aparejado un paralelismo educativo. Este hecho se explica en base a que el sexismo está enraizado en diversas tradiciones y costumbres que son transmitidas no sólo a través de la escuela, sino de la familia, ideología, religión, los medios de comunicación, etc., que han normalizado patrones de conducta diferenciados según el sexo. La educación, además de igualitaria, debe promover el óptimo desarrollo de potencialidades para ambos sexos, remover los obstáculos que impiden lograr la plena igualdad (Moreno, 2000, pp.14-17).

Los distintos equipos de gobierno han marcado la pauta de acción en su trayectoria política. Tanto los vaivenes de actuación como sus presupuestos ideológicos, se observan también en sus gestiones en pro de la igualdad o una ralentización. De este modo, en 1996 hubo un giro en el gobierno, producto del resultado de las elecciones, hecho que se refleja en el sistema educativo. Un estancamiento que se proyecta en las críticas que recibe la LOGSE, y tanto la igualdad de oportunidades como la coeducación sufren un freno. Los dirigentes, bajo las siglas del Partido Popular, no se significaron en sus actuaciones por potenciar la igualdad, aunque incorporaron un buen número de mujeres a la gestión pública. Más tarde, en 2002 se aprobó en el parlamento la Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE)⁷, cuyo texto universalizado en lo masculino, invisibiliza a las mujeres, omitiendo todo lo relativo al mundo femenino⁸. Incide en «mejorar la calidad de la educación» y en beneficiar a «todos los jóvenes sin exclusiones» al tiempo que subraya que «calidad y equidad son dos principios indisolubles»; cuestiones insuficientes para reparar el sexismo⁹. En el Título Preliminar y dentro del Capítulo uno, Artículo 1, leemos:

- a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la coherencia y mejora de las sociedades, y la igualdad

⁷ LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. *Boletín Oficial del Estado (España)* nº 307 de 24 de diciembre de 2002.

⁸ *Ibidem*. El Capítulo II, Artículo 2, 1.a) recoge: «Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que están cursando».

⁹ *Ibidem*. Disposiciones Generales. Preámbulo. En el primer principio fundamental que preside la ley se lee «proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo (...) Al mismo tiempo se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades (...) En suma, se trata de mejorar el sistema educativo en todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto».

de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

Las reiteradas críticas a sus antecesores, los argumentos ambiguos y los recesos normativos no crearon un escenario adecuado para potenciar la igualdad. Con posterioridad, tras las elecciones de marzo de 2004, cambia el mapa político y el PSOE controla mayoritariamente el poder, se decanta por las medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo. De esta manera, el Parlamento aprobó la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, normativa que incide en la educación para la igualdad, eliminando los estereotipos sexistas de los materiales didácticos.

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos¹⁰.

Asimismo, modificando las leyes anteriores, el gobierno introduce disposiciones adicionales que puntualizan en principios y valores que potencian la igualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, citar la modificación de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, que incluye el principio siguiente:

La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (Disposición adicional tercera)

Igualmente, se incorporan varios principios en la modificación de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación. A modo ilustrativo transcribimos algunas letras:

¹⁰ LEY ORGÁNICA 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE nº 313, de 29 de diciembre de 2004.

(b) La eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres¹¹. (...) (n) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia¹². (...) (g) Velar por el cumplimiento y aplicación de las medidas e iniciativas educativas destinadas a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres¹³.

Por su parte, la LOE, Ley Orgánica de Educación, de corte progresista, adolece en el texto del abuso del genérico masculino, aunque apuesta por la igualdad, calidad, diversidad, democracia, ciudadanía y compensación de las desigualdades, entre otros valores¹⁴. Tras el proceso de debate de la ley, no entendemos que no se resolvieran algunos vacíos en lo que respecta a los espacios femeninos, en lo relativo a la ausencia de las mujeres, en la transversalidad o en la omisión de la cultura femenina. Algunas autoras resaltan que debe revisarse la ley, que se puede mejorar reparando sus defectos (Arenas, 2006, p. 89). A pesar del cambio de la normativa, del impulso y medidas gubernamentales, todavía no existe la plena coeducación; la segregación se mantiene producto de esa normalización del modelo educativo masculino (Moreno, 2000, p. 18).

Borrando desigualdades

La política del Estado español se ha visto reforzada, por la implicación de los gobiernos autónomos y las instituciones locales. De manera que, en cada una de las Comunidades Autónomas donde se han instaurado, los respectivos Institutos de la Mujer trabajan en pro de la igualdad de oportunidades a nivel educativo y desde la óptica de la transversalidad. Esa política emanó de la gestión del Instituto de la Mujer (1993, p. 10), que propuso objetivos y contenidos para los distintos niveles educativos. Así, tanto a nivel nacional como autonómico, se han impulsado cuatro planes distintos de igualdad de oportunidades (I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres: 1988-1990; II Plan de Igualdad de Oportunidades, 1993-1995; III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y

⁽¹¹⁾ *Ibidem*. Disposición adicional quinta. *Modificación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación*

⁽¹²⁾ *Ibidem*.

⁽¹³⁾ *Ibidem*, apartado 1 del artículo 105.

⁽¹⁴⁾ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* 4 de mayo 2006, n° 106.

Mujeres, 1997-2000; y IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 2003-2007), proyectos que se han concretado en el sistema educativo, en el marco laboral aplicando planes de conciliación familiar. El compromiso estatal de intervenir en la realidad social para lograr la igualdad de oportunidades constituye uno de los objetivos de los sistemas constitucionales de las sociedades modernas. Por esta causa:

las acciones del Estado que tratan de concretar el principio de igualdad de oportunidades se encaminan principalmente al campo de la educación, la superación de cargas familiares en el caso de las mujeres, la concienciación de la sociedad, la redistribución de la renta..., es decir, todo aquello que, suponiendo un esfuerzo en la consecución de la igualdad material, no se traduce en una igualdad automática de los resultados (Giménez, 1998, p. 45).

Las acciones positivas constituyen aquellas medidas emprendidas para favorecer a las mujeres como grupo minusvalorado. Grupo que reúne una serie de características comunes, bajas tasas de actividad, precariedad, peores empleos y mal remunerados. En este sentido, las actuaciones en educación no sexista y la discriminación sexual en el terreno laboral, integradas en el *Plan de Igualdad de Oportunidades*, son ejemplo de ello. En contradicción con el éxito de las mujeres en el sistema educativo, que se viene manifestando desde hace algunos años atrás y continúa en avance en la actualidad, «el problema irresuelto» está en el mercado laboral (Fernández Enguita, 2004, p. 93). El peso de responsabilidades asumidas por las mujeres desde temprana edad, revierte en su desarrollo profesional. Existen diversidad de opiniones y respuestas, muchas encontradas y reaccionarias desde el sector masculino, pero probablemente la solución puede estar en «acabar con la dicotomía entre lo privado y lo público» (Gómez-Ferrer, 2002, p. 458). En conjunto, no podemos ignorar la desigualdad de género. Pese a ello, la escuela se presenta más igualitaria que la sociedad, la familia y el trabajo.

Se puede imponer la igualdad en la matrícula, en los programas, los textos o las evaluaciones, pero no cabe hacer lo mismo con los prejuicios de profesores y padres (...) se puede legislar sobre el empleo pero no sobre las tareas domésticas (...) (Fernández Enguita, 2004, p. 94)

Las diferencias de género están presentes en las instituciones educativas: en los libros de texto, actividades, profesorado y alumnado, todos confluyen con sus imaginarios

y experiencias al proceso homogeneizador de la educación. Con respecto al currículum hay que advertir que en la estructura curricular se observan sesgos de género, las mujeres están ausentes en los libros de texto y materiales curriculares (Moreno, 2000, pp. 11-32). Además opera el currículum oculto, con su conjunto de prácticas que no están explicitadas pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto en lo que respecta a la atención del alumnado como a las observaciones, valoraciones y actitudes del profesorado. La enseñanza recorta posibilidades, no es plural ni respeta identidades, intenta ritualizar saberes y conductas uniformando a ambos sexos (Ballarín, 2001, pp. 151-157).

La escuela ha prestado poca atención a la realidad y no se ha interesado por conocer la situación social. Se ha ocupado de propagar sus objetivos teóricos, ignorando que defendía explícitamente la igualdad y que practicaba implícitamente la discriminación (Moreno, 2000, p. 18). Si bien las niñas ya se incorporan a la escuela con gran cantidad de estereotipos que han aprendido en la familia, en el barrio, la televisión..., ésta debe priorizar en la igualdad porque se les está condicionando y empobreciendo. La igualdad de oportunidades en la educación nos impide constatar que, hoy por hoy, todavía impera una enseñanza que de manera sutil dirige a las niñas hacia la aceptación de una superioridad masculina, que se acepta sin cuestionamientos. En los modelos a seguir debemos considerar que, muy frecuentemente los puestos directivos los ocupan hombres, aunque buena parte de los trabajadores de la enseñanza sean mujeres (Ballarín, 2001, pp. 141-150). No obstante, no es la única fuente de información que suministra modelos, pues también los alumnos reciben datos del entorno familiar, amistades, barrio y medios de comunicación; si bien lo aprendido en la escuela tiene más prestigio y la presencia o ausencia, visión y valoración de determinados temas condicionan las percepciones y las imágenes del mundo que tengan los alumnos y alumnas. La educación ha transmitido generación tras generación los saberes sexuados, reproduciendo las características culturales y prejuicios de aquellos que generaron el conocimiento, es decir, desde una perspectiva androcéntrica (Moreno, 2000, p. 19). La reflexión científica y la adquisición de conocimientos de los que las mujeres han estado tradicionalmente apartadas, adolecen en la actualidad de una serie de defectos consecuencia de ese aislamiento genérico en que la ciencia ha estado inmersa durante siglos, entre ellos la parcialidad de los objetos de estudio.

Sin embargo, a pesar de las medidas emprendidas a favor de la coeducación y educación no sexista, las acciones educativas y la normativa a favor de la igualdad, el sexismo pervive como un sistema enraizado de creencias, actitudes e instituciones, la mayoría de las veces de forma inconsciente. Es cierto que se han corregido aspectos, mientras se siguen aplicando proyectos y programas de igualdad de oportunidades, pero no han sido suficientes para erradicar las prácticas sexistas. La educación requiere un cambio de perspectiva, que

integre la realidad femenina, porque el currículum oculto activa las desigualdades, y tanto los niños como niñas adquieren la socialización ideológica como receptores y reproductores de los mismos. Desde la infancia, interiorizando normas, se legitiman pautas sexuadas. Todavía las emociones, los juegos, la conducta y hasta los colores siguen teniendo sexo (Subirats y Brullet: 1988). De modo encubierto y de manera inconsciente posibilitan el mantenimiento de un determinado orden social, por medio de la transmisión de valores, creencias y normas. Queda un largo trecho para alcanzar la igualdad educativa y superar todos los condicionantes sexistas, por ello es preciso conocer e investigar los niveles de sexismo en el ámbito escolar y redescubrir el «efecto espejo». La coeducación debe optar por una enseñanza libre de valores sexistas. Por esta causa es fundamental poner en práctica una serie de iniciativas que promuevan la igualdad, fomentando la complementariedad y el cambio de discurso. Bien es verdad, como afirma Fernández Enguita, que:

El sueño de la igualdad ha acompañado a la educación desde los comienzos de la época moderna. Bien es verdad que con una permanente confusión o deslizamiento entre la igualdad de resultados y la igualdad de oportunidades (2004, p. 91)

La escasa presencia de mujeres y la deformada imagen de las pocas que aparecen hace que las niñas, en el proceso de construcción de la personalidad, encuentren pocos modelos a los que referirse. A ello añadir que el escaso atractivo de las figuras femeninas presentadas no estimula a las niñas a imitarlas. Todo lo anterior presenta importantes consecuencias psicológicas, sociales y políticas, crea interferencias en la modelación de la personalidad y perpetúa las diferencias entre ambos sexos (Blanco, 2000, p. 144). La reciente modificación de la normativa educativa no aprovechó la oportunidad para modificar los contenidos tradicionales e introducir los temas de estudio con modelos igualitarios; sin embargo, se prefirió atender a la vida cotidiana actual sin implicar a todo el entramado educativo.

La educación, espejo de las desigualdades

La educación es un reflejo de la sociedad en la que se incardina, como espejo de la realidad; proyecta todas las desigualdades que se producen en dicha sociedad, y como quiera que la sociedad presenta características androcéntricas, con fuerte predominio

masculino en todos los órdenes, lo femenino queda relegado a un plano secundario (Santos, 2000, pp. 53-69). Las actitudes propias de los roles sexuales se aprenden por múltiples vías, la escuela es una de tantas, pero la institución escolar contribuye a la perpetuación de los roles tradicionales a través de diversos planos de actuación: condiciona el proceso de identificación sexual y de socialización transfiriendo un conjunto de valores y ofreciendo una determinada visión del mundo. La difusión de valores sexistas puede ser muy intensa, desde los contenidos de las asignaturas a las relaciones profesorado-alumnado, profesores-profesores y alumnos-alumnos.

Los educadores transmiten igualmente actitudes sexistas, a través del lenguaje, comportamiento y afirmaciones. Los discursos pedagógicos, en el proceso enseñanza-aprendizaje, proyectan la valoración de una forma de conocimiento sobre otras, hecho que lleva aparejado una diferenciación en razón del sexo. El suministro de conocimientos y la manera de formular el discurso por parte del profesorado, implica, en buena parte de las ocasiones, el uso de un lenguaje más genérico y abstracto, pues la diferenciación de géneros pasa a través de algunos índices de comunicación (Moreno, 2000, pp. 26-27). La transmisión encubierta de creencias y valores sigue contaminando al sistema educativo, por otra parte fuertemente influenciado por la ideología dominante, lo cual favorece la reproducción del orden social vigente. Las identidades y desigualdades sociales se reflejan en la escolaridad como un espejo y se construyen relaciones de superioridad e inferioridad en orden al sexo y grupo social. La influencia de las prácticas educativas y de las creencias sociales sobre masculinidad y feminidad se reflejan en la conducta de los alumnos (Hargreaves, 1998), especialmente entre los adolescentes. Los mensajes sexuales están contenidos en multiplicidad de actividades, desde los horarios a los espacios y áreas de juegos. Un aprendizaje inconsciente en el que están involucrados profesores y alumnos, una transmisión sutil que los incapacita para generar respuestas a este contenido ideológico que preside la vida escolar, igual que la familiar y social. En la construcción de roles e identidades se proyectan, a través de la escolaridad, todos los convencionalismos sociales y familiares, al tiempo que esa socialización de género va determinando el comportamiento y expectativas de ambos sexos (Subirats y Brullet, 1988).

Por otra parte, las materias escolares han prestado escasa o nula atención a las vivencias de las mujeres y a su protagonismo en la vida diaria, porque la creación del saber tiene características androcéntricas. La ausencia de referencias a las mujeres y el hecho de que jamás se mencione los mecanismos de exclusión que se han empleado contra ellas, da a entender que la subordinación de las mujeres es

algo natural. Desde esa óptica, los libros de texto contienen modelos, mensajes e imágenes discriminatorios, en consonancia con las estructuras sociales dominantes (Blanco, 2000, pp. 120-121). Hecho por el que pasa desapercibido para la mayoría de los enseñantes.

El sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, lo que implica, entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida. Si algo desconoce el alumnado de nuestras instituciones escolares es la historia de la mujer, la realidad de los porqués de su opresión y silenciamiento. Estudiar y comprender los errores históricos es una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como éstos se sigan reproduciendo (Torres, 1991, p. 61).

Los símbolos sexuales han estado presentes en los cuentos y lecturas. En la literatura infantil las mujeres figuran como excluidas, en los libros se proyecta la imagen de madre, esposa, hogareña, no proyectan la imagen de mujeres desempeñando oficios, una pobreza de funciones que limita el horizonte femenino; la riqueza de actividades es masculina (Turín, 1995, pp. 91-92). Falta incluir en el muestrario femenino diversas ocupaciones, sin embargo, no sucede lo mismo en el caso masculino donde el abanico es muy amplio y figuran como actividades innatas en el hombre. En la educación igualitaria deben desaparecer las imágenes y contenidos sexistas de los libros (Turín, 1995, p. 96), las tareas domésticas como campo de ejecución exclusivamente femenino. También se debe suprimir la cuentística que refiere a las niñas malas, mentirosas, glotonas, coquetas, tontas, perezosas, mensajes que denigran a las mujeres. Es cierto, que los materiales didácticos y programas han ido corrigiendo algunas diferencias, sobre todo en las disciplinas de ciencias sociales, pero sin prestarle la atención requerida, y aún incide en el estudio masculino de la sociedad, sin apartarse «del prisma etnocéntrico del dominio ya aceptado del hombre sobre la mujer» (Fernández Enguita, 1995, p. 118).

En suma, el sexismo permanece enraizado en diversas tradiciones y costumbres, que se transmiten a través de la familia, la escuela, las amistades, los medios de comunicación, las estructuras políticas, las leyes, la religión, etc. A pesar de la evolución que ha experimentado la sociedad en los últimos tiempos, la educación no ha seguido el mismo ritmo, ni se han superado las arraigadas diferencias entre hombres y mujeres. El acelerado proceso social es imparable y la formación de las nuevas generaciones debe orientarse en esa línea, encauzando y potenciando una educación igualitaria, promoviendo al máximo las potencialidades de ambos sexos. Todavía las normas que tradicionalmente han regido las prescripciones de género siguen vigentes, y mantienen

una división muy acusada de los comportamientos y actitudes así como de los universos sociales en los que actúan hombres y mujeres (Flecha, 2002b, pp. 377-401). No obstante, el siglo XXI será el siglo más femenino en la historia de la humanidad. El papel eminente que cada vez más desarrollan las mujeres irá en avance, y una educación igualitaria será la clave para conseguirlo. En el caso español, no dudamos que la aplicación de la Ley de Igualdad¹⁵ posibilitará el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

A modo de conclusión

La historia educativa ha marchado estrechamente unida a la historia de la sociedad y de la cultura, porque una forma de transmisión ha sido, y sigue siendo, la educación. El sistema educativo enseña a las nuevas generaciones los roles a adoptar, y desde la infancia, las niñas y los niños, aprenden a comportarse y a asumir valores desde la escuela. En España, la década de 1970 fue una época de cambios y avances, dentro de la limitada esfera, que cercaba a las mujeres en un mundo fracturado, sostenido por los discursos androcéntricos de una caducada ideología. El patriarcado estaba siendo cuestionado, como base de una cultura hegemónica y androcéntrica que vislumbraba cierto receso. En orden a sus intereses económicos incluye a las mujeres, pero continúa siendo excluyente e inamovible con las diferencias, consideradas como naturales. De la escuela segregada se pasó a la enseñanza mixta, y paulatinamente, con el transcurso de los años, y el impulso del marco normativo, se inició la senda de la coeducación.

La Ley General de Educación de 1970 representó la renovación del sistema escolar; de acuerdo con las nuevas necesidades de desarrollo económico, pretendía la igualdad de oportunidades para todos, sin distinción, pero el modelo se basaba en una educación diferencial. No era igualitaria en orden al género ni a clases sociales, porque legitimaba, reproducía y perpetuaba la socialización diferencial que distorsionaba la imagen del mundo. La educación ha tenido una trayectoria sexista, connotación marcada por los distintos destinos que seguían hombres y mujeres, siendo el efecto espejo de la sociedad en la que se incardina. La escuela

¹⁵ LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. *BOE* núm. 71 Viernes 23 marzo 2007. 6115

se ha configurado como un espacio «casi» igualitario pese a la coeducación, porque ese tratamiento igualitario está fuertemente marcado por la impronta masculina. Es cierto que alumnas y alumnos recibían idénticas enseñanzas impartidas por los mismos profesionales, en las mismas aulas, empleando los mismos materiales y estrategias de enseñanza, pero los patrones de contenido, evaluación, pautas de conducta, etc. se rigen por el canon masculino. Sin embargo, la fórmula neutral e igualitaria es falsa porque reproduce las desigualdades construidas en la sociedad, la familia y la escuela. La educación desde el formalismo parte de la igualdad, pero perpetúa la desigualdad porque no considera la experiencia femenina. El tratamiento desigual lo han experimentado también en otras esferas, como es el caso de la familia, escenario principal de la socialización de los roles de género, donde primero interiorizan normas y conductas sexuadas, donde la actividad de los hombres tiene asignado un valor social superior a la actividad de las mujeres, y de ahí que le den más importancia a la formación de los hijos que a la de las hijas.

Con la aprobación de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 se han producido los cambios legislativos necesarios para suprimir las barreras legales que impedían el acceso a las mujeres en condiciones igualitarias. Desde la administración se ha impulsado la escolarización en condiciones de igualdad, aunque se mantienen connotaciones sexistas en la praxis educativa y aún no se han revisado todos los materiales didácticos. La institucionalización del Instituto de la Mujer y los Planes de Igualdad, pese a los avances, constituyen una prueba fehaciente del sexismo y la desigualdad educativa. El trato desigual ha demostrado la infravaloración del colectivo femenino, las dificultades para lograr el cambio de educación y los obstáculos de carácter ideológico llevaron a aplicar la discriminación positiva; la razón de la acción positiva es la búsqueda de la igualdad material entre los colectivos.

Tras un amplio debate y crítica a la LOGSE, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobada en 2002, se presentaba como norma progresista, pero representó más un retroceso en lo que respecta a la coeducación y la igualdad. Empleando un lenguaje genérico, ocultaba a las mujeres e ignoraba su experiencia, al tiempo que, de forma indirecta, provocaba la hegemonía del patrón tradicional masculino. Las modificaciones a las leyes realizadas por el gobierno socialista en 2006, añadiendo diferentes disposiciones adicionales en la Ley Integral, pretenden reparar y corregir el sexismo, eliminar los estereotipos fomentando la igualdad.

En conjunto, la educación española ha cambiado; la escuela de ayer nada tiene que ver con la de hoy, sin duda, porque la enseñanza y el sistema educativo han

experimentado transformaciones importantes en las últimas décadas. Sin embargo, a pesar de la evolución acaecida en la sociedad en los últimos tiempos, el sexismo permanece enraizado en diversas tradiciones y costumbres, que se transmiten a través de la familia, la escuela, las amistades, los medios de comunicación, etc. Más de treinta años después de la instauración de la escuela mixta, muestran que las metas fijadas no se han alcanzado y los cambios realizados han sido insuficientes. Múltiples fracturas mantienen activa diversidad de relatos culturales transmitidos y aceptados a través del sistema educativo, enseñando a los niños y a las niñas a asumir unos roles determinados. En la escuela van aprendiendo estereotipos, de manera que todas las relaciones niños/niñas y hombres/mujeres han estado marcadas por las etiquetas y sesgos de género. Todavía las normas que tradicionalmente han regido las prescripciones de género siguen vigentes, y mantienen una división muy acusada de los comportamientos y actitudes así como de los universos sociales en los que actúan hombres y mujeres. Existen diferencias de género en las instituciones educativas, en los libros de texto, actividades, profesorado y alumnado, todos confluyen con sus imaginarios y experiencias al proceso homogeneizador de la educación. La enseñanza recorta posibilidades, no es plural ni respeta identidades, intenta ritualizar saberes y conductas uniformando a ambos sexos. Con naturalidad se encubren unos estereotipos que discriminan, son difíciles de identificar. No podemos subestimar, a pesar de la igualdad formal, el papel crucial que desempeña la institución escolar como «perpetuadora» de las desigualdades, pues mantiene activas las diferencias de género, tratando de forma distinta a hombres y mujeres. Por esa tendencia a la reproducción sexista, es preciso incidir en el sistema educativo, es necesaria la intervención en la educación para potenciar la igualdad y romper con la tradicional discriminación de sexos, deconstruir las formas sexistas del sistema educativo actual para que la escuela fomente la igualdad. En este sentido, hace falta diseñar estrategias y poner en práctica medidas concretas para eliminar el sexismo de la enseñanza y contribuir desde ella a conseguir una sociedad igualitaria¹⁶. Si bien, somos conscientes de que el tratamiento de la igualdad es una iniciativa política, que depende mucho del enfoque y del valor que le otorguen los gestores públicos.

¹⁶ LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *BOE* núm. 71 Viernes 23 marzo 2007.

Referencias bibliográficas

- ALBERDI, I. (1986). *La educación de la mujer en España*. En BORREGUERO ET. AL. (Dir.), *La mujer española: de la tradición a la modernidad*. Madrid: Tecnos.
- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (1989). La educación de la mujer en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 8, 245-260.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001). *La Educación de las Mujeres en la España Contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2004). Género y políticas educativas. *Revista de Educación*, vol. 6, 35-42.
- BARÓ PAZOS, M. (1991). *El principio de igualdad en la Constitución Española*. Tomo I. Madrid: Servicio Jurídico del Estado.
- BLANCO GARCÍA, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BLANCO GARCÍA, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M.A. SANTOS GUERRA (Coord.), *El barén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- BORREGUERO ET. AL. (Dir.). (2003). *La mujer española: de la tradición a la modernidad*. Madrid: Tecnos.
- BUSTILLO CUESTA, J. (Dir.). (2003). *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CARBAJO VÁZQUEZ, J. (2003). Mujeres y Educación. En J. BUSTILLO CUESTA (Dir.), *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CRUZ, J. Y ZECCHI, B. (2004). *La mujer en la España actual. ¿Evolución o involución?* Barcelona: Icaria.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ, J. (Coord.). (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1989). *El sexismo en la escuela*. Madrid: MEC.
- (1990). La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer. *Revista de Educación*, 290.
- (1995). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.

- (2004). Las desigualdades ante la educación: Una herida que no cierra. En J. GIMENO SACRISTÁN Y J. CARBONELL SEBARROJA (Coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 89-107). Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- FLECHA GARCÍA, C. (2002a). Las Mujeres en el Sistema Educativo Español. En T. MARÍN ECED Y M^a M. POZO ANDRÉS (Coords.), *Las Mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* (pp. 209-226). Cuenca: Diputación Provincial.
- (2002b). Las relaciones de género y la educación: De la tradición a la sociedad avanzada. En A. ESCOLANO BENITO Y J.M. HERNÁNDEZ DÍAZ, *La Educación y el Deseo* (pp. 377-401). Valencia: Tirant lo Blanch.
- FOESA (1976). *Informe sociológico sobre la situación social de España, 1975*. Madrid: Euroamérica.
- GIL CALVO, E. (2000). *Medias miradas*. Barcelona: Anagrama.
- GIMÉNEZ GLUCK, D. (1998). *Una manifestación polémica del principio de igualdad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y CARBONELL SEBARROJA (Coords.). (2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- GÓMEZ-FERRER MORANT, G. (2002). *Hombres y Mujeres: el difícil camino hacia la igualdad*. Madrid: Editorial Complutense.
- HARGREAVES, A., EARL, L. Y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1987). *I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres: 1988-1990*. Madrid: Autor.
- (1993a). *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las mujeres 1993-1995*. Madrid: Autor.
- (1993b). *La Educación no sexista en la reforma educativa*. Cuaderno de Educación No Sexista, nº 1. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- (1997). *III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 1997-2000*
- (2003). *IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 2003-2007*. Madrid: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Autor.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. INSTITUTO DE LA MUJER (1993). *La educación no sexista en la reforma educativa*. Madrid: MEC.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (España)* nº 238, de 4 de octubre de 1990.

- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza (LOCE). *Boletín Oficial del Estado (España)* nº 307, de 24 de diciembre.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado (España)* nº 313, de 29 de diciembre.
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado (España)* núm. 71, Viernes 23 marzo 2007.
- MORENO, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M.A. SANTOS GUERRA, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1999). *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). Tengo que hacer la cena. En M.A. SANTOS GUERRA (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 53-69). Barcelona: Graó.
- SIMÓN, M^a. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M.A. SANTOS GUERRA, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-51). Barcelona: Graó.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- TIANA FERRER, A. (2004). La política educativa en los hechos: escolarización y financiación. En J. GIMENO SACRISTÁN Y J. CARBONELL SEBARROJA (Coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp.109-123). Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TURÍN, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004). *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- VV.AA. (1969). *Libro Blanco. La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.

Dirección de contacto: Teresa González Pérez. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Avenida Trinidad s/n. 38204. La Laguna, Tenerife, España. E-mail: teregonz@ull.es

Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar

Measure and prevalence of *burnout* syndrome on school management

Carlos María Tejero González

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España.

María José Fernández Díaz

Rafael Carballo Santaolalla

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid, España.

Resumen

Transcurridas más de tres décadas desde que el norteamericano Freudenberguer hiciera referencia en 1974 al término *burnout* para describir el desgaste profesional que sienten algunas personas como consecuencia de su vida laboral, nadie discute la importancia del denominado *síndrome de burnout* como variable determinante en la esfera profesional de la conducta humana; por otra parte, también es reconocido el protagonismo del director en el funcionamiento de los centros educativos. Es por ello por lo que este trabajo analiza el síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar, concluyendo tres grandes aportaciones al respecto.

La primera, un instrumento original e inédito, elaborado expresamente para la ocasión, que permite evaluar el síndrome de *burnout* de los directores escolares de acuerdo al modelo teórico clásico de Cristina Maslach; en concreto, se presenta un inventario (cuestionario) de alta calidad y bondad técnica, configurado por 16 ítems distribuidos en tres escalas.

La segunda, datos reveladores acerca del nivel de prevalencia del síndrome en este colectivo que demuestran que la mayoría de los directores escolares sienten bajo cansancio emocional, alta realización personal y un inapreciable nivel de despersonalización. Asimismo, los directores con mayor cansancio son los que presentan menor realización y mayor despersonalización.

Y la tercera, a tenor de los resultados obtenidos sobre la dimensión despersonalización (baja fiabilidad de medida, escasa magnitud de correlación con la dimensión realización y mínima prevalencia), se cuestiona la necesidad de esta dimensión a la hora de determinar el síndrome de *burnout* de los directores escolares.

Palabras clave: salud laboral, síndrome de *burnout*, director escolar, inventario (cuestionario).

Abstract

Since the American Freudenberguer mentioned in 1974 the *burnout* term to define work-related tiredness more than three decades ago, nobody has disputed the importance of *burnout* syndrome as a decisive factor of the professional life. Otherwise, it is accepted the main role of the head teachers in the smooth running of school. That is why this paper analyzes *burnout* syndrome on school management, contributing three significant contributions.

Firstly, an original and unpublished instrument prepared for this survey in order to assess head teachers' *burnout* syndrome according to the theoretical classic model of Christina Maslach. In particular, it is presented an inventory (questionnaire) with high technical quality formed by 16 items organised in three scales.

Secondly, relevant data on the different impact of the syndrome show that most of the head teachers feel low degree of emotional exhaustion, high personal accomplishment and negligible depersonalization. Moreover, those ones with high level of emotional exhaustion feel lower personal accomplishment and greater depersonalization.

Thirdly, based on the data collected about depersonalization dimension (low measuring reliability, low correlation with personal accomplishment and minimum impact), it is put in question whether this dimension is necessary to considerer head teachers' *burnout* syndrome.

Key words: work-related health, *burnout* syndrome, principal, inventory (questionnaire).

Introducción

Transcurridas ya tres décadas desde que el norteamericano H. J. Freudenberguer (1974) hiciera referencia por primera vez al término *burnout* para describir el desgaste profesional que sienten algunas personas como consecuencia de su vida laboral, nadie discute la importancia del denominado *síndrome de burnout* como variable determinante en la esfera profesional de la conducta humana. Un ejemplo de la relevante significación de este síndrome puede observarse en la diversidad de colectivos en los que se ha investigado, por ejemplo: *profesionales sanitarios* (Ayuso, 2003; Cáceres, 2001; Garnés, 1998; Garrosa, 2002; López, 1995; Manzano, 1997; Olmedo, 1996; Olza, 1998; Pinto, 2001; Sáez, 1997; Silva, 1998), *profesorado* (Aris, 2005; Alda, 2002; Arcenillas, 2003; Calvete y Villa, 1999; Cordeiro, 2000; Ferrando, 1991; Guerrero, 1997; Latorre-Reviriego, 2006; Paredes, 2000; Valle Napione, 2006), *orientadores* (Rubio, 2002), *estudiantes universitarios* (Martínez y Salanova, 2003; Morán, 2002), *investigadores* (Zamora, 2001), *cuidadores formales de ancianos* (Menezes de Lucena, 2000), *policías* (Durán, 2000), *deportistas* (Garcés de los Fayos, 1998), *trabajadores de servicios sociales* (Fernández, 2001), *amas de casa* (Morán, 2002; Pascual, 2000) y *funcionarios de prisiones* (Hernández, 2003; Kurowski, 1999).

Vista la importancia del síndrome de *burnout* como línea de investigación y situándonos en el área de conocimiento que nos compete: las Ciencias de la Educación, aplaudimos el hecho de que el síndrome haya sido motivo de estudio en diferentes poblaciones del mundo educativo, habiéndose analizado en profesores de universidad, profesores de secundaria, maestros, estudiantes y orientadores. Sin embargo y para nuestra sorpresa, no sabemos de la existencia de investigaciones desarrolladas en el Estado español hasta el momento actual que analicen de forma exclusiva y monográfica el síndrome de *burnout* en la dirección escolar; circunstancia que no se produce en otros países, especialmente en los de habla anglosajona, donde sí cuentan con avances de conocimiento sobre este particular. Sin embargo, dentro de la *comunidad educativa* se ha extendido la opinión de que los directores escolares sufren un gran desgaste laboral, idea recogida en diferentes medios de comunicación dirigidos a trabajadores de la enseñanza. Así, encontramos titulares como «directores mosqueados» (Pérez, 2002) o «¿Quién quiere ser director de un instituto?» (Ciudad, 2003), sin olvidar otros que anuncian la escasez de candidatos para ejercer la dirección escolar, por ejemplo, «más del 70% de directores tuvieron que ser nombrados -obligados- por la Administración» (Crisis de directores, 1999) o «el 47% de los centros no tiene candidatos a director» (Chulvi, 2004). No obstante,

más allá del impacto de estos titulares o de la relatividad de los polémicos porcentajes, son muchos los interrogantes sobre los que no encontramos información adquirida mediante procedimientos de análisis empírico, por ejemplo, entre otras cuestiones: ¿es cierto que los directores escolares del estado español se encuentran *quemados*?, ¿cuál es su verdadero nivel de *burnout*?, ¿cómo podemos *medir* el nivel de desgaste profesional de los directivos escolares?, ¿existe algún modelo contrastado que permita operativizar tal asunto?

En cualquier caso, es de justicia reconocer la importancia de algunos autores de habla hispana –aún sabiendo que incurrimos en la descortesía de citar sólo a unos pocos y no a todos los que se lo merecen–, que nos han ilustrado acerca de la dirección escolar desde perspectivas investigadoras muy influyentes y cercanas al *burnout*, por ejemplo y sin el ánimo de ser exhaustivos: Debón (1997) y Sáenz y Debón (1995) desarrollaron diferentes teorías explicativas del proceso de deterioro de la dirección escolar; Armas (1996), Batanaz (2005), Bernal (1995), Caballero y Salvador (2004), Debón y Sáenz (1999) y Sobrado y Filguiera (1996) estudiaron la satisfacción laboral de los directivos; Bernal (1996) y Villa y Gairín (1996) analizaron, entre otras cuestiones, la problemática de la dirección escolar; Álvarez (1993) y Almohada, Álvarez, Ampudia, Anta, López y Llerena (1991) profundizaron en el perfil de director eficiente; Estruch (2002a, 2002b), Murillo y Barrio (1999) y Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), abordaron la eficacia directiva; y un largo etcétera que evidencia el buen presente y prometedor futuro de la investigación sobre dirección escolar.

Centrándonos en el síndrome de *burnout*, no cabe duda de que el planteamiento de mayor impacto es el de Cristina Maslach. Así lo demuestra el hecho de que su modelo haya sido internacionalmente difundido e investigado, tal y como lo demuestran Schaufeli y Enzman (1998), quienes, después de analizar los resúmenes de las tesis doctorales sobre *burnout* indexadas entre 1976 y 1996 en el *Dissertation Abstract Internacional*, afirman que en el 91% de los casos en los que se ha estudiado el síndrome de *burnout*, el enfoque elegido ha sido la teoría de Maslach.

En sus inicios, Maslach (1982) conceptualizó el síndrome como una respuesta al estrés laboral que padecen exclusivamente los trabajadores que desempeñan una labor de servicio a los demás y que desarrollan sus funciones bajo circunstancias de una fuerte demanda social (docentes, voluntarios, personal sanitario, etc.). Este síndrome queda configurado mediante tres dimensiones: cansancio emocional, baja realización y despersonalización.

La dimensión *cansancio emocional* hace referencia a la fatiga física y psicológica que experimenta el trabajador, considerándose una respuesta básica al estrés y relacionada,

entre otras causas, con la sobrecarga laboral. Algunos de los síntomas asociados son cansancio extremo, pérdida de energía, poco dinamismo, etc. Advertir también que, desde el punto de vista de Maslach, esta dimensión es determinante para la comprensión del síndrome pero tampoco se vale por sí misma para definir y evaluar el *burnout*, necesitando inexorablemente de las otras dos dimensiones. En palabras de Maslach, Schaufeli y Leiter (2003): «aunque el agotamiento refleja las tres dimensiones de *burnout*, fracasa a la hora de comprender los aspectos críticos de la relación que mantienen las personas con su trabajo» (p. 403).

La *despersonalización* indica el endurecimiento emocional que siente el trabajador hacia las personas destinatarias de su labor (alumnos, pacientes, reclusos, etc.), llegando incluso a la deshumanización en el caso de padecer un alto nivel de *burnout*. En ocasiones, se considera que la despersonalización es una respuesta de afrontamiento por parte del trabajador, el cual se distancia de aquello que le incomoda como pueden ser determinados conflictos socio-laborales o el exceso de una demanda profesional que se personaliza en el cliente.

La última dimensión a mencionar es la *baja realización personal en el trabajo*, que indica que el trabajador se siente poco desarrollado en su trabajo, experimentando un bajo concepto de su vida profesional. Generalmente, esta dimensión se relaciona con la falta de consecución de objetivos en la ayuda a los demás, con el incumplimiento de expectativas, etc.

Recientemente, Maslach y colaboradores (Leiter y Maslach, 2000; Maslach, 2001, 2003; Maslach, Jackson y Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001) recuerdan que las profesiones de ayuda o de servicio humanitario son especialmente sensibles al síndrome, pero también admiten la posibilidad de que los trabajadores de otros oficios puedan padecerlo. Desde esta perspectiva, el síndrome queda definido como una respuesta prolongada al estrés crónico emocional e interpersonal en el trabajo y queda configurado mediante las dimensiones *agotamiento*, *cinismo* y *eficacia profesional*. La dimensión *agotamiento*, a diferencia de la dimensión cansancio emocional, enfatiza el cansancio y la fatiga física, y no tanto el cansancio emocional que se pueda derivar de la relación con los demás; la dimensión *cinismo* no se refiere a la deshumanización hacia los demás sino al escepticismo, la desilusión y la falta de interés por el trabajo; y por último, la dimensión *eficacia profesional* valora el sentimiento que tiene la persona acerca de su propia actuación en el trabajo.

En este sentido, este artículo se fundamenta en la premisa de que la dirección escolar se caracteriza por su función de ayuda, teniendo como clientes del servicio las familias/alumnos, los profesores y la administración. Por tanto, si hemos de estudiar el

síndrome de *burnout* y para ello elegimos el planteamiento de Maslach, debe ser, a nuestro juicio, desde el enfoque más clásico, es decir, mediante las dimensiones *cansancio emocional*, *baja realización* y *despersonalización*. Así lo hicieron otros autores antes que nosotros, por ejemplo: MacPherson (1985), Sarros (1986, 1988a, 1988b), Whitaker (1994, 1995, 1996), Gmelch y Gates (1998) y Sari (2004). Si bien, encontramos otros autores que no optaron por el modelo de Maslach a la hora de estudiar el desgaste profesional de los directores escolares: Friedman (1995a, 1995b) y Kremer-Hayon, Faraj y Wubbels (2001).

Llegados aquí, delimitamos dos objetivos para el presente trabajo: el primero, elaborar un instrumento inédito y original que nos permita evaluar el síndrome de *burnout* en la dirección escolar de acuerdo a la teoría de Maslach y, el segundo, diagnosticar el nivel de *burnout* de los directivos escolares.

Método

Participantes

Este trabajo estudia los directivos escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid; para ser más exactos, los directores en cuyos centros se imparten *enseñanzas escolares de régimen general* -Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria-. Debemos decir también que no se contó ni con los directores de centros en los que se imparte exclusivamente Educación Infantil, ni con los directores de centros de *enseñanzas escolares de régimen especial* -por ejemplo, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas-; decisión que adoptamos en virtud de la consideración de que dichas instituciones mantienen una singularidad organizativa y curricular que los distancia de los centros escolares más habituales. Así, la muestra participante queda formado por 492 directores escolares seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado, de los cuales el 55,7% (n= 274) son hombres y el 44,3% (n= 218) mujeres; a su vez, el 51,2% (n= 252) trabaja en centros públicos de primaria, el 24,7% (n= 122) en centros públicos de secundaria y el 24,1% (n= 118) en centros privados y/o concertados.

Instrumentos

La medición del síndrome fue llevada a cabo mediante el *Inventario de síndrome de burnout en la dirección escolar*, instrumento formado por ítems que refieren pensamientos y sentimientos prototípicos del constructo *burnout*; para ello, en el protocolo del cuestionario, se solicita al director que valore con qué frecuencia siente o piensa los diferentes enunciados (ítems), todos relacionados con la vida profesional, en función de una escala tipo *Likert* de cinco puntos en la que 1 es igual a *nunca* y 5 a *siempre*.

El inventario definitivo se compone de 16 ítems que se agrupan bajo tres escalas, aportando cada una de ellas una puntuación que debe interpretarse de acuerdo a lo siguiente: *cansancio emocional*: 1, nada cansado vs. 5, totalmente cansado; *realización personal en el trabajo*: 1, nada realizado vs. 5, totalmente realizado; *despersonalización*: 1, nada despersonalizado vs. 5, totalmente despersonalizado.

Dicho instrumento fue elaborado expresamente para la ocasión (Tejero, 2006). Con este fin y antes de su aplicación, se validó el contenido del inventario de acuerdo a tres fases: justificación teórica y elaboración del cuestionario inicial, selección de jueces expertos, y análisis de juicios críticos.

Justificación teórica y elaboración del cuestionario inicial

Esta fase se caracterizó por la elaboración de un cuestionario inicial que, empleado como punto de partida, nos ayudase a desarrollar el instrumento definitivo. Este instrumento fue redactado con ítems ideados a partir de dos influencias. La primera, la exhaustiva exploración de diferentes instrumentos de evaluación del *burnout*, entre otros y sin ser exhaustivos: las versiones del MBI o Maslach *Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1996; Maslach, Jackson y Schwab, 1996; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996), el BM o *Burnout Measure* (Pines y Aronson, 1988), el GNBI o inventario de *burnout* de Gillespie y Numerof (Gillespie y Numerof, 1984), la escala de *burnout* del profesorado (Scidman y Zager, 1986-1987), el cuestionario para la evaluación del *burnout* en directivos escolares (Friedman, 1995b), la escala EPB o Efectos Psíquicos de *Burnout* (García, 1995), el CBP-R o Cuestionario Breve de *Burnout* Revisado (Moreno, Garrosa y González, 2000), y el IBP o Inventario *Burnout* de Psicólogos (Benevides, Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2002). La segunda influencia, la experiencia profesional con la que cuentan los autores en temas afines a la dirección escolar.

Selección de jueces expertos

El propósito de esta fase fue seleccionar diferentes jueces expertos que pudieran participar en la validación del contenido del instrumento. La selección de estas personas se basó en dos criterios, ambos necesarios; por una parte, disponer de reconocida experiencia en investigación educativa y, por otra, contar con amplio conocimiento en organización y dirección escolar. Finalmente, fueron nueve jueces expertos los que participaron.

Análisis de juicios críticos y ejecución de modificaciones

Los expertos debían manifestar su juicio crítico acerca del cuestionario inicial. Por un lado, tenían que valorar, empleando una escala de 1 a 5, la *relevancia* y la *claridad* de cada uno de los ítems, entendiendo por *relevancia* el grado en el que el ítem es significativo o importante para valorar la dimensión que estudia; y, por *claridad* el grado en el que el ítem se comprende fácilmente. Por otro lado, se interrogó a los expertos con preguntas abiertas relacionadas con eliminar, añadir o modificar algún ítem; amén de la libertad de la que disponían para advertir lo que a su juicio considerasen pertinente.

El análisis de los juicios emitidos se llevó a cabo procediendo con dos metodologías complementarias: metodología cuantitativa para seleccionar los ítems en función de los resultados obtenidos en los criterios *relevancia* y *claridad*, y metodología cualitativa con el objeto de analizar el contenido de las cuestiones abiertas. Posteriormente, se efectuaron las modificaciones oportunas.

Procedimiento

Una vez establecidos los objetivos, ubicado el marco muestral y elaborado el instrumento, el siguiente paso consistió en obtener los datos. Con este fin, enviamos por correo y de forma masiva el *Inventario síndrome de burnout en la dirección escolar* a 975 sujetos seleccionados mediante *muestreo aleatorio estratificado*. Asimismo, se remitió una carta de presentación donde se garantizaba la confidencialidad de las respuestas y se proporcionaba la forma de contactar con el investigador principal, quien, llegado el caso, aclararía las dudas o sugerencias pertinentes; igualmente, se facilitaba un sobre franqueado para la devolución de las colaboraciones. Pasadas tres semanas, se hizo un seguimiento de la participación mediante una tarjeta postal en la que, además de agradecer y destacar la importancia de las colaboraciones, se invitaba de nuevo a complimentar y remitir el cuestionario en el caso de no haberlo hecho.

Finalmente, colaboraron de forma voluntaria 499 sujetos (tasa de respuesta del 51%) de los que hubo que desestimar siete casos por invalidación y fallos en sus respuestas. En definitiva y como ya se ha comentado previamente, la muestra participante la forman 492 directores escolares.

Resultados

Error muestral

En función del tamaño de la muestra participante (492 directores) con relación al marco poblacional (1.492 directivos, de acuerdo a la *Guía de centros y servicios educativos* de la Comunidad autónoma de Madrid [Consejería de educación, 2003]), y estableciendo un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas) y con $P=Q$ (0,5), el error muestral es equivalente a $\pm 3,69$ para el conjunto de la muestra.

Calidad técnica del instrumento

Para el análisis de la calidad técnica del instrumento examinamos las evidencias de validez desde el análisis de la estructura interna o *dimensionalidad* y también estudiamos la fiabilidad del mismo. En el primer caso aplicamos un Análisis Factorial exploratorio para comparar la equivalencia de la estructura teórica con la empírica y en el segundo calculamos el α de Cronbach y los Índices de Homogeneidad de ítem.

Para llevar a cabo el Análisis Factorial lo primero que hicimos fue comprobar la significatividad de la matriz de interrelaciones a través del índice KMO y de la prueba de Esfericidad de Bartlett. El estadístico KMO alcanzó el valor 0,881, valor muy cercano a 1 y que manifiesta que los ítems del instrumento están altamente correlacionados (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004; Pardo y Ruiz, 2002). En este mismo sentido, la prueba de Esfericidad de Bartlett, con un valor *chi-cuadrado* equivalente a 2.775,4 y un nivel de significación 0,000, rechaza que la matriz de correlaciones sea una matriz

identidad, lo que viene a corroborar que existen correlaciones significativas entre los ítems y que por tanto es pertinente analizar factores subyacentes.

Respecto al tamaño muestral observamos que es adecuado para el desarrollo del análisis, pues la muestra supera ampliamente la ratio aconsejada por Hair et al. (2004) de diez personas por cada una de las variables del inventario.

En cuanto a la extracción de factores y a pesar de la existencia de cuatro componentes con autovalores superiores a la unidad, se adoptó la decisión de mantener tan sólo tres factores, basándonos en la estructura teórica del inventario y que consigna que el instrumento debe estar formado por tres escalas independientes: Cansancio emocional, Realización y Despersonalización.

El análisis factorial por el método de extracción *Análisis de componentes principales*, mostró una matriz factorial sustancialmente coincidente con la estructura esperada en cuanto a dimensiones e ítems se refiere. Posteriormente y con la intención de facilitar la interpretación de la estructura factorial, rotamos la matriz empleando diferentes métodos: Varimax, Quartimax, Equamax, Oblimin y Promax. Todas estas rotaciones obtuvieron una matriz subyacente muy similar en todas las ocasiones. No obstante, se decidió desestimar uno de los ítems, cuyo enunciado textual era «Siento poco aprecio por la Administración educativa y la Inspección», ya que presentaba una baja *comunalidad* y saturaba en dos factores simultáneamente con escaso valor en ambos.

Finalmente optamos por utilizar la solución factorial del inventario en la que utilizamos el método de extracción por *Componentes Principales* y rotación *Promax*, llegando a una estructura de factores e ítems que explica el 55,79% de la varianza de las variables cuestionario.

Con el objeto de facilitar la lectura de la estructura factorial, en la Tabla I presentamos la solución factorial sólo con las cargas factoriales superiores a 0,3.

TABLA I. Matriz factorial del Inventario Síndrome de Burnout en la dirección escolar.

Ítems	Componentes		
	1	2	3
13: Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado	0,882		
15: Me estoy quedando sin energía para seguir siendo el director	0,819		
12: Mi trabajo me está desgastando en exceso	0,795		
5: Me siento quemado en mi trabajo como consecuencia del cargo directivo	0,733		

2: Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado	0,788		
7: Estoy cansado de ser director/a escolar	0,654	-0,304	
8: El cargo directivo hace que me sienta útil y que piense que mi trabajo tiene sentido		0,825	
1: Trabajar como director enriquece mi vida personal y profesional		0,753	
6: He logrado satisfacer mis aspiraciones profesionales gracias al cargo de director/a		0,764	
9: Me siento realizado en el trabajo		0,706	
14: Mi trabajo como director/a me permite influir positivamente en la vida de los demás		0,729	
10: El profesorado se merece ser tratado con dureza			0,730
4: Cada día siento mayor indiferencia hacia las familias			0,667
11: Me estoy endureciendo emocionalmente con el alumnado			0,679
3: Mi trabajo como director/a me está haciendo más insensible con los problemas de los profesores/as			0,663
16: En general, estoy decepcionado con la gente que me rodea en el trabajo			0,509

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Como se aprecia en la matriz factorial, los tres factores se muestran *específicos*, *consistentes* y *unipolares*, y se ajustan exactamente a las dimensiones definidas teóricamente. Observamos que sólo el ítem 7 («Estoy cansado de ser director/a escolar») comparte varianza con otro factor distinto al de pertenencia, pero con una saturación baja. Asimismo, se alcanzan *comunalidades* superiores a 0,50 por lo que los ítems están bien representados.

Por otra parte, en la Tabla II presentamos la varianza explicada por la estructura factorial en función de las subpoblaciones estudiadas; como podemos comprobar, los porcentajes de varianza son similares en todos los casos.

TABLA II. Varianza asumida según subpoblaciones.

% de varianza	Género		Titularidad del centro		
	Hombres	Mujeres	Público Primaria	Público Secundaria	Privado/ Concertado
	56,8	55,7	55,0	56,0	60,5

En cuanto a la fiabilidad, los valores alcanzados por los coeficientes α de Cronbach tanto en la escala cansancio emocional ($\alpha= 0,87$) como en la escala *realización* ($\alpha=0,79$), informan de la alta consistencia interna y de la adecuada correlación entre los ítems de estas dimensiones. Si bien la fiabilidad de la escala *despersonalización* ($\alpha= 0,66$) muestra una menor bondad de medida. Los coeficientes de fiabilidad se comportaron de manera muy homogénea en las distintas subpoblaciones estudiadas, tal y como detallamos en la Tabla III.

TABLA III. Fiabilidad de las escalas en función de las poblaciones estudiadas.

Escalas	Coeficiente α de Cronbach				
	Género		Titularidad del centro dirigido		
	Hombres	Mujeres	Público Primaria	Público Secundaria	Privado/ Concertado
Cansancio	0,88	0,87	0,88	0,83	0,90
Realización	0,80	0,78	0,79	0,81	0,80
Despersonalización	0,66	0,64	0,58	0,72	0,71

Además, todos los ítems cumplen adecuadamente criterios de homogeneidad. En concreto, el análisis pormenorizado de cada uno de los elementos, especialmente, el estudio de la correlación de cada uno de los ítems con el total (rango entre 0,32 y 0,77) y la reducción del coeficiente *alfa* en el caso de que alguno de los elementos fuera eliminado, indica la conveniencia de no excluir ninguno de los dieciséis ítems que forman el inventario.

Análisis de las relaciones entre las dimensiones del síndrome

Las correlaciones encontradas en el Análisis Factorial entre las distintas dimensiones del síndrome ratifican el modelo de Maslach (1982, 2001), que defiende que los trabajadores con mayor cansancio emocional son los que sienten a su vez mayor despersonalización y menor realización (Tabla IV).

TABLA IV. Correlación entre las distintas dimensiones del Síndrome de *Burnout*.

	Cansancio	Realización	Despersonalización
Cansancio	I		
Realización	-0,442	I	
Despersonalización	0,432	-0,244	I

Entre las dimensiones *cansancio emocional* y *despersonalización* se aprecia una considerable relación lineal positiva ($r_{xy} = 0,432$), que indica que los directores que manifiestan mayor cansancio emocional también muestran mayor despersonalización.

En cuanto a las dimensiones *cansancio emocional* y *realización*, también se observa una clara relación negativa y significativa ($r_{xy} = -0,442$), interpretándose que los directores con mayor cansancio emocional son además los que sienten menor realización.

Por último las dimensiones *despersonalización* y *realización* «covarian» débilmente de forma lineal negativa ($r_{xy} = -0,244$), nivel de correlación no muy importante por su magnitud, lo que refleja que los directores con mayor realización tienden a mostrar baja despersonalización.

Análisis descriptivo

En relación al *cansancio emocional*, la puntuación media de los directores escolares es igual a 2,70 y la *desviación típica* a 0,77; como puede apreciarse en la Tabla V, sólo hay un ítem, el 2 («Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado»), con una media aritmética superior al valor central del rango de respuesta.

TABLA V. Estadísticos descriptivos de la dimensión Cansancio Emocional.

Cansancio Emocional			
Ítem		Media	D. Típica
2	Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado	3,31	0,82
12	Mi trabajo me está desgastando en exceso	2,78	1,00
13	Me siento emocionalmente cansado durante la jornada de trabajo	2,67	0,91
7	Estoy cansado de ser director/a escolar	2,63	1,12
5	Me siento quemado en mi trabajo como consecuencia del cargo directivo	2,49	1,11
15	Me estoy quedando sin energía para seguir siendo director/a	2,34	1,03
Valores promedio de la dimensión		2,70	0,77

La dimensión *realización* informa de que los directores muestran una puntuación media igual a 3,43, y una *desviación típica* de 0,75; como refleja la Tabla VI, todos los elementos apuntan que los directores tienen alta realización, excepto el ítem 6 («He logrado satisfacer mis aspiraciones profesionales gracias al cargo de director/a»).

TABLA VI. Estadísticos descriptivos de la dimensión Realización

Realización			
<i>Ítem</i>		Media	D. Típica
9	Me siento realizado en el trabajo	3,78	0,94
8	El cargo directivo hace que me sienta útil y que piense que mi trabajo tiene sentido	3,76	1,00
1	Trabajar como director enriquece mi vida personal y profesional	3,64	0,97
14	Mi trabajo como director/a me permite influir positivamente en la vida de los demás	3,39	0,86
6	He logrado satisfacer mis aspiraciones profesionales gracias al cargo de director/a	2,61	1,17
Valores promedio de la dimensión		3,43	0,75

En cuanto a la dimensión *despersonalización*, la puntuación media es 1,86 y la *desviación típica* igual a 0,56, destacando, como puede identificarse en la Tabla VII, el bajo valor de todos los ítems que componen esta escala.

TABLA VII. Estadísticos descriptivos de la dimensión Despersonalización

Despersonalización			
<i>Ítem</i>		Media	D. Típica
16	En general, estoy decepcionado con la gente que me rodea en el trabajo	2,19	0,91
3	Mi trabajo como director/a me está haciendo más insensible con los problemas de los profesores/as	1,90	0,96
10	El profesorado se merece ser tratado con dureza	1,90	0,83
11	Me estoy endureciendo emocionalmente con el alumnado	1,76	0,86
4	Cada día siento mayor indiferencia hacia las familias	1,55	0,73
Valores promedio de la dimensión		1,86	0,56

En definitiva, los datos evidencian que los directores sienten bajo cansancio emocional (2,70), alta realización personal en el trabajo (3,43) y un inapreciable nivel de despersonalización (1,86). Puntuaciones medias que son similares en las distintas subpoblaciones, sin que existan diferencias estadísticamente significativas estableciendo un

nivel de confianza del 95%, salvo para la dimensión despersonalización entre, por un lado, los centros públicos de primaria y, por otro, los centros públicos de secundaria y los privados/concertados (comparaciones Scheffé: significatividad igual a 0,002 entre centros públicos de primaria y centros públicos de secundaria, y significatividad igual a 0,044 entre centros públicos de primaria y centros privados/concertados). Véase al respecto Tabla VIII.

TABLA VIII. Nivel de *Burnout* y subpoblaciones de estudio

Dimensiones	Valores medios				
	Género		Titularidad del centro dirigido		
	Hombres	Mujeres	Público Primaria	Público Secundaria	Privado/ Concertado
Cansancio	2,70	2,71	2,62	2,80	2,76
Realización	3,46	3,39	3,46	3,41	3,39
Despersonalización	1,89	1,82	1,77	1,98	1,92

Por otra parte y de acuerdo a un criterio personal de clasificación, utilizando los valores 2,90 y 3,10 como puntos de corte de las distintas escalas en aras de favorecer la interpretación de datos –se considera que los directores puntúan bajo en una dimensión cuando obtienen valores inferiores a 2,90, que su nivel es medio cuando se sitúan entre 2,90 y 3,10, y que muestran tendencia alta cuando están por encima de 3,10–, el 60% de los directores muestra bajo cansancio emocional, el 10% un nivel de cansancio medio y el 30% un nivel de cansancio de tendencia alta. Asimismo, el 22% de los directores declara baja realización, el 7% un nivel medio y el 71% un nivel alto de realización. Finalmente, el 95% de los directores informan baja despersonalización, el 2% un nivel de despersonalización medio y el 3% un nivel de despersonalización de tendencia alta. Porcentajes que quedan detallados en Tabla IX.

TABLA IX. Dimensiones de *Burnout* y porcentajes de prevalencia

Dimensiones	Porcentaje de directores		
	Nivel bajo (valores < 2,90)	Nivel medio (valores entre 2,90 y 3,10)	Nivel alto (valores > 3,10)
Cansancio	60%	10%	30%
Realización	22%	7%	71%
Despersonalización	95%	2%	3%

Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos de este trabajo fue elaborar un instrumento inédito y original, válido y fiable, que nos permitiera medir el nivel de desgaste profesional de los directores, por ello diseñamos *ad hoc* el *Inventario Síndrome de Burnout en la dirección escolar*. Decir al respecto que los resultados psicométricos revelan la bondad del mismo. El análisis factorial muestra, con robustez y consistencia estadística, una estructura de tres factores que explica el 56% de la dispersión del instrumento y que agrupa los ítems de acuerdo a las dimensiones propuestas por Maslach: la *escala cansancio emocional* es la que tiene mayor fiabilidad, con un coeficiente igual a 0,87, la *escala realización* aporta un coeficiente de 0,79 y, finalmente, la *escala despersonalización* muestra una fiabilidad más débil con un coeficiente igual a 0,66. Todo ello nos permite afirmar que aportamos un instrumento inédito, que es válido y fiable para la medición del síndrome de *burnout* en la dirección escolar de acuerdo al modelo de Maslach.

Así mismo las correlaciones entre las dimensiones del síndrome verifican la teoría de Maslach, de tal manera que los directores que muestran mayor cansancio emocional también padecen mayor despersonalización y menor realización. Si bien encontramos poco relevante por su magnitud la relación lineal negativa entre las dimensiones realización y despersonalización.

En cuanto al nivel de *burnout* de los directores, de acuerdo a un rango respuesta de 1 a 5, los datos revelan que estos profesionales sienten bajo cansancio emocional (2,70), alta realización personal en el trabajo (3,43) y un inapreciable nivel de despersonalización (1,86). Resultados que en un principio pueden resultar llamativos por el bajo nivel de desgaste profesional que implican pero que son análogos a los de otros trabajos realizados fuera de la geografía española: MacPherson (1985) llevó a cabo una de las primeras investigaciones sobre síndrome de *burnout* y dirección escolar, destacando el bajo desgaste profesional de éstos; Sarros (1988a, 1988b), después de investigar el *burnout* de los directores de Canadá, reveló que los niveles de cansancio emocional y de despersonalización en estos trabajadores están por debajo de lo habitual, no siendo así para el caso de la dimensión *realización* que es similar a la de otros colectivos; por otra parte, Kremer-Hayon, Faraj y Wubbels (2001) demostraron que los directores gozan de bajo *burnout* y alto sentimiento de identificación con su profesión; en la misma línea se encuentran los estudios de Smith-Stevenson y Saul (1994) y Whitaker (1994, 1995). En cualquier caso y ratificando nuestros datos, no existen trabajos empíricos que demuestren que los directores escolares sufren alto desgaste profesional.

En definitiva, a nuestro juicio, entendemos que la teoría de Maslach es un modelo válido para investigar el síndrome de *burnout* en la dirección escolar. No obstante, creemos que es necesario seguir estudiando la idoneidad teórica y empírica de las tres dimensiones del constructo; en este sentido y a tenor de los resultados sobre la dimensión *despersonalización*: mayor debilidad de medida (coeficiente =0,66), escasa magnitud de correlación con la dimensión *realización* ($r_{xy} = -0,24$), e inapreciable nivel de prevalencia (media=1,86, considerando un rango entre 1 y 5); nos preguntamos si es necesaria esta dimensión a la hora de estudiar el síndrome de *burnout* de los directores escolares, a la vez que nos planteamos si es pertinente un modelo basado en una única variable: *agotamiento*. Idea última también expresada por García (1995), Pines y Aronson (1988) y Shirom (1989). Responder a estas cuestiones son algunas de las líneas de investigación que proponemos para el futuro.

Referencias bibliográficas

- ALDA, J. A. (2002). *Valoración del síndrome de burnout (quemarse por el trabajo) entre los docentes de la ciudad de Huesca*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- ALMOHALLA, J. M., ÁLVAREZ, M., AMPUDIA, J., ANTA, M., LÓPEZ, J. Y LLERENA, O. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294, 447-482.
- ÁLVAREZ, M. (1993). *El perfil del director en el sistema educativo español*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- ARCENILLAS, M. V. (2003). *Síndrome de burnout en profesores de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- ARÍS, N. (2005). *El síndrome de burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Vallés occidental*. Tesis doctoral, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona, España.
- ARMAS, M. (1996). Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares. En ICE, *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp.419-429). Bilbao: Universidad de Deusto.

- AYUSO, J. A. (2003). *Variables educacionales y estrés laboral, un estudio de incidencia en profesorado público de enseñanza secundaria en la ciudad de Cádiz*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- AZOFRA, M. J. (2000). *Cuestionarios* (Cuadernos metodológicos 26. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BATANAZ, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-470.
- BERNAL, J. L. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-7.
- BERNAL, J. L. (1996). *El equipo directivo de los centros públicos de primaria: análisis de su situación*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- CABALLERO, J. Y SALVADOR, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- CÁCERES, V. (2001). *Estrés laboral, insatisfacción laboral y burnout en los profesionales de la salud: un estudio empírico*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña, España.
- CALVETE, E. Y VILLA, A. (1999). Estrés y *burnout* docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.
- CHULVI, B. (2004). El 47% de los centros no tiene candidatos a director. *Escuela Española*, 13. 3 de junio.
- CIUDAD, P. (2003). ¿Quién quiere ser director de un instituto? Paradojas del compañero director. *Escuela Española*, 18, 5 de junio.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2003). *Guía de centros y servicios educativos de la Comunidad de Madrid 2003*. Madrid: Consejería de Educación, Área de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- CORDEIRO, J. A. (2000). *Prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de primaria de la zona educativa de la bahía de Cádiz*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- CRISIS DE DIRECTORES (editorial) (1999). *Escuela Española*, 3, 15 de julio.
- DEBÓN, S. (1997). *La dirección escolar en España. Una función en decadencia. Teorías y procesos de deterioro*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- DEBÓN, S. Y SÁENZ, O. (1999). Estudio crítico de la dirección escolar en España. *Revista de Española de Pedagogía*, 213, 281-308.
- DURÁN, M. A. (2000). *El síndrome burnout en organizaciones policiales: una aproximación secuencial*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga, España.

- ESTRUCH, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Cisspraxis.
- (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección en centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- FERNÁNDEZ, J. L. (2001). *Carga mental, afrontamiento y burnout en trabajadores de la gerencia de servicios sociales de la junta de Castilla y León de Burgos*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- FERRANDO, J. (1991). *Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- FREUDENBERGUER, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, (30) 1, 159-165.
- FRIEDMAN, I. A. (1995a). School principal *burnout*. The concept and its components. *Journal of Occupational Behaviour*, 16, 191-198.
- (1995b). Measuring school principal-experienced *burnout*. *Educational and Psychological Measurement*, (55) 4, 641-651.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. (1998). *Burnout en deportistas: un estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográficas y deportivas en el síndrome*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- GARCÍA, M. (1995). Evaluación del *burnout*: estudio de la fiabilidad, estructura empírica y validez de la escala EPB. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 219-229.
- GARNÉS, A. F. (1998). *Desgaste laboral (burnout) en médicos de urgencias de hospitales*. Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- GARROSA, E. (2002). *Los procesos emocionales de resistencia: un afrontamiento adaptativo ante el desgaste profesional. Estudio de una muestra de enfermería*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- GHIGLIONE, R. (1989). *Las encuestas sociológicas: teorías y práctica*. México, Trillas.
- GILLESPIE, D. F. Y NUMEROF, R. E. (1984). *GNBI. The Gillespie Numerof Burnout Inventory. Technical Manual*. St. Louis: Washington University.
- GMELCH, W. H. Y GATES, G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator *burnout*. *Journal of Educational Administration*, 36 (2), 146-159.
- GUERRERO, E. (1997). «*Burnout*» o *desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. Y BLACK, W. C. (2004) (5ª edición). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson Educación.

- HERNÁNDEZ, G. L. Y OLMEDO, E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del «estar quemado» (*burnout*) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22 (1), 121-136.
- HERNÁNDEZ, L. (2003). *El síndrome de burnout en los funcionarios de vigilancia de un centro penitenciario*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- KREMER-HAYON, L., FARAJ, H. Y WUBBELS, T. (2001). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (2), 149-162.
- KUROWSKI, C. M. (1999). *Burnout en penitenciaria. «Síndrome de burnout en el sistema penitenciario Brasileño-Paraná»*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- LATORRE, I. (2006). *Burnout en la enseñanza: estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la región de Murcia*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- LEITER, M. P. Y MASLACH, C. (2000). *Preventing burnout and building engagement. A complete program for organizational renewal*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- LÓPEZ, J. J. (1995). *El desgaste profesional en el personal sanitario que trabaja con enfermos afectados por el virus de la inmunodeficiencia humana*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- MACPHERSON, M. A. (1985). *Burnout and the school principal*. *The Canadian Administrator*, 24 (8), 1-4.
- MANZANO, G. (1997). *Estrés en personal de enfermería*. Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- MARTÍNEZ, I. M. Y SALANOVA, M. (2003). Niveles de *burnout* y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-371.
- MASLACH, C. (1982). *Burnout. The cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.
- (2001). What have we learned about *burnout* and health. *Psychology and Health*, 16 (5), 607-611.
- (2003). Job *burnout*. New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S. E. (1996). Maslach *Burnout* Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS). C. MASLACH, S. E. JACKSON Y M. P. LEITER (Eds.). *MBI Manual* (3.ª ed.) (pp.3-17). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- MASLACH, C., JACKSON, S. E. Y LEITER, M. P. (1996) (3.^a ed.). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. Y LEITER, M. P. (2001). Job *burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. Y SCHWAB, R. L. (1996). Maslach *Burnout Inventory-Educators Survey* (MBI-ES). En C. MASLACH, S. E. JACKSON Y M. P. LEITER (Eds.). *MBI Manual* (3.^a ed.) (pp. 27-32). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MENEZES DE LUCENA, V.A. (2000). *El estrés laboral (burnout) en cuidadores formales de ancianos*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- MORÁN, C. (2002). *Relación entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estrés laboral. Comparación entre el burnout de estudiantes universitarios y el de personas con ocupaciones de ayuda a los demás no considerados de alto riesgo*. Tesis doctoral, Universidad de León, León, España.
- MORENO, B., GARROSA, E. Y GONZÁLEZ, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el *burnout* del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- MURILLO, F.J. Y BARRIO, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222.
- MURILLO, F.J., BARRIO, R. Y PÉREZ-ALBO, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, CIDE.
- OLMEDO, E. (1996). *Personalidad y afrontamiento. Determinantes del síndrome estar quemado en profesionales de la enfermería*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- OLZA, I. (1998). *Estudio de la satisfacción y el síndrome de burnout entre los profesionales sanitarios de un hospital general*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- PARDO, A. Y RUIZ, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: MCGRAWHILL.
- PAREDES, M. C. (2001). *Caracterización multivariante del síndrome burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- PASCUAL, E. (2000). *El burnout en el ama de casa*. Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- PÉREZ, J. M. (2002). Directores mosqueados. *Escuela Española*, p. 2, 24 de octubre.
- PINES, A. Y ARONSON, E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. New York: The Free Press.

- PINTO, R. (2001). *La relación médico-paciente, el afrontamiento del paciente terminal. El médico pediatra*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- RUBIO, J. C. (2002). *Fuentes de estrés, síndrome burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de instituto de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- SÁENZ, O. Y DEBÓN, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 193-206.
- SÁEZ, M. C. (1997). *Burnout en equipos de atención primaria de salud. relaciones con clima, satisfacción y compromiso organizacional en el marco de la calidad asistencial*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- SARI, H. (2004). An análisis of *burnout* and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their *burnout* and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- SARROS, J. C. (1986). Predictors of *burnout* among school administrators. *Unicorn, Bulletin of the Australian College of Education*, 12 (4), 242-243.
- (1988a). Administrator *Burnout*: findings and future directions. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 184-196.
- (1988b). School administrators write about *burnout*: individual and organisational implications. *British Educational Research Journal*, 14 (2), 157-190.
- SCHAUFELI, W. B. Y ENZMANN, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P., MASLACH, C. Y JACKSON, S. E. (1996). Maslach *Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)*. En C. MASLACH, S. E. JACKSON Y M. P. LEITER (Eds.). *MBI Manual* (3.ª ed.) (pp. 19-26). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- SEIDMAN, S.A. Y ZAGER, J. (1986-1987). The teacher *burnout* scale. *Educational Research Quarterly*, 11 (1), 26-33.
- SHIROM, A. (1989). *Burnout* in work organization. En C. L. COOPER Y I. ROBERTS (Ed.). *Internacional Review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.
- SILVA, H. D. (1998). *Estudio del síndrome burnout entre los profesionales sanitarios de un hospital general*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- SMITH-STEVENSON, R. Y SAUL, C. E. (1994). *An investigation into burnout among Mississippi high school principals*. Ponencia de reunion annual, Mid-South Educational Research Association, U. S., Mississippi, 9-11 noviembre.

- SOBRADO, L. M. y FILGUEIRA, L. (1996). Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los directores docentes. En ICE, *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 621-630). Bilbao: Universidad de Deusto.
- TEJERO, C. (2006). *Burnout y dirección escolar. Análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil demográfico-profesional, estrés, satisfacción e indefensión*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- VALLE NAPIONE, M. E. (2006). *Factores explicativos del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas de intervención preventiva*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- VILLA, A. y GAIRÍN, J. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. En ICE, *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 489-556). Bilbao: Universidad de Deusto.
- WHITAKER, K. S. (1994). Are principals really burned out? *Educational Research Quarterly*, 17 (4), 5-23.
- (1995). Principal burnout. implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 287-296.
- (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34 (1), 60-71.
- ZAMORA, S. (2001). *La evaluación del burnout en los profesionales de la investigación*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Dirección de contacto: Carlos María Tejero González. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3. Campus de Cantoblanco, 28049 Madrid, España. E-mail: carlos.tejero@uam.es

Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad¹

An approach to the dominant discourse of learning assessment in higher education

María Soledad Ibarra Sáiz
Gregorio Rodríguez Gómez

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica. Cádiz, España.

Resumen

Este artículo forma parte de la investigación *Proyecto SISTEVAL, Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes* (EA2006-0061) del Programa Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. En él se presentan los resultados de la investigación realizada en torno al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad, a través del análisis, descripción y caracterización de los sistemas de evaluación especificados por las universidades en sus estatutos o normativas específicas.

Se llevó a cabo un estudio de casos múltiple con el objetivo de analizar, describir y caracterizar los actuales sistemas de evaluación especificados por las universidades, facultades y departamentos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y concretados en sus estatutos o normativa específica.

La investigación se inició con el análisis documental de una serie de estudios realizados previamente sobre la normativa reguladora (estatutos, reglamentos, etc.) del conjunto de

⁽¹⁾ El presente trabajo presenta resultados parciales del estudio titulado *Proyecto SISTEVAL, Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*, subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (Resolución de 22 de marzo de 2006, BOE de 11 de abril de 2006), con referencia EA2006-0061.

universidades participantes en el proyecto, que tienen en común su carácter de universidades públicas y, como elementos diferenciadores, el tamaño y/o la localización de cada una de ellas.

Tras una breve descripción de la metodología seguida, basada en el análisis documental, se presentan los resultados obtenidos en torno a dos aspectos fundamentales: la planificación y la organización de la evaluación del aprendizaje.

Por último se ofrecen una serie de conclusiones e implicaciones relacionadas con, por una parte, la necesidad de acometer cambios sustanciales en la normativa reguladora de la evaluación del aprendizaje en las universidades y, por otra, abordar procesos específicos de formación del profesorado. Por último se insiste en la necesidad de crear espacios de comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias sobre la evaluación en el contexto de una sociedad orientada al aprendizaje para toda la vida.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación en la universidad, evaluación en la educación superior, sistemas de evaluación, normas reguladoras de evaluación, discurso dominante sobre evaluación.

Abstract

This article is part of the *SISTEVAL (resources to establish a system to assess learning in higher education based on public and coherent criterion, legislation and procedures - EA2006-0061)* research project within the Study and Analysis Programme of the state secretariat for universities and research. The results of the research are presented by means of a multiple case study of the dominant discourse of learning assessment in higher education.

The investigation begun with a documental analysis of previously made studies about the regulating legislation (statutes, rules, etc.) of all the universities that participated in the project. These universities have in common that they are public, the only difference between them is the size and location.

After a brief description of the used methodology based on the analysis of documents, the results obtained are presented in regard to two fundamental aspects: the planning and organisation of learning assessment.

Finally, we offer a series of recommendations regarding the need to carry out substantial reforms in the regulating norms related to learning assessment in higher education. We also undertake specific teacher training processes, as well as to create opportunities for the communication and exchange of knowledge and experiences on assessment in the context of a society geared towards lifelong learning.

Keywords: assessment, learning assessment, assessment in higher education, assesment systems, legislative laws about assessment, dominant discourse of assessment.

Introducción

Desde una perspectiva general los trabajos presentados por Brown y Glasner (2003) así como los de Hernández Pina (2002), Veres (2002), Cabrera, Bethencourt, Alvarez Pérez y González Afonso (2006) o Cabrera, Bethencourt, González Afonso y Alvarez Pérez (2006) son claros exponentes del interés por la investigación sobre la educación superior en general. De forma específica, también son cada vez más frecuentes las publicaciones científicas focalizadas sobre la *evaluación del aprendizaje* en la educación superior llegando autores como Trillo y Porto (2002, p. 293) a «preconizar la evaluación de estudiantes como una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria».

Estos autores presentan una excelente revisión sobre las investigaciones realizadas hasta ese momento en torno a la evaluación del aprendizaje en la universidad. Desde una perspectiva más actualizada podemos citar las interesantes aportaciones de Boud y Falchikov (2007) o Falchikov (2005), además de los últimos números de las revistas especializadas en el ámbito de la evaluación y de la educación superior.

No es de extrañar, pues, que en la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantee como un elemento estratégico en la universidad (Gibbs, 2003) habida cuenta de la importancia que tiene la misma como elemento *modulador* del proceso de aprendizaje en cuanto que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos. Como señala Nieto (2000), «la evaluación constituye un factor que condiciona decisivamente la enseñanza del profesor» o como mantienen Watts y García-Carbonell (2006, p. 2) «las innovaciones introducidas en la evaluación inciden directamente en los objetivos y la metodología de enseñanza-aprendizaje». Consecuentemente, prestar atención a la evaluación del aprendizaje permite situarse en un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Desde la década de los 90 se viene impulsando una evaluación basada en la explicitación de los criterios, preocupada por los procesos, de carácter colaborativo, en la que se intenta la corresponsabilidad del alumnado, su focalización en las competencias y capacidades y preocupada por los principales aprendizajes (Brown, Bull y Pendlebury, 1997) que no pueden entenderse de forma descontextualizada, por lo que es preciso determinar el contexto en el que el aprendizaje se realiza. Aún más, como señala Shepard (2000), «si la evaluación tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a aprender, debe modificarse de dos formas fundamentales. Primero, el contenido y el carácter de las evaluaciones debe ser mejorado significativamente. Segundo, la información obtenida en la evaluación debe formar parte del proceso de aprendizaje».

Pero, ¿cómo se concibe la evaluación del aprendizaje en la universidad? . Más concretamente, ¿cuál es el discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior?, es decir, ¿qué características sobresalen o prevalecen sobre la evaluación?

Para abordar esta cuestión muchas pueden ser las diferentes perspectivas desde las que hacerlo, sirvan como ejemplos el trabajo de Rodríguez Gómez (1998), que analiza la perspectiva del alumnado universitario; o los de Tejedor (1998) y Nieto (2000) desde la consideración de la reflexión del propio profesorado.

En esta investigación se ha optado por analizar el discurso que las universidades mantienen sobre la evaluación del aprendizaje, entendiendo los discursos como «formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir» (Gee, 2005, p.: 10). En definitiva «un discurso es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje» a través de la cual «se preocupa por determinados objetos y propone ciertos conceptos, puntos de vista y valores» (Gee, 2005, pp.: 144 -y 145).

Un discurso se conceptualiza como “*dominante*” cuando conduce a la consecución de bienes sociales (Gee, 2005, p.: 145). En esta línea Boud (2007) propone, como forma de determinar el discurso dominante sobre la evaluación en la universidad, el análisis de los documentos que presentan la evaluación y analizar dónde se pone el énfasis, ya que al analizar el lenguaje utilizado para describir la evaluación desvelaremos los conceptos, puntos de vista, valores y, en definitiva, el significado utilizado. En este sentido, señala como una fuente fácil de tales escritos en la universidad los documentos de política universitaria. Esta misma orientación fue la que se siguió en la presente investigación, llevada a cabo durante el curso académico 2005-2006 y cuyas principales conclusiones presentamos en este trabajo.

Objetivos

La investigación que se presenta forma parte de un estudio más amplio (Ibarra, 2007) a través del cual se pretendía aportar orientaciones que permitieran a las autoridades universitarias, en general, y al profesorado universitario, en particular, disponer de las bases para aplicar un sistema de evaluación del aprendizaje del estudiante universitario coherente con el marco del Espacio Europeo de Educación

Superior y los requisitos para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior.

El objetivo general del citado estudio era generar criterios, normas y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes que sirvieran para la mejora de su formación universitaria, de tal forma que sean públicos y susceptibles de aplicación de forma coherente.

Como parte del mismo, el proceso de investigación que presentamos en este artículo se planteó para la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar, describir y caracterizar los actuales sistemas de evaluación (conjunto de criterios, normas y procedimientos) especificados por las universidades para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y concretados en sus estatutos o normativa específica.
- Analizar, describir y caracterizar los actuales sistemas de evaluación (conjunto de criterios, normas y procedimientos) especificados por las facultades, centros y departamentos universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y concretados en sus normativas, orientaciones de las titulaciones y/o planes docentes.

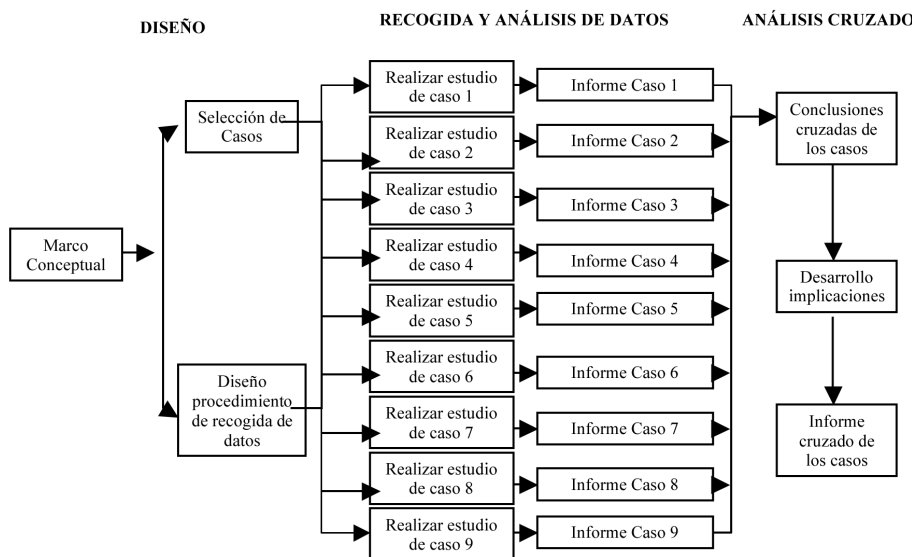
Método

Diseño de la investigación

El diseño utilizado ha sido el de «estudio de casos múltiple» que, como afirman Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p. 96), nos permite «estudiar una realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar». En nuestro caso los objetivos eran fundamentalmente de tipo descriptivo/evaluativos, para lo cual se utilizaron nueve casos, correspondiendo cada uno de ellos con una universidad participante en el proyecto.

Adaptando el modelo de diseño de casos múltiples presentado por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p. 97), en la Figura I podemos observar las tres fases que se siguieron en esta investigación.

FIGURA I. Fases del estudio de casos múltiple



Instrumentación

Habida cuenta de la cantidad de información textual que se analizaría en la investigación, desde un primer momento, y a lo largo de todo el proceso, con el fin de facilitar el trabajo en grupo y la comunicación fluida entre los investigadores participantes, se utilizó el sistema BSCW de espacios de trabajo compartidos (<http://bscw.uca.es>). Esta herramienta permite disponer de toda la información que los participantes decidan intercambiar de una forma transparente y fluida.

En la fase de diseño se realizó una propuesta común de análisis cualitativo, articulada a través de un instrumento (*Esquema de informe de las universidades sobre el marco regulador de la evaluación del aprendizaje del alumnado*) estructurado, básicamente, en torno a dos categorías temáticas: planificación y organización.

Con respecto a la planificación se intentaba dar respuesta a interrogantes como ¿qué papel ocupa la evaluación dentro de la actividad del profesorado?, ¿qué tipo de evaluación (burocrática, continua, formativa, para el aprendizaje...) se explicita o subyace?, ¿qué aspectos (conocimientos, competencias...) son objeto de evaluación?, ¿para qué sirve la evaluación del aprendizaje del alumnado? o ¿quiénes se encuentran implicados en la evaluación del alumnado?

Respecto a la organización de la evaluación los interrogantes que sirvieron de guía fueron:

- ¿Qué planes y estrategias se han diseñado para abordar la planificación de los procesos de evaluación?
- ¿Qué formas de comunicación se prevén entre los agentes implicados en la evaluación?
- ¿Qué tipo de información se intercambia entre los agentes implicados?
- ¿Quién gestiona la evaluación en cuanto a periodicidad, calendario de actuaciones, liderazgo, distribución de tareas...?
- ¿Cómo se adoptan las decisiones sobre diferentes aspectos de la evaluación tales como objetos a evaluar, criterios, coordinación entre los agentes implicados en la evaluación?
- ¿En qué aspectos de la evaluación participan los diferentes agentes implicados en la evaluación?
- ¿Qué recursos disponen los centros y departamentos y cuál es el uso que se les da para la evaluación de los aprendizajes del alumnado?
- ¿Cuáles son las convocatorias ordinarias y extraordinarias existentes, así como llamamientos, periodicidad, y aquellos aspectos existentes en la normativa respecto a la temporalidad de la evaluación?
- ¿Existen consideraciones en la evaluación para atender a la diversidad del alumnado?
- ¿Qué derechos y deberes se establecen para el alumnado? P. ej. cambios de examen, identificación en pruebas, etc.
- ¿Existen medidas para respetar la confidencialidad de la información/Ley de Protección de Datos?
- ¿Cuáles son los aspectos diferenciales en la evaluación según el tipo de enseñanza (presencial, semipresencial, virtual...)?

Muestra

Los casos objeto de estudio suponían lo que Stake (1995) denomina una «oportunidad para aprender», ya que los investigadores participantes tenían un fácil acceso a la información de sus universidades, constituyéndose así una muestra accidental. No obstante, debemos destacar que los casos cumplían el criterio de heterogeneidad, en

tanto que los nueve casos se situaban en diferentes comunidades autónomas y con tamaños y características diferenciales entre todas ellas, aunque con el denominador común de ser universidades públicas. Concretamente los nueve casos fueron: Universidad Complutense, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Análisis de la información

En cada uno de los casos se procedió, en primer lugar, a una localización de la normativa reguladora de los procesos de evaluación. En segundo lugar se realizó una selección y clasificación de la misma, sobre la base del criterio de significatividad documental; es decir, se seleccionaron y clasificaron los documentos que, por su naturaleza y contenido, eran de importancia por cuanto representaban o significaban algo en el contexto de la evaluación.

El producto de esta tarea se concretó en una recopilación de documentos normativos que se estructuraron en dos niveles. El nivel I se correspondió con las normas de más alto nivel: estatutos de la universidad y normas reguladoras dictaminadas a nivel de rectorado y vicerrectorados. El nivel II, por su parte, estaba conformado por la normativa elaborada por parte de los centros y departamentos universitarios.

Respecto a estos niveles es de destacar que en todos los casos se ha identificado normativa a nivel I -Universidad-, y sólo en cuatro de los casos se ha identificado normativa referente a la evaluación del aprendizaje del alumnado a nivel II (Facultad, Departamento y Área); y en sólo dos casos de ellos se ha identificado algún documento relativo al departamento y ninguno en relación con áreas de conocimiento.

Para el análisis documental de la normativa recabada cada equipo de investigación analizó la documentación de su propia universidad y elaboró un informe individual sobre su situación (Aguado, Ballesteros, Gil Jaurena y Téllez, 2007; Aliaga, 2007; Correa y Pérez Jorge, 2007; Del Rincón, López Aguado y Vieira, 2007; García García, Asensio y Biencinto, 2007; Gil Flores, Clares, Padilla y Rodríguez Santero, 2007; González González, Berrocal, García Lupión, López Fuentes y Salmerón, 2007; Lizasoain, Azpillaga, Del Frago y Gamboa, 2007 y Rodríguez Gómez, Cotrina, García García, Ibarra Sáiz y Del Baro, 2007).

Por último se realizó un informe cruzado que tomó como base de análisis los informes individuales de cada universidad. En esta última etapa, el análisis se realizó auxiliándonos del programa NVivo en su versión 2.0.

Resultados

Presentamos los resultados estructurados en torno a dos grandes apartados: planificación de la evaluación y organización de la evaluación. En el primero nos referimos al modelo institucional de evaluación propuesto por la universidad y establecido reglamentariamente. Supone la concreción de la ideología que sustenta la práctica evaluativa y la articulación coherente a nivel «*macroestructural*». En este apartado se identifica la importancia asignada a la evaluación, el concepto que subyace, las funciones y los agentes implicados en la misma.

La concreción de la ideología reflejada en la planificación de la evaluación se especifica en la organización a nivel de universidad de procedimientos concretos, así como la determinación de derechos y deberes de los agentes implicados en relación con los citados procedimientos.

Planificación de la evaluación del aprendizaje

Conceptualización y tipología de la evaluación

Si por parte de autores como Boud y Falchikov (2007) o Nicol (2007) se propone una evaluación alternativa que prime la implicación del estudiante, a través de tareas auténticas y con posibilidad de una retroalimentación eficaz que suponga una posibilidad de cambio o mejora, está claro que el concepto de evaluación predominante en los diferentes casos analizados es el de *evaluación tradicional* respecto a quién diseña y realiza la evaluación (profesor). El profesorado individual, o colectivamente

a través de tribunales o comisiones, es el agente evaluador (más bien calificador). Por lo general, el alumnado no participa de la evaluación (a través de estrategias alternativas como la autoevaluación, la evaluación por compañeros o la *coevaluación*), sino que, por un lado, es receptor de las consecuencias de la evaluación –la calificación, la superación de la asignatura y la obtención del título– y por otro, disfruta de una serie de derechos que se vinculan al régimen académico derivado de la matrícula en las asignaturas.

Por lo común se trata de una evaluación orientada al rendimiento académico ya que el objeto de evaluación se centra en los conocimientos sobre la materia adquiridos por el alumnado, aunque sólo en algún caso se hace referencia a la valoración de adquisición de competencias.

En la mayoría de los casos analizados, y en especial, en aquellos cuyo marco regulador está siendo adaptado a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, se hace una apuesta por una evaluación formativa, sobre la base de acciones continuas de evaluación y apostando por procesos de seguimiento. Sin embargo, tenemos que destacar que la técnica evaluativa por excelencia sigue siendo el examen final.

Los estatutos universitarios presentan un mayor interés por los instrumentos utilizados que por los criterios o tipos de evaluación. En este sentido, se menciona frecuentemente que la evaluación del alumnado se realizará mediante pruebas escritas, parciales o finales. Sin embargo, tenemos que resaltar la tendencia a incluir trabajos, prácticas, ensayos, etc.

Con el objetivo de mejorar la planificación del proceso de evaluación, tres son los aspectos que podemos destacar. Por una parte, se hace necesario utilizar con precisión los términos evaluativos tales como *objeto de evaluación, tareas y tipos de evaluación, criterios de evaluación, instrumentos y procedimientos de calificación*, etc. Por otra, se hace necesario que, desde los marcos reguladores, se dirija hacia la determinación de criterios evaluativos que guíen y orienten la concreción de los mismos por parte del profesorado. Y, finalmente, insistiríamos en la inclusión de las competencias como objetos de evaluación.

La evaluación del aprendizaje y la actividad del profesorado

Podemos distinguir dos espacios en la práctica profesional docente universitaria en la que tiene sentido la evaluación del aprendizaje del alumnado. Por una parte, en la organización de la docencia, destacando en este sentido que prácticamente en la totalidad

de las universidades se señala la obligación de incluir el diseño en la planificación o el programa de las asignaturas. Por otra, la realización de la evaluación, se centra más en el examen que en las diversas actividades evaluativas que pueden tener lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tenemos que destacar que, en algún caso, se empieza a asumir la evaluación como una tarea conjunta y coordinada entre el profesorado.

La función de la evaluación

Principalmente, la evaluación se utiliza para comprobar los conocimientos de los estudiantes, estando más orientada a resultados que a procesos. Hay que señalar que se empieza a enfatizar la necesidad de articular sistemas de seguimiento, lo que podría entenderse como una evolución hacia opciones más formativas/formadoras de la evaluación, aunque desde dos vertientes diferenciadas pero ni disociadas ni incompatibles.

En algunos casos se vincula la evaluación continua y el seguimiento a una recogida constante de información, caracterizada también por la utilización de diversas y múltiples técnicas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, en otros, el seguimiento se encuadra dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad y la búsqueda de la excelencia. También señalamos que en algunos casos, aunque de forma implícita se asocia la evaluación al control (selección de estudiantes, asistencia a clase, etc.)

Uno de los aspectos más explicitados, en el análisis de los marcos reguladores, se refiere a los procedimientos de revisión de calificaciones olvidando la necesidad de dotar a la evaluación de una función formadora generadora de aprendizaje.

Participantes en la evaluación

En un primer nivel nos encontramos con la propia universidad quien diseña y define el marco regulador más general de la evaluación a través de sus estatutos y otras normas reguladoras de carácter general.

El centro (Facultad o Escuela) tiene una participación directa en la propuesta y aprobación de los calendarios de exámenes y también coordina los sistemas de evaluación en el marco de sus titulaciones.

El departamento es quien aprueba los programas de las asignaturas que incluye el sistema de evaluación, así mismo es de su competencia abordar situaciones extraordinarias e intervenir en la resolución de reclamaciones derivadas de la evaluación.

El profesorado diseña y desarrolla el proceso de evaluación, ya sea de forma individual o colegiada y, finalmente, es quien emite las calificaciones.

Por último está el alumnado, para quien la evaluación es un derecho y participa activamente sólo en el caso de la revisión y reclamación de las calificaciones. Sin embargo, tiene reconocida la posibilidad de estar representado y participar activamente en la organización de la evaluación a través de los órganos colegiados de centros y departamentos.

Hemos de destacar la tendencia a incluir en el proceso de evaluación a los tutores y profesionales que realizan el seguimiento de las prácticas que los alumnos realizan en empresas e instituciones fuera del contexto universitario.

Organización y desarrollo de la evaluación del aprendizaje del alumnado

En este apartado nos vamos a referir a cómo está organizado y previsto el desarrollo del proceso de evaluación. Dentro de la planificación y organización previa de este proceso nos referimos a la organización (regulación de convocatorias y organización temporal), los derechos y deberes, la gestión, los recursos y la comunicación.

Organización de la evaluación

La concreción de la planificación normativa de la evaluación normalmente es competencia del consejo de gobierno de las distintas universidades y hace referencia a dos cuestiones que afectan al conjunto de los centros: (a) la organización temporal de los procesos de evaluación, y (b) el establecimiento y regulación de convocatorias.

Cada universidad fija el calendario oficial de las distintas convocatorias de examen. Partiendo de éste, cada centro concreta los periodos de evaluación y, así mismo, realiza el seguimiento y la supervisión de las planificaciones docentes de los distintos departamentos. Esta tarea es llevada a cabo, por lo general, por alguna comisión adscrita o dependiente de la estructura orgánica del centro formada por equipo decañal, profesorado y alumnado.

En cumplimiento de los principios de publicidad y transparencia, recogidos en los estatutos de las distintas universidades, cada centro publica (papel y/o digital) la *guía docente* o *guía del estudiante* que contiene tanto los programas de las asignaturas como el calendario de las convocatorias de evaluación.

La evaluación del aprendizaje del alumnado en las universidades se organiza en torno al concepto de *convocatoria*, entendida ésta desde tres perspectivas diferentes:

- Convocatoria como número global de oportunidades de evaluación del alumnado para superar una determinada asignatura.
- Convocatoria como número de oportunidades de evaluación del alumnado por derechos de matrícula.
- Convocatoria como fechas en que se realizan los llamamientos a exámenes.

Todos los aspectos relativos a los requerimientos formales están ampliamente regulados por las distintas universidades haciéndose referencias explícitas, en el caso de convocatorias ordinarias, a las fechas en que debe hacerse público el calendario de examen, los periodos para publicación de calificaciones, los plazos para revisión de examen, los plazos para reclamar o impugnar y plazos de resolución.

En relación a las convocatorias extraordinarias (fin de carrera, evaluación por compensación) tienen características diferenciales respecto a las ordinarias ya que deben ser solicitadas expresamente por los interesados. En el caso de ciertas universidades requiere la constitución de un tribunal y están asociadas a ciertos requisitos especiales por el carácter finalista que deben cumplir.

La organización operativa de la evaluación se establece a nivel de la práctica docente. Así, el profesorado asume pleno protagonismo en la planificación docente de las asignaturas y, por lo tanto, de sistemas de evaluación. A este respecto, es de destacar la tendencia actual de unificar, tanto los formatos de planificación, como la inclusión de nuevos apartados y más información en la descripción del sistema de evaluación que se prevé utilizar.

Derechos y deberes de los estudiantes

El análisis realizado nos informa que priman los derechos frente a los deberes de los estudiantes en la evaluación de su aprendizaje, siendo el primer derecho que tiene el alumnado, precisamente, el de ser evaluado.

Otro derecho que posee el alumno, en relación a la evaluación y, como hemos visto anteriormente, hace referencia al número de convocatorias. En todas las universidades existe el mismo número de convocatorias para una titulación, la diferencia estriba en el número de convocatorias que un alumno puede utilizar en un curso académico. Señalamos que en algunos casos se han articulado normas especiales de permanencia atendiendo a situaciones de índole personal.

En todos los casos el alumnado tiene derecho a participar y ser representado en la toma de decisiones respecto a la evaluación a través, tanto de los consejos de departamento como de las comisiones responsables de las planificaciones docentes y en las juntas de centro.

En relación a la calificación los alumnos tienen derecho a conocer las calificaciones dentro de los plazos estipulados por cada universidad (que son diferentes entre ellas y también dependen de la fecha y tipo de convocatoria); revisar las calificaciones y pruebas realizadas ante el profesorado, y recibir las explicaciones necesarias; y reclamar e impugnar las calificaciones.

Relacionado con la publicidad y transparencia destaca el derecho del alumnado a conocer, previamente a la matriculación, el sistema de evaluación y, específicamente, la forma en que se va a evaluar.

Como desarrollo del principio de igualdad de oportunidades se están regulando otro grupo de derechos que permiten adecuar y adaptar la evaluación a las características diferenciales del alumnado. Si bien en un principio se hacía referencia a factores derivados de una discapacidad física, psíquica o sensorial, se está abriendo a factores de carácter cultural, social o situaciones personales que generan necesidades especiales.

Por último, podemos señalar el derecho del alumnado sobre la propiedad intelectual de los trabajos realizados durante su actividad como estudiante.

En relación a los deberes podemos señalar que, aunque no está generalizado, en algunos casos se establece el deber del alumnado de rendir académicamente y que los procesos de evaluación se articulan para comprobar dicho rendimiento. También, en algún caso, se considera un requisito y un deber del alumnado la asistencia a clase.

Gestión de la evaluación del aprendizaje

A nivel de universidad es el Consejo de Gobierno quien aprueba el calendario oficial marco del curso académico, siendo los centros, en concreto la Comisión de Ordenación Académica, u otro órgano similar, la que propone el calendario específico de cada centro que posteriormente es aprobado en junta de centro.

En los departamentos se aprueban las planificaciones presentadas por el profesorado responsable de la docencia en las que se especifican los sistemas de evaluación.

Todo lo relativo a la gestión de actas implica un proceso altamente estructurado que se inicia con la cumplimentación de actas por los profesores responsables de las asignaturas y que van siendo validadas en distintos niveles hasta registrarse por parte de la universidad.

Los recursos para la evaluación del aprendizaje del alumnado.

En *recursos* diferenciamos dos tipos. En primer lugar los tecnológicos, asociados a la planificación y organización y, en segundo lugar, los recursos tecnológicos y materiales de apoyo a los procesos de evaluación.

En relación a los primeros señalamos que no se encuentran disponibles en todas las universidades. De hecho sólo tres casos disponen de un sistema informatizado de gestión de las planificaciones docentes de las asignaturas; y en cinco se dispone de un sistema informatizado de gestión de actas.

Respecto a los segundos, son escasas las referencias, aunque en diversos casos se mencionan cuadernos de evaluación y también la utilización de las plataformas virtuales.

La comunicación en el proceso de evaluación

La comunicación en el proceso de evaluación tiene un doble propósito informativo. Por un lado, es necesario para garantizar la transparencia y publicidad del proceso evaluativo y, por otro, tiene como propósito el comunicar los resultados al alumnado.

La totalidad de las universidades hacen pública la siguiente información: (a) Administrativa-institucional (fechas y calendario de exámenes); (b) Académico-metodológica (métodos y criterios de evaluación); y (c) Académico-personal (resultados y calificaciones).

Señalar que la vía principal de estos tipos de información tiene un carácter unidireccional, exceptuando cuando los alumnos ejercen su derecho de revisión.

Conclusiones e implicaciones

Antes de presentar las conclusiones debemos tener presente las limitaciones de este trabajo, ya que el número de universidades objeto de estudio es reducido y en modo alguno tiene una intencionalidad representativa de la totalidad. Además hemos podido comprobar que en todas las universidades existen normas específicas reguladoras de los procesos de evaluación, pero no es así en el caso de los centros/facultades y departamentos.

La primera conclusión, clara y evidente, que se desprende del análisis es que el discurso de la evaluación podríamos caracterizarlo como *clásico* o *tradicional*, es decir, en el sentido de equiparar evaluación a calificación/medición. A pesar de una clara necesidad percibida de reconocer otros propósitos (mejora, aprendizaje,...), éstos no se hacen evidentes. Consecuentemente, el aprendizaje, en la normativa reguladora de la evaluación en las universidades, no es reconocido como un eje central.

El principal problema de esta perspectiva sobre la evaluación radica en concebir a los estudiantes/aprendices como sujetos pasivos; es decir, a los estudiantes no se les concede protagonismo en el proceso de evaluación, son vistos como objeto de evaluación por parte de otros, para ser medidos y clasificados.

La pasividad propiciada desde esta concepción evaluativa es incoherente con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, pero esta incongruencia no es sólo de las universidades pues, como han puesto de manifiesto Trillo y Porto (2002), incluso desde la perspectiva de la evaluación institucional, las guías de evaluación de titulaciones auspiciadas por las diferentes agencias de evaluación y/o acreditación tampoco llegan a reconocer una participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación.

Pero se nos plantea un reto importante que deberíamos asumir y que es puesto de manifiesto por las aportaciones de autores como Falchikov (2005), desde una perspectiva global de la evaluación, o por parte de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) desde la consideración de la autorregulación: cuando las personas se enfrentan a la realidad social cotidiana necesitan, inexorablemente, considerarse a sí mismos como sujetos activos; tienen que determinar qué aprender, cómo aprenderlo y cómo valorar si lo han aprendido o no; en este sentido debería enfocarse la evaluación del aprendizaje.

Algunas implicaciones que podemos señalar, por lo tanto, se centran en torno a tres aspectos fundamentales: la necesidad urgente de un cambio normativo; la profundización y generalización de la formación del profesorado universitario sobre este aspecto específico de la evaluación de los aprendizajes; y, por último, la creación de espacios de comunicación e intercambio de experiencias.

Con la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través de la cual se está posibilitando la introducción de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas universitarias, podemos afirmar que estamos asistiendo a la transición de un paradigma heredado, donde la importancia radicaba en el profesor --que enseña--, a un nuevo paradigma en el que el centro de atención es el alumno, como sujeto activo de su propio aprendizaje, es decir --que aprende--. El reto radica, por lo tanto, en encontrar formas de pensar respecto a la

evaluación que tengan influencia positiva sobre el aprendizaje y desarrollar prácticas evaluativas que puedan acompañar a esta nueva concepción.

Desde esta perspectiva, se hace necesaria y urgente una modificación de la normativa reguladora de la evaluación en las universidades, que permita alinear la normativa con los nuevos enfoques y tendencias y dirigida a tres aspectos puestos de relevancia por parte de la corriente conocida como «evaluación orientada al aprendizaje» (Carless, Joughin y Mok, 2006; Boud y Falchikov, 2007): tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos; implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación; y, por último, retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales. El propio profesorado se hace cada vez más eco de esta necesidad, como consecuencia de su participación e implicación en proyectos piloto de innovación para la adecuación de las enseñanzas universitarias al EEES (Watts y García-Carbonell, 2007).

A título de ejemplo algunos de estos cambios podrían venir de la mano de:

- Reconocer oficialmente la participación activa de los estudiantes en los procesos de planificación, diseño y ejecución de la evaluación.
- Establecer orientaciones dirigidas a considerar y tomar en cuenta la información recabada a través de múltiples técnicas e instrumentos de evaluación.
- Potenciar y favorecer el carácter formador de la evaluación facilitando que los estudiantes tengan oportunidades reales de mejorar sus aprendizajes a lo largo del proceso.

Esta tarea exige profesores formados para afrontar los retos de una docencia universitaria que permita el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero sucede que se ha prestado una gran atención a la formación sobre «metodología de enseñanza», olvidando en gran medida las metodologías de evaluación. Abordar la evaluación desde perspectivas diferentes, donde el alumnado participa y comparte la tarea, exige un profesorado preparado, tanto desde una perspectiva de formación inicial como permanente, abierto y con una actitud flexible de cambio continuo (Rodríguez-Gómez, 2002) que sea capaz de enfrentar de manera eficaz este nuevo reto.

Por último, son necesarios espacios de comunicación e intercambio de experiencias que permitan al profesorado y al alumnado universitario aprender de los mejores. Estos espacios pueden ir desde las tradicionales jornadas y encuentros, pasando por las publicaciones específicas, la creación de redes y la explotación de las posibilidades que hoy nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, siendo de destacar en este sentido, en primer lugar, algunos proyectos de carácter

internacional como FAST Project (<http://www.open.ac.uk/fast>), LOAP (<http://www.ied.edu.hk/loap/intro.html>) o EvalCOMIX (<http://evalcomix.uca.es>) en un claro interés de servir de medios de transferencia de experiencias en el contexto específico de la evaluación del aprendizaje en la universidad; y, en segundo lugar, destacamos herramientas como RELOAD (<http://www.reload.ac.uk>) o LAMS (<http://www.lamsinternational.com>), que permiten el diseño de unidades de aprendizaje y, por extensión, procesos de evaluación, que pueden intercambiarse fácilmente, posibilitando así el aprendizaje vicario entre el profesorado.

Referencias bibliográficas

- BOUD, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. BOUD Y N. FALCHIKOV (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (Eds.). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London: Routledge.
- BROWN, G., BULL, J. Y PENDLEBURY, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. London: Routledge.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. Y MOK, M.M.C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: RoutledgeFalmer.
- GEE, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIBBS, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. BROWN Y A. GLASNER (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-76). Madrid: Narcea.
- HARLEN, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50.
- (Coord.). (2002). Investigaciones en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, (2).

- MATEO, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación. *Revista Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
- NICOL, D. Y MACFARLANE-DICK, D. (2006). **Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice.** *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- NICOL, D. (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further & Higher Education*, 31 (1), 53-64.
- NIETO MARTÍN, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (Coord.). (1998). La evaluación desde la perspectiva del alumnado universitario: Propuestas para la mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria* (Número Extraordinario), 223-234.
- RODRIGUEZ-GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la Universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista Investigación Educativa*, 18 (2), 417- 432.
- (2002). *El reto de enseñar hoy en la universidad*. En V. ÁLVAREZ ROJO Y A. LÁZARO (Coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 49-58). Málaga: Aljibe.
- SHEPARD, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- TEJEDOR, F.J. (Dir.). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE-Informe.
- TRILLO ALONSO, F. Y PORTO CURRÁS, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- WATTS, F. Y GARCÍA-CARBONELL, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

Fuentes electrónicas:

- AGUADO, T., BALLESTEROS, B., GIL-JAURENA, I. ET AL. (2007). Informe SISTEVAL Universidad Nacional de Educación a Distancia. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007 de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/uned.pdf>.
- ALIAGA, F. (2007). Informe SISTEVAL Universidad de Valencia. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/valencia.pdf>.
- ALVAREZ-ROJO, V., IBARRA, M. S. Y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (2007). *Manual SISTEVAL*. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/manualSisteval.pdf>.
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J.T., ALVAREZ PÉREZ, P. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2). Recuperado el 20 de abril de 2007, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J.T., GONZÁLEZ ALFONSO, M. ET AL. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1). Recuperado el 20 de abril de 2007, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm.
- CORREA, A. D. Y PÉREZ-JORGE, D. (2007). Informe SISTEVAL Universidad de La Laguna. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas*

- y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/laLaguna.pdf>.
- DEL RINCÓN, D., LÓPEZ-AGUADO, M. Y VIEIRA, M.J. (2007). Informe SISTEVAL sobre el marco regulador Universidad de León. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/leon.pdf>
- EVALCOMIX. Recuperado el 25 de abril de 2007 de: <http://evalcomix.uca.es>. (Consulta: 25/04/2007).
- GARCÍA-GARCÍA, M., ASENSIO, I., Y BIENCINTO, C. (2007). Informe SISTEVAL Universidad Complutense. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/compluenseMadrid.pdf>.
- GIL-FLORES, J., CLARES, J., PADILLA, M. T., ET AL. (2007). Informe SISTEVAL Universidad de Sevilla. En M.S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sevilla.pdf>.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D., BERROCAL, E., GARCÍA-LUPIÓN, ET AL. (2007). *Informe SISTEVAL Universidad de Granada*. En M.S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/granada.pdf>.

- IBARRA, M. S. (Dir.) (2007). *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sisteval.html>.
- IBARRA, M. S., BLANCO, E., GONZÁLEZ-MENORCA, L., ET AL. (2007). Presentación Estudio SISTEVAL. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/presentacionSisteval.pdf>.
- INSTITUT ANDGEWANDTE INFORMATIONSTECHNIK. Basic Support for Cooperative Work (BSCW). Recuperado de: <http://bscw.uca.es/pub/>
- LAMS INTERNATIONAL. Recuperado de: <http://www.lamsinternational.com>
- LIZASOÁIN, L., AZPILLAGA, B., DEL FRAGO, R. ET AL. (2007). Informe SISTEVAL Universidad del País Vasco. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/pais-Vasco.pdf>
- RELOAD PROJECT. Recuperado de: <http://www.reload.ac.uk/>.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., COTRINA, M., GARCÍA-GARCÍA, M. C., IBARRA, M. S. ET AL. (2007). Informe SISTEVAL. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/informeSisteval.pdf>
- SHEFFIELD HALLAM UNIVERSITY. *The Fast Project*. Recuperado de: <http://www.open.ac.uk/fast/>.
- THE HONG-KONG INSTITUTE OF EDUCATION. Recuperado de: <http://www.ied.edu.hk/msst/en/frameset.htm?welcome.htm&1&0>
- VERES, E. (2002). Los nuevos planes de estudio y su incidencia sobre la edad de finalización de los estudios superiores. El caso de la Universidad de Valencia. *RELIEVE*

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8 (1),. Recuperado el 20 de abril de 2007, de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_3.htm

Dirección de contacto: María Soledad Ibarra Sáiz. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica. Campus Río San Pedro, s/n. 11519 Cádiz, España.
E-mail: marisol.ibarra@uca.es

Evaluación del Potencial de Inserción Laboral y patrones de carrera

Evaluation of the potential Labor Insertion and Career Patterns

Miguel Aurelio Alonso García

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo.
Madrid, España.

Resumen

En la presente investigación se recogen los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de la *Prueba de Evaluación del Potencial de Inserción laboral (PEPI)*. La muestra está formada por 313 personas, un 45,4% son varones y un 54,6% mujeres. La edad media era de 27 años y medio. El 35,9% estaban trabajando y un 64,1% buscaba empleo.

Las distintas escalas que componen dicho instrumento recogen información sobre metas laborales, actitudes, disponibilidad, dificultades y miedos en la búsqueda y consecución de empleo. Un análisis factorial de cada escala permite obtener veintiséis factores, que se someten a un análisis factorial de segundo orden. Los siete factores resultantes son una prueba de validez de la Prueba de Evaluación del Potencial de Inserción laboral, una prueba estandarizada y validada para utilizar en el ámbito de la orientación laboral.

Se obtienen cuatro *cluster* que muestran las combinaciones de los miedos, las dificultades y el nivel de exigencia de los individuos en relación con la búsqueda y consecución de un puesto de trabajo. Los cuatro conglomerados de sujetos han recibido los nombres de «miedosos, con puntos fuertes, quieren trabajar pero no en cualquier puesto», «con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes», «valientes y exigentes», y «miedosos poco exigentes». Las diferencias individuales entre los cuatro grupos permiten apreciar la situación en el desarrollo de carrera de los sujetos que forman la muestra: incorporación tardía al trabajo, recualificación y cambio de la carrera laboral, carrera laboral definida y carrera laboral difusa.

Palabras clave: patrones de carrera, búsqueda de empleo, desempleo, orientación laboral, evaluación del potencial de inserción laboral.

Abstract

The investigation reflects the results achieved as a consequence of the implementation of the test evaluation on potential labor insertion (PEPI). The sample consists on 313 people, a 45.4% are male and 54.6% are females. The average age was 27 and a half years Old. 35.9% were employed and 64.1% were unemployed.

he different scales that compose the instrument collect information on labor targets, attitude, availability, difficulties and fears in the pursuit and achievement of employ. A factor analysis of each scale allows to obtain twenty-six factors which will be analyzed in a second-order factor. The seven resulting factors are a validity proof of the PEPI labor, an standardised and validated test to be used in the field of vocational guidance.

We obtain four *cluster* that show fear combinations, difficulties and the level of demand of individuals in relation to the pursuit and achievement of a job. The four conglomerates of subjects have received the names of «fearful, with strong points, want to work but not in any job», «with difficulties in finding a job but undemanding», «courageous and demanding» and «fearfuls and undemanding». Individual differences among the four groups allow to assess the situation in the career development of the subjects that form the sample: late incorporation to work, retrain and career change, defined career and diffuse career.

Key words: occupational career patterns, job search, unemployment, employment guidance, evaluation of the potential labor insertion.

Patrones de carrera

De los estudios que hacen referencia a las transiciones a un primer empleo, un primer grupo se centra en los efectos psicosociales del desempleo en función de distintos aspectos como las condiciones económicas, la estructura social o el sistema de enseñanza, y eligen personas en distintas situaciones como la de desempleado o estudiante. Un segundo grupo de estudios se han centrado en los patrones de carrera.

Caballer, Rodríguez, Salanova, Hontangas, Prieto y Peiró (1994) afirman que el concepto de patrón de carrera laboral para describir la historia laboral de una persona a través de un largo período lo introducen Davidson y Anderson (1937), que lo definen

como la cantidad de ocupaciones que ha tenido un individuo y la duración de cada una (p. 177). Posteriormente, Becker (1952) lo conceptualiza como series pautadas de adaptaciones que logra el individuo en relación con la red de instituciones organizacionales formales y relaciones informales que encuentra en el mundo del trabajo.

Los patrones de carrera, en función de la dirección del cambio de la misma, fueron estudiados inicialmente por Miller y Form (1956), por Super (1957) que se basa en Miller y Form, y por Nosow y Form (1962).

Miller y Form (1956) hablan de tres posibles situaciones de empleo: inicial, de ensayo y estable. En función de las posibles combinaciones entre ellas definen seis tipos de patrones, dos de ellos seguros (estable y convencional) y cuatro inseguros (inestable, de ensayo, desestabilizado y ensayo múltiple).

Super (1957) considera que la gente, en su comportamiento hacia las carreras, sigue patrones generales, los cuales pueden reconocerse y predecirse después de un estudio del individuo, pues son el resultado de factores psicológicos, físicos, sociales, situacionales, y sociales que conforman la vida del individuo. De forma parecida, para Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) las variaciones de los patrones (cambios de ocupaciones) dependen de razones biológicas, psicológicas y ambientales, y en ellos la estabilidad emocional es clave.

Super distingue entre patrón estable (un individuo ingresa pronto en una carrera y permanece en ella a lo largo del tiempo), patrón convencional (se prueba en varios trabajos hasta encontrar alguno estable), patrón inestable (trabajos que proporcionan una estabilidad temporal, pero que se interrumpen pronto), y patrón de ensayo múltiple (el individuo se mueve de un nivel de trabajo a otro).

Por su parte, Nosow y Form (1962) distinguen cuatro tipos de patrones: ascendente, aleatorio, coherente y cambiante.

Driver (1979) distingue entre cuatro tipos de *career concept* que reflejan las modalidades de toma de decisiones individuales: patrón constante, pequeños o inexistentes cambios de trabajo; patrón lineal, moderados y consistentes movimientos ascendentes en un solo campo; patrón espiral, movimientos más graduales a lo largo del tiempo, son ascendentes, en varios campos, y con cambios laterales entre ellos; y patrón transitorio, cambios frecuentes en cortos plazos de tiempo, en varias direcciones y en trabajos y campos sin conexión. Además Driver hace alusión a tres dimensiones (frecuencias de cambio de trabajo, dirección del movimiento, y tipo de cambio en los contenidos del trabajo), y resalta la importancia de los factores de decisión de carrera, y los estilos de decisión (varían en función de cantidad de información usada y el número de fuentes, una o múltiples).

En España, un grupo de investigaciones trata de identificar los patrones de carrera de los jóvenes centrándose en los intereses, actitudes, valores y toma de decisiones. Entre dichos estudios destacan las transiciones y actividades laborales de la fase temprana de la carrera, ya que influyen en el desarrollo del rol laboral a través de su influencia sobre el significado del trabajo. Los patrones de transición se analizan mediante una entrevista retrospectiva a jóvenes que han tenido éxito en la consecución de un trabajo estable a tiempo completo.

Peiró, Hontangas y Salanova (1990) encuentran cuatro patrones de transición con jóvenes que finalizan la educación obligatoria: los que continúan en la escuela porque quieren conseguir una alta cualificación, los que también siguen pero es fácil que abandonen, los que van de la escuela al desempleo y los que se incorporan directamente al empleo.

Ripio et al. (2000) citan un estudio de Coetsier (1991) en el que destaca tres patrones de carrera obtenidos con jóvenes belgas: carrera progresiva (formación, servicio militar, desempleo, trabajo temporal, trabajo a tiempo completo), patrón pospuesto (trabajo temporal y formación, servicio militar, posponen un trabajo a tiempo completo hasta finalizarle) y carrera estable (formación, servicio militar, trabajo a tiempo completo).

Claes, Ruiz-Quintanilla y Whitely (1992) encuentran cinco patrones: empleo, de la educación vocacional al empleo, del desempleo y el servicio militar al empleo, del empleo al entrenamiento adicional y de la educación general al empleo.

La tesis doctoral de Selva (1988), citada en Caballer et al. (1994) identifica seis patrones de carrera: trabajo más formación, trabajo más formación con períodos de desempleo, desempleo continuado, estudian y no tienen experiencia laboral, estudian pero tienen experiencia laboral, estudiaban pero no consiguieron finalizar.

Caballer et al. (1994) aplican una entrevista-cuestionario retrospectiva hasta dos años antes del estado laboral actual y preguntaban a los sujetos qué actividad estaban realizando por cada período de tres meses. Encuentran tres patrones de carrera: incorporación progresiva al trabajo a tiempo completo (trabajos temporales, servicio militar, desempleo con búsqueda activa), educación incoherente con el trabajo que ocupa y educación coherente con el trabajo actual.

Rippoll et al. (2000) encuentran tres patrones de carrera que denominan: transición tardía de los estudios al trabajo estable, transición temprana del desempleo al trabajo estable y patrón de estudios más trabajo.

Rivas (2003) señala los distintos estadios en la toma de decisiones vocacionales: inicial o de coyuntura, transición (indefinición y exploración), consolidación (concreción y convergencia), especificación (caracterización y reestructuración) y cristalización (especificación).

En el presente estudio se desean extraer patrones de carrera basados en el potencial de inserción laboral de los sujetos, gracias a la combinación de distintas variables psicológicas con la trayectoria y situación actual de los individuos respecto a la formación y al empleo, otorgando un importante peso a las diferencias individuales. Conocer la situación actual de una persona, respecto al empleo, permitirá tomar decisiones de cara a sus posibles trayectorias futuras.

Se aplicó la *Prueba de Evaluación del Potencial de Inserción laboral (PEPI)* formada por cinco escalas que evalúan la centralidad del trabajo, las metas laborales, la disponibilidad, las dificultades, y los miedos en la búsqueda y consecución de empleo. Además se recogió información de carácter general sobre los conocimientos, la formación, y la experiencia laboral de los sujetos que formaban la muestra para intentar describir los patrones de carrera en los que se agrupaban.

Objetivos

Los principales objetivos que se pretenden con el estudio son los siguientes:

- Mostrar la validez de la *Prueba de Evaluación del Potencial de Inserción laboral* a través de un análisis factorial de segundo orden.
- Obtener, describir y validar distintos patrones de carrera en función del potencial de inserción laboral de los individuos.
- Detectar similitudes y diferencias entre los distintos patrones.
- Describir la situación en el desarrollo de carrera de los sujetos que forman la muestra.

Metodología

La metodología utilizada se basa en el método transversal con diseños comparativos y correlacionales.

Muestra

En nuestro estudio se han considerado distintos tipos de sujetos: sujetos que trabajan, sujetos que no trabajan y no tienen experiencia laboral (buscan su primer empleo) y sujetos que no trabajan pero sí tienen experiencia laboral.

Se empleó una muestra de conveniencia e incidental de personas de la Comunidad Autónoma de Madrid que buscan empleo y a trabajadores que tienen intención o no de cambiar a corto plazo su situación laboral. Dado el carácter exploratorio del instrumento no es tan importante una extracción muestral representativa de la población objeto de estudio como la exploración de las variables por considerar en la investigación.

La muestra total estaba formada por 313 personas adultas que aceptaron de forma voluntaria realizar la prueba. Esta fue aplicada en el año 2003 por alumnos de *Relaciones Laborales*, como parte de un trabajo en una asignatura de Orientación laboral. Cada alumno pasaba la prueba a cinco personas, si bien, previamente eran entrenados y se atenían a instrucciones concretas respecto a la selección de sujetos y la administración de las pruebas.

El grupo de sujetos evaluado no constituye una muestra aleatoria de la respectiva población, pero tampoco presenta otros sesgos que el de ser personas que se prestaron voluntariamente al estudio y que eran accesibles a los estudiantes colaboradores en la aplicación de la prueba.

De las 313 personas que forman la muestra, un 45,4% son varones y un 54,6% mujeres. Su edad media era de 27 años y medio, la desviación típica 9,07, la mediana de 24 y la moda de 21. Habían cursado estudios superiores 85 sujetos (el 27,2% de la muestra), el 38% BUP, el 15,3% Formación Profesional de segundo grado o Ciclos de Grado Medio o Superior, y el 19,5% restante estudios de FPI o inferiores.

Los individuos que estaban trabajando eran 111 (el 35,9%) y 198 estaban en desempleo (el 64,1% de la muestra).

El 35,3% de la muestra afirma no estar buscando trabajo en la actualidad, el 45,3% dedicar a la búsqueda de empleo algunos días de la semana, y el 19,4% dedicar algunas horas todos los días.

Los individuos que creen tener pocas posibilidades de encontrar trabajo eran 51 (16,3%), 137 regulares (43,9%) y 124 muchas (39,7%). Esperan tardar menos de 3 meses en conseguir trabajo 145 sujetos (el 46,77%), de tres a seis meses 76 (el 24,52%) y más de 6 meses 89 sujetos (el 28,71% de la muestra).

Instrumentos

La *Prueba de Evaluación del Potencial de Inserción Laboral* consta de cinco escalas y los individuos debían señalar en una Escala Likert de cinco puntos la intensidad de cada aspecto señalado:

- Metas laborales: una adaptación de una prueba del grupo MOW con 14 ítems, =0,74. Por ejemplo, valore la importancia que tiene para usted en la actualidad tener un horario de trabajo adecuado (Alonso, 2004a).
- Actitudes: lo que están dispuestos a hacer para conseguir las metas (18 ítems, =0,73. Por ejemplo, estaría dispuesto a trabajar más de 10 horas.
- Disponibilidad: lo que podían o no podían aceptar, 20 ítems, =0,79. Por ejemplo, podría aceptar un puesto de trabajo que requiera esfuerzo físico (Alonso, 2004b).
- Dificultades autopercibidas: 20 ítems, =0,85. Por ejemplo, tengo menos posibilidades de ser contratado porque soy muy nervioso/a (Alonso, 2003).
- Miedos en la búsqueda y consecución de empleo: 27 ítems, =0,93. Por ejemplo, tengo miedo a no superar los tests.

En función de los análisis factoriales realizados con cada escala, éstas se dividen en subescalas que reflejan las agrupaciones de elementos en dichos análisis. Los nombres de las subescalas aparecen en la Tabla I, las de metas laborales con la etiqueta «valtra», las de actitudes con la etiqueta «act», las de disponibilidad con «disponibilidad», las de dificultades con «difi» y los miedos con «miedo».

TABLA I. Análisis factorial de 2º orden (ejes principales, Normalización Equamax con Kaiser).

Comunal	ÍNDICES O FACTORES DE LAS ESCALAS (sólo se muestran los pesos mayores de 0,036)	Ejes principales						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
0,721	F1: Miedo a no dar la talla	.75	.35					
0,605	F2: Miedo a quedar mal con otros	.66						
0,446	F3: Miedo a los procesos de selección	.50	.33					
0,767	F5: Miedo a no poder desarrollar mi talento en el trabajo		.82					
0,592	F6: Miedo a desconocer el futuro	.37	.62					
0,525	F4: Miedo a trabajar mucho, sin horario y con normas rígidas		.57					
0,584	F3act: Viajar y cambiar de domicilio			.72				
0,562	Factor I: Disponibilidad geográfica			.70				

0,382	Factor 4: Disponibilidad horario de trabajo			.42					
0,463	F2difi: mis atributos				.59				
0,506	F3difi: mis características personales	.35			.54				
0,409	F5difi: mi formación				.54				
0,504	F4difi: mis habilidades	.44			.51				
0,225	F1difi: mis responsabilidades familiares				.42				
0,443	F4: valtra Comodidad					.60			
0,315	F5: valtra Índice Instrumental					.55			
0,444	F3: valtra Desarrollo Profesional					.51		.42	
0,418	F1: valtra Independencia en el Trabajo			.42		.44			
0,350	F2: valtra Desarrollo Personal					.34		.32	
0,414	F2act: Puestos o tareas que no me gusten						.60		
0,237	F5act: Ventas						.47		
0,164	Factor 3: Disponibilidad esfuerzo físico							.34	
0,333	F4act: Competir y normas rígidas						.41	.33	
0,513	F1act: Condiciones poco atractivas					-.32	.39	.39	
0,399	Factor 2: Disponibilidad en desplazamientos							.47	
0,221	F6act: Estudiar							.45	
			I	II	III	IV	V	VI	VII
	% de varianza explicada (Total=59,14%)	19	11,7	9,3	5,9	5,1	4,3	3,9	
	Autovalores	4,9	3,0	2,4	1,6	1,3	1,1	1,0	
	fiabilidad (alfa total=0,658)	,8	,76	,70	,74	,62	,43	,58	

Factor 1: Miedo a sí mismos

Factor 2: Miedo a los entornos

Factor 3: Viajar y cambiar de residencia

Factor 4: Dificultades autopercebidas en la búsqueda y consecución de empleo

Factor 5: Metas en el trabajo

Factor 6: Trabajos que no me gustan

Factor 7: Condiciones poco atractivas

También se aplicó una encuesta que recogía datos sobre su situación personal (p. ej., estado civil, números de personas a su cargo o situación económica), formativa (p. ej., mayor nivel de estudios, nivel de inglés, de francés o de informática) y laboral (p. ej., si está en desempleo, experiencia laboral o máxima categoría profesional).

Para indagar sus expectativas de control percibido se les plantearon dos preguntas («cuántas posibilidades cree que tiene de encontrar trabajo», y «cuánto tiempo espera tardar en conseguir trabajo») a las que tenían que responder en una escala de cinco puntos. También se les preguntó por el tiempo que dedicaban a la búsqueda

de empleo, para tener un indicador de intensidad en la misma; y sobre los métodos utilizados para analizar que tipo de búsqueda aplicaban (amigos y conocidos, bolsas de trabajo, visitar empresas, etc.).

Análisis de datos

Todos los protocolos fueron analizados individualmente, y para cada uno de ellos se realizaron los siguientes análisis:

- Para calcular la fiabilidad de los factores, el alfa de Cronbach.
- Para verificar la validez de constructo y analizar las distintas agrupaciones de factores se utilizó el análisis factorial con ejes principales y rotación Equamax.
- Para la obtención de los perfiles de individuos se utilizaron, además del análisis factorial, el análisis de conglomerados. Y para la validación de dichos perfiles, el análisis discriminante.
- Para detectar diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en función de distintas variables, el estadístico ji cuadrado (χ^2).

Resultados

Descripción de los ítems

En la Tabla I aparecen los 28 índices obtenidos de los análisis factoriales de las escalas de metas laborales, disponibilidad, dificultades, y miedos en la búsqueda y consecución de empleo.

Agrupaciones de los ítems

Se realizó un análisis factorial (Tabla I) con los 313 sujetos y 26 índices o factores (no se consideraron en los análisis los factores *Disponibilidad sobre jornadas cortas*

y *Disponibilidad sobre condiciones atractivas*, por su baja comunalidad). Los resultados muestran seis factores que explican el 60,06% de la varianza. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,802 y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ($\chi^2=2391,923$; g.l.=325; P=0,0001), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial.

También se calculó la fiabilidad total de los factores que calculada a través del test alfa de Cronbach es de 0,658.

En el análisis factorial, con los índices que saturaban en varios factores, se ha adoptado el criterio de incluirlos en aquel que lo hacía con mayor peso o en aquel que más incrementaba el alfa del factor.

El primer factor, explica el 18,96% de la información, se puede denominar «Miedo a sí mismos», ya que agrupa los índices de la escala de miedos: *Miedo a no dar la talla en el trabajo* (miedo a no superar situaciones críticas, a no realizar bien el trabajo, a no sacarlo todo, a no reaccionar ante un superior y/o un desafío); *Miedo a quedar mal con otros en las relaciones interpersonales* (miedo a trabajar en grupo o sólo, a relacionarse con gente nueva, a tener responsabilidad en el trabajo, a tener un supervisor crítico) y; *Miedo a no superar los procesos de selección* (tests, entrevistas, no encontrar trabajo). Los tres índices mencionados alcanzan una fiabilidad de 0,791.

El segundo factor puede recibir el nombre de «Miedo a los entornos». Explica el 11,65% de la varianza y agrupa los elementos: *Miedo a no poder desarrollar mi talento en el trabajo* (no poder demostrar su creatividad, que no valoren su trabajo, equivocarse al elegir un puesto y que el trabajo no les guste); *Miedo a desconocer el futuro* (miedo a la incertidumbre, a tener un sueldo bajo, al despido y a cambiar de domicilio) y; *Miedo a trabajar mucho, sin horario y con normas rígidas* (tienen miedo a que el trabajo les limite el tiempo libre, a no tener un horario flexible, al estrés y a organizaciones con normas rígidas). Los cinco ítems que lo forman tienen una fiabilidad de 0,76.

Los índices *Miedo a no dar la talla en el trabajo* y *Miedo a no superar los procesos de selección*, además de saturar en el factor denominado «Miedo a sí mismos», también lo hace en «Miedo a los entornos». De la misma forma el índice *Miedo a desconocer el futuro* no sólo satura en «Miedo a los entornos», sino que también lo hace en el factor «Miedo a sí mismos». Estas relaciones entre los índices de ambos factores ponen de manifiesto que aunque algunos aspectos dependen más del individuo y otros más del entorno, ambos están muy relacionados y, por lo tanto, en los miedos influyen distintos aspectos.

Saturan también en el factor primero dos de las dificultades que creen tener los individuos para encontrar trabajo: *Mis características personales* (ser tímido, nervioso, hablador, no tener buena presencia o no adecuarse su forma de ser al puesto de trabajo), y *Mis habilidades en la búsqueda de empleo* (no sé cómo enfrentarme a una entrevista, no tengo las habilidades necesarias para buscar trabajo y no tengo suficiente experiencia). Parece lógico pensar que si uno considera que su forma de ser es una dificultad para acceder a un puesto de trabajo o que no tiene habilidades para superar un proceso de selección, tenga miedo de sí mismo, ya que considera que no conseguirá su objetivo.

Viajar y cambiar de residencia es el nombre asignado al factor tres, que explica el 9,3% de la información y los índices que saturan en él alcanzan una fiabilidad de 0,7. Se agrupan en éste factor el índice obtenido de la escala de actitudes: *Viajar y cambiar de domicilio* (viajar muy frecuentemente, cambiar mi lugar de residencia y trabajar más de 10 horas son los tres ítems que lo forman) y los de *Disponibilidad Geográfica* (recoge en qué medida los individuos podrían aceptar un trabajo en una provincia alejada de su actual residencia, en provincias limítrofes o en el extranjero) y *Disponibilidad sobre horarios de trabajo raros* (reúne las modalidades de horario partido, nocturno, a turnos y horario de tarde). En este factor también satura el índice «Independencia en el Trabajo», perteneciente a la escala de valores en el trabajo. Parece razonable que si alguien está dispuesto a viajar, cambiar de domicilio y tener horarios raros sea porque otorga importancia a tomar decisiones de relevancia, que las tareas y funciones que realiza en el trabajo sean variadas, tenga autonomía y las normas organizacionales sean flexibles.

El factor cuatro explica el 5,96% de la información y los cinco índices que saturan en él tienen un alfa de 0,74 y pertenecen a la escala de dificultades. Refleja las «dificultades autopercebidas en la búsqueda y consecución de empleo», y en él reúne los siguientes índices: *Mis Responsabilidades familiares* (estar casado, tener cargas familiares, ser demasiado mayor y haber cambiado frecuentemente de empresa); *Mis atributos* (ser mujer –o varón–, joven, feo o gordo, bajo o alto), tener determinadas ideas políticas o religiosas y vivir lejos del trabajo); *Características personales* (ser tímido, nervioso, hablador, no tener buena presencia o no adecuarse su forma de ser al puesto de trabajo); *Mis habilidades en la búsqueda de empleo* (no sé cómo enfrentarme a una entrevista, no tengo las habilidades necesarias para buscar trabajo y no tengo suficiente experiencia) y; *Mi formación* (no tengo conocimientos de informática, no se inglés y no poseo la formación suficiente).

El quinto factor reúne los índices obtenidos de la escala de «Metas en el trabajo», tienen un alfa de 0,62 y explican el 5,06% de la varianza. Los índices y los ítems que

los formaban son *Independencia en el trabajo* (tomar decisiones de relevancia, importantes; variedad en las tareas y funciones que realiza en el trabajo; autonomía en el trabajo; y normas organizacionales flexibles); *Desarrollo Personal* (oportunidades de aprender cosas nuevas, un trabajo que realmente le guste, y una adecuada correspondencia entre lo que el trabajo le exige y lo que usted sabe y puede hacer); *Desarrollo Profesional* (seguridad y estabilidad en el empleo y buenas oportunidades para ascender y promocionarse); *Comodidad* (un horario de trabajo adecuado, residir en un lugar próximo al lugar de trabajo, y un trabajo relajado y tranquilo) e *Índice Instrumental* (buen sueldo y buenas relaciones con los compañeros de trabajo).

Los tres índices del sexto factor tienen un alfa de 0,43 y explican el 4,33% de la información. Al factor se le ha denominado «Trabajos que no me gustan» y agrupa el índice de la escala de disponibilidad denominado *Disponibilidad para realizar esfuerzos físicos* (que refleja la medida en que los sujetos aceptarían un puesto de trabajo al aire libre, con altas y/o bajas temperaturas o que requiera esfuerzo físico) y los de la escala de actitudes *Puestos o tareas que no me gusten* (agrupa dos elementos que hacen referencia a aceptar puestos no relacionados con la formación de individuo o realizar tareas ajenas al puesto de trabajo que ocupe), y *Ventas* (trabajar la mayor parte del tiempo en la calle y trabajar como comercial).

«Condiciones poco atractivas» es el nombre del séptimo y último factor, que explica el 3,88% de la varianza y los índices que reúne alcanzan un alfa de 0,57. De los cuatro índices que saturan en él, tres pertenecen a la escala de actitudes: *Estudiar* (que agrupa los ítems seguir estudiando y formándome, y preparar unas oposiciones), *Competir y normas rígidas* (tener que llevar uniforme o traje y corbata, trabajar con una alta competitividad entre compañeros, aceptar un trabajo en el que no pudiera fumar o tomar café y asumir grandes niveles de responsabilidad) y *Condiciones poco atractivas* (aceptar puestos con menor categoría profesional, una remuneración inferior a la habitual, contratos inferiores a un año, trabajar en distintos turnos y tardar más de una hora en llegar al trabajo); y uno pertenece a la escala de disponibilidad, *Disponibilidad en los desplazamientos* (sus ítems se refieren al tiempo que podrían aceptar tardar en llegar al trabajo: entre 15 y 30 minutos, entre 30 minutos y una hora, y más de una hora).

Los índices *Competir y normas rígidas* y *condiciones poco atractivas* saturan también en el factor seis, denominado trabajos que no me gustan, quizás porque para algunos individuos, la preferencia o no por un trabajo viene dada por las condiciones del mismo.

Los factores extraídos suponen un buen indicador de la validez de constructo del instrumento, ya que se trata de un análisis factorial de segundo orden y se agrupan por separado los factores primarios que surgen de la escala de miedos, los de la escala de

dificultades, y los de la escala de valores. Los procedentes de la escala de disponibilidad no lo hacen, quizá por la especificidad de las distintas facetas de la misma.

No obstante, para incidir más en la validez de constructo del instrumento se realizó un análisis factorial con todos los sujetos, otro con los casos pares y otro con los impares. Los resultados muestran estructuras muy similares en los tres análisis, tal y como puede observarse en la Tabla II. En mayúscula se señala aquel factor en el que cada ítem tiene un mayor peso, y en minúscula otros factores donde satura, cuando lo hace (sólo se señalan los pesos superiores a 0,3).

TABLA II. Comparación de los resultados de los análisis factoriales: casos pares e impares

ÍNDICES	TODOS LOS CASOS	CASOS IMPARES	CASOS PARES
F2: Miedo a quedar mal con otros	F1	F1/f3	F1/f3
F1: Miedo a no dar la talla	F1/f2	F1/f2	F1
F3: Miedo a los procesos de selección	F1/f2	F1	F1
F6: Miedo a desconocer el futuro	F2/f1	F2/f1	F2/f1/-f4
F4: Miedo a trabajar mucho, sin horario y con normas rígidas	F2	F2	F2
F5: Miedo a no poder desarrollar mi talento en el trabajo	F2	F2	F2/f1
Factor 1: Disponibilidad geográfica	F3	F4/f5	F4
F3act: Viajar y cambiar de domicilio	F3	F4	F4
Factor 4: Disponibilidad horario de trabajo	F3	F4/f8	F8/f4/f5
F1 difi: mis responsabilidades familiares	F4	F7	F3
F2 difi: mis atributos	F4	F7/f3	F3
F5 difi: mi formación	F4	F7	F3
F3 difi: mis características personales	F4/f1	F3	F3
F4 difi: mis habilidades	F4/f1	F3	F3/f1
F4: valtra Comodidad	F5	F6/-f5	F6
F5: valtra Índice Instrumental	F5	F6	F6
F3: valtra Desarrollo Profesional	F5/f7	F6	F6
F1: valtra Independencia en el Trabajo	F5/f3	F4	F4/f6
F2: valtra Desarrollo Personal	F5/f7	F4/f6/-f3	f4/f6/-f7

F2act: Puestos o tareas que no me gusten	F6	F8/f5	F7
F5act: Ventas	F6	F8	F7
Factor 3: Disponibilidad esfuerzo fisico	F6	F8	F8
F1act: Condiciones poco atractivas	F6/f7/-f5	F5/f8	F5
F4act: Competir y normas rígidas	F6/F7	F5/f8	F5
F6act: Estudiar	F7	F5	F5
Factor 2: Disponibilidad en desplazamientos	F7	F5	F5
Varianza total explicada	59,14%	65,97%	62,83%

Perfiles de individuos

Proceso de creación

Para la creación y descripción de distintos perfiles de individuos, en primer lugar, se transformaron las puntuaciones factoriales a puntuaciones T (media 50 y desviación típica 10). Se eligió este tipo de puntuaciones típicas derivadas pues facilitan la interpretación de los datos, permiten establecer comparaciones entre grupos de individuos, y comparar entre sí las puntuaciones obtenidas en distintas pruebas.

Los índices recibieron el mismo nombre que los factores, ya que habían sido obtenidos a través de éstos. Una vez calculados se realizó un análisis de conglomerados de K medias para ver cómo se agrupaban los individuos. Estos *cluster* fueron validados posteriormente a través de la técnica de análisis discriminante.

La elección del número de *cluster* se realizó en función del número de iteraciones del análisis de conglomerados, la distancia mínima entre los centros iniciales, el número de sujetos de cada *cluster*, y los perfiles resultantes.

Descripción de los patrones

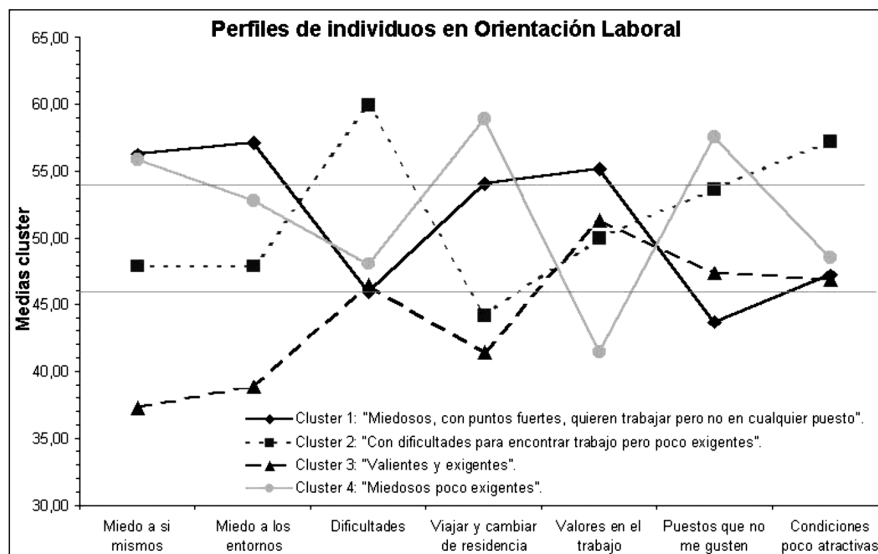
Se eligieron cuatro conglomerados porque se formaban en la novena iteración a una distancia mínima de 52,521. Tres *cluster* se formaban a una distancia de 66,49 y cinco a 52,37.

Las medias (en puntuaciones T) de los seis índices en los cuatro conglomerados aparecen en la Tabla III, y la representación gráfica de la misma en la Figura I.

TABLA III. Patrones: Análisis de Conglomerados (Puntuaciones T: medias)

ÍNDICES	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3	CLUSTER 4
Miedo a sí mismos	56,20	47,86	37,25	55,77
Miedo a los entornos	57,17	47,90	38,84	52,77
Dificultades	45,93	59,94	46,42	48,01
Viajar y cambiar de residencia	54,02	44,22	41,44	58,87
Valores en el trabajo	55,16	49,94	51,26	41,41
Condiciones poco atractivas	43,72	53,65	47,36	57,55
Puestos que no me gusten	47,23	57,25	46,89	48,58

FIGURA I. Patrones en la búsqueda y localización de empleo



Se tomó como punto de corte el señalado por el grupo de investigación MOW (1987), que distingue entre puntuaciones bajas (menores de 46), medias (entre 46 y 54) y altas (mayores de 54).

La combinación de la información de los patrones con las similitudes y diferencias entre ellos (calculadas con el estadístico χ^2 , ver las Tablas de la IV a la VII) ofrece como resultado los cuatro patrones o perfiles de individuos que se describen a continuación:

■ *Cluster 1. Incorporación tardía al trabajo: Miedosos, con puntos fuertes, quieren trabajar pero no en cualquier puesto.*

Tienen miedo a sí mismos (miedo a no dar la talla en el trabajo, miedo a quedar mal con otros en las relaciones interpersonales y miedo a no superar los procesos de selección), miedo a los entornos (miedo a no poder desarrollar mi talento en el trabajo, miedo a desconocer el futuro y miedo a trabajar mucho, sin horario y con normas rígidas), no creen tener dificultades para encontrar trabajo, otorgan mucha importancia a distintas áreas en relación con el trabajo (independencia en el trabajo, desarrollo personal, desarrollo profesional, comodidad e índice instrumental) y no aceptarán puestos que no les gusten (puestos que les exijan disponibilidad para realizar esfuerzos físicos, puestos o tareas que no les gusten y ventas). Es el grupo más numeroso con 98 individuos, el 31,51% de la muestra.

En este grupo hay, proporcionalmente, un mayor número de mujeres, mayores de 30 años, casadas con personas a su cargo. Su mayor nivel de estudios es Formación Profesional de segundo grado, apenas tienen conocimientos de Inglés, Procesadores de textos y Hojas de cálculo, no han recibido cursos de formación, no han trabajado anteriormente y creen tener pocas posibilidades de encontrar trabajo.

■ *Cluster 2. Recualificación y cambio de la carrera laboral: Con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes.*

Creen tener muchas dificultades para encontrar trabajo (por sus responsabilidades familiares, sus atributos, sus pocas habilidades en la búsqueda de empleo y escasa formación), no aceptarán viajar o cambiar de residencia (ni trabajar más de 10 horas y no tienen disponibilidad para aceptar un horario de trabajo partido, nocturno, a turnos o de tarde), pero sí aceptarán condiciones de trabajo poco atractivas (están dispuestos a seguir estudiando, a competir y aceptar normas rígidas y condiciones poco atractivas, y a tener disponibilidad en los desplazamientos). Este *cluster* lo forman 79 individuos, el 25,4% de la muestra.

Destacan en este *cluster*, proporcionalmente, los individuos entre 25 y 29 años, solteros, que han cursado BUP, están realizando un curso de formación y aprenden Informática. Poseen unos conocimientos medios o altos de Inglés, Procesadores de textos y Hojas de cálculo, han recibido más de un curso de formación, en total más de 500 horas de clases. Poseen experiencia laboral, pero no relacionada con las áreas en

las que ahora desean trabajar, han tenido contratos temporales. Utilizarán la técnica de búsqueda de empleo de amigos y conocidos para buscar trabajo, y creen tener muchas posibilidades de encontrarlo.

■ *Cluster 3. Carrera laboral definida: Valientes y exigentes.*

Valientes, seguros de sí mismos, se autoperceben sin dificultades para encontrar trabajo, no están dispuestos a viajar o a cambiar de residencia. Está formado por 66 sujetos, el 21,22% de los individuos.

Poseen estudios superiores, conocimientos medios o altos de Francés, y han recibido uno o dos cursos de formación, menos de 500 horas de clases. Poseen experiencia laboral relacionada con las áreas en las que ahora desean trabajar y han tenido contratos indefinidos. No piensan utilizar la técnica de búsqueda de empleo de amigos y conocidos para buscar trabajo y creen tener muchas posibilidades de encontrar trabajo.

■ *Cluster 4. Carrera laboral difusa: Miedosos poco exigentes.*

Tienen miedo a sí mismos, están dispuestos a viajar y a cambiar de residencia, aceptarán puestos de trabajo que no les gusten y obtienen puntuaciones bajas en la escala de valores en el trabajo. Son 68 personas las que integran este conglomerado, el 21,86% de los sujetos. Varones, menores de 21 años, con Formación Profesional de primer grado, apenas tienen conocimientos de Inglés, de Procesadores de textos o de Hojas de cálculo. Buscarán cualquier tipo de trabajo y creen que sus posibilidades de encontrar trabajo son intermedias.

TABLA IV. Patrones en la búsqueda y consecución de empleo y sexo

	CLUSTER 1: Miedosos, con puntos fuertes, quieren trabajar pero no en cualquier puesto	CLUSTER 2: Con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes	CLUSTER 3: Valientes y exigentes	CLUSTER 4: Miedosos poco exigentes	TOTAL
Varón	32 22,5%	39 27,5%	31 21,8%	40 28,2%	142 100,0%
Mujer	66 39,1%	40 23,7%	35 20,7%	28 16,6%	169 100,0%
Total	98 31,5%	79 25,4%	66 21,2%	68 21,9%	311 100,0%

$\Pi^2 = 11,914; g.l. = 3; P < .001$

TABLA V. Patrones en la búsqueda y consecución de empleo y edad

EDAD	CLUSTER 1: Miedosos, con puntos fuertes, quieren trabajar pero no en cualquier puesto	CLUSTER 2: Con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes	CLUSTER 3: Valientes y exigentes	CLUSTER 4: Miedosos poco exigentes	Total
De 17 a 21	27 32,9%	20 24,4%	11 13,4%	24 29,3%	82 100,0%
De 22 a 24	22 29,3%	21 28,0%	19 25,3%	13 17,3%	75 100,0%
De 25 a 29	19 24,4%	28 35,9%	15 19,2%	16 20,5%	78 100,0%
De 30 a 57	30 40,0%	9 12,0%	21 28,0%	15 20,0%	75 100,0%
Total	98 31,6%	78 25,2%	66 21,3%	68 21,9%	310 100,0%

$\Pi^2 = 19,772$; g.l. = 9; $P < .01$

TABLA VI. Patrones en la búsqueda y consecución de empleo y mayor nivel de estudios

	CLUSTER 1: Miedosos, con puntos fuertes, quieren trabajar pero no en cualquier puesto	CLUSTER 2: Con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes	CLUSTER 3: Valientes y exigentes	CLUSTER 4: Miedosos poco exigentes	TOTAL
Menor de FPI	20 32,8%	4 6,6%	13 21,3%	24 39,3%	61 100,0%
FPII o ciclos	23 47,9%	7 14,6%	11 22,9%	7 14,6%	48 100,0%
BUP	35 29,9%	42 35,9%	17 14,5%	23 19,7%	117 100,0%
Estudios superiores	20 23,5%	26 30,6%	25 29,4%	14 16,5%	85 100,0%
Total	98 31,5%	79 25,4%	66 21,2%	68 21,9%	311 100,0%

$\Pi^2 = 38,958$; g.l. = 9; $P < 0,001$

TABLA VII. Patrones en la búsqueda y consecución de empleo y experiencia laboral

	CLUSTER 1: Miedosos, con puntos fuertes, quieren trabajar pero no en cualquier puesto	CLUSTER 2: Con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes	CLUSTER 3: Valientes y exigentes	CLUSTER 4: Miedosos poco exigentes	TOTAL
No, no he trabajado nunca	24	8	9	12	53
	45,3%	15,1%	17,0%	22,6%	100,0%
Sí, pero no tiene que ver con lo que quiero	49	48	30	36	163
	30,1%	29,4%	18,4%	22,1%	100,0%

Sí, en áreas relacionadas con lo que quiero	25	23	27	20	95
	26,3%	24,2%	28,4%	21,1%	100,0%
Total	98	79	66	68	311
	31,5%	25,4%	21,2%	21,9%	100,0%

$$\Pi^2 = 10,858; \text{g.l.} = 6; P = 0,093$$

Validación de los patrones

Los cuatro perfiles de individuos se pusieron a prueba a través de la técnica estadística del Análisis Discriminante. Se obtuvieron tres funciones, todas significativas, que ayudan a describir los patrones (Tablas VIII y IX).

TABLA VIII. Características de las funciones discriminantes

	Autovalor	% de varianza	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
Función 1	2,021	54,44%	705,394	21	0,0001	0,818
Función 2	1,070	28,81%	368,744	12	0,0001	0,719
Función 3	0,622	16,75%	147,267	5	0,0001	0,619

TABLA IX. Análisis Discriminante: Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

ÍNDICES	Función 1	Función 2	Función 3
Miedo a sí mismos	0,58	-0,03	0,25
Miedo a los entornos	0,44	-0,07	0,35
Dificultades	0,01	0,47	0,62
Viajar y cambiar de residencia	0,41	-0,01	-0,43
Valores en el trabajo	-0,17	-0,62	0,32
Puestos que no me gusten	0,17	0,75	-0,23
Condiciones poco atractivas	-0,06	0,06	0,33

En la primera función, que explica el 54,44% de la información, parece que el índice *Miedo a sí mismos* es el que más contribuye pues su coeficiente supera el valor de 0,45 propuesto por Tabachnick y Fidell (1983). Muy próximo a ese valor se sitúa el índice *Miedo a los entornos*, y con un valor de 0,41 *Viajar y cambiar de residencia*. Quizás la necesidad de tener cierta disponibilidad geográfica, o simplemente pensar en tenerla, es lo que más miedo genera en los individuos de la muestra.

La segunda función explica el 28,81% de la información, en ella parecen especialmente relevantes los índices de «Puestos que no me gusten», «Dificultades», y con signo negativo «Valores en el trabajo».

Parece que cuando una persona se autopercibe con especiales dificultades para encontrar trabajo, es más probable que acepte puestos que no le gusten, es decir que sea poco exigente, lo que se sitúa de forma opuesta a valores de carácter intrínseco.

La tercera función explica el 16,75% de la varianza, y en ella aparece como más significativo el índice de «Dificultades», aunque con 0,43 también se aproxima «Viajar y cambiar de residencia». Parece que los que menos dispuestos están a hacerlo son los que creen tener mayores dificultades para encontrar trabajo.

Las tres funciones discriminantes permiten clasificar correctamente el 93,6% de los sujetos, lo que confirma los resultados obtenidos con el análisis de conglomerados (Tabla X).

TABLA X. Resultados de la clasificación

	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3	CLUSTER 4	Total	% clasificaciones correctas
Cluster 1	96	1	1	0	98	97,96%
Cluster 2	1	71	6	1	79	89,87%
Cluster 3	2	2	61	1	66	92,42%
Cluster 4	4	1	0	63	68	92,65%
Total	103	75	68	65	311	93,60%

Conclusiones y discusión

El análisis factorial de segundo orden realizado con los veintiséis factores procedentes de las cinco escalas con las que se evalúa el potencial de inserción laboral permite obtener siete factores: *Miedo a sí mismos*, *Miedo a los entornos*, *Viajar y cambiar de residencia*, *Dificultades autopercebidas en la búsqueda y consecución de empleo*, *Metas en el trabajo*, *Trabajos que no me gustan y*, *Condiciones poco atractivas*. Los miedos que todos tenemos, en mayor o menor medida, explican la mayor parte de la información y quizás sean los causantes del lugar que se alcance en el propio desarrollo de carrera.

Cuando se intentan formar grupos de individuos, en función de los siete factores de segundo orden calculados inicialmente, aparecen tres dimensiones psicológicas muy definidas: «Miedoso-Valiente», «Poco exigente-Exigente» y «Con pocas dificultades-Con muchas dificultades».

La combinación de los distintos polos da lugar a los cuatro grupos de individuos que se forman: *Miedosos* (con puntos fuertes, quieren trabajar pero no en cualquier puesto); *Con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes*; *Valientes y exigentes*; y *Miedosos poco exigentes*.

La validación de los cuatro *cluster* se realizó a través de análisis discriminante. La primera función muestra las relaciones entre disponibilidad geográfica y temores, quizás es la movilidad lo que más miedo genere en los individuos de la muestra; en la segunda se reflejan las relaciones positivas entre dificultades autopercibidas y la aceptación de un puesto que no le guste; y en la tercera parece que se relacionan inversamente dificultades con viajar y cambiar de residencia.

Los resultados parecen sugerir que los individuos de la muestra no están preparados para moverse geográficamente y, que en función de la imagen que tienen de ellos mismos, piden más o menos a un puesto de trabajo. Si dichos resultados pudieran generalizarse a la población, lo que sin duda es demasiado presuntuoso y arriesgado afirmar por las características de la muestra, quizás resultaría deseable informar y motivar hacia la movilidad geográfica (además de potenciarla desde etapas tempranas), así como la potenciación de la formación en algunos colectivos, o en su caso el refuerzo verbal de las cualidades que ya poseen muchas personas para que se autovaloren de forma positiva.

Cuando las variables psicológicas se combinan con las variables de tipo descriptivo (las diferencias individuales entre los cuatro *cluster*), y se analizan los aspectos que diferencian a unos grupos de otros, éstos parecen enriquecerse de muy distintos matices en cuanto a la situación del desarrollo de carrera.

Los «Miedosos, con puntos fuertes, que quieren trabajar pero no en cualquier puesto», son fundamentalmente mujeres que *se incorporan de forma tardía al trabajo*. Es lógico que tengan miedo, llevan años sin trabajar y sin actualizar conocimientos, si bien tienen una formación media. Tienen una buena imagen de sí mismas y buscarán trabajo porque desean hacerlo, pero quizás no lo necesiten, por lo que no aceptarán la primera oferta. Habría que determinar los deseos personales y analizar la situación del mercado de trabajo para cada individuo, y en función de ello definir los itinerarios formativos o laborales que realizar. La etapa dos de toma de decisiones vocacionales de Rivas (2003) denominada transición podría albergar a estos individuos.

El grupo que se denominó «con dificultades para encontrar trabajo pero poco exigentes» se llamó *recualificación y cambio de carrera* cuando se introdujeron las variables descriptivas, ya que se trata de individuos menores de 30 años, que estudiaron BUP y están formándose en áreas distintas de las que poseen experiencia laboral. Parece que la formación ocupacional es la protagonista en este grupo de sujetos que buscan enfocar de nuevo su carrera laboral.

Los «Valientes y exigentes» parece que tienen una *carrera laboral definida*, ya que poseen estudios superiores y formación adicional de especialización, además de experiencia laboral relacionada con las áreas en las que ahora desean trabajar. Este grupo quizás podría ubicarse en la fase cuarta de toma de decisiones vocacionales de Rivas (2003) denominada especificación.

Los «Miedosos poco exigentes» parece que tienen una *carrera laboral difusa*, son muy jóvenes, poco formados y afirman que buscarán cualquier tipo de trabajo. Es probable que estos sujetos tengan un inicio de carrera cerca de los patrones inseguros señalados por Miller y Form (1956) o lejos del patrón estable señalado por Super. En la clasificación de estadios en la toma de decisiones vocacionales de Rivas (2003) se encontrarían en la fase inicial o de coyuntura, tienen poco conocimiento de las alternativas y escasa conciencia de la trascendencia vocacional de la elección.

Se trata de colectivos que en su mayor parte se encuentran en desempleo, y por lo tanto la estabilización de su carrera laboral está por definirse, no obstante sus características son distintas, y las intervenciones y apoyos que requieren también. Conocer sus aspectos diferenciales es una ventaja de cara a elegir la mejor opción.

El instrumento utilizado, *la Prueba de Evaluación del Potencial de Inserción laboral*, para confeccionar los patrones de carrera o perfiles de individuos posee unos elevados niveles de fiabilidad, validez y tipificación, lo que la hace idónea para utilizar por los orientadores laborales como apoyo en la evaluación de usuarios y en su posterior orientación.

De cara a futuras investigaciones, parece necesario confirmar los resultados con otras muestras de sujetos que permitan, si es posible, establecer generalizaciones. En este sentido las personas en situación de desempleo que acuden a los servicios de empleo en busca de orientación serían un colectivo adecuado, si bien habría que establecer los convenios de colaboración oportunos. Además, conocer más en profundidad las características de los sujetos, así como los itinerarios laborales y formativos seguidos hasta el momento, enriquecería notablemente los perfiles o patrones a la hora de su descripción, junto con los datos relativos al potencial de inserción laboral individual. Evaluar otros aspectos de carácter clásico como la autoestima, la autoeficacia, el estilo

en la toma de decisiones, o el *locus* de control podría añadir valiosa información de cara a la investigación en el área.

Si con herramientas como la *Prueba de Evaluación del Potencial de Inserción laboral* se consigue detectar los puntos fuertes y débiles de las personas que reciben ayuda de los servicios de orientación en centros educativos, en centros que realizan acciones OPEA, e incluso en organizaciones que potencian el desarrollo de carrera de sus miembros, y se conocen los patrones de carrera más habituales, el trabajo de los orientadores sería más fácil y la calidad de los servicios de orientación más alta. Además, todo ello podría suponer el establecimiento de medidas de cara a la intervención con colectivos tipo que presentan problemas similares. Porque quizás Super (1957) tenía razón cuando planteaba que los patrones pueden reconocerse y predecirse.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, M.A. (2003). Dificultades percibidas en la búsqueda y consecución de empleo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (3), 333-352.
- (2004a). Centralidad del trabajo y Metas en el trabajo: dos variables claves en Orientación Laboral. *Revista de Educación*, 335, 319-344.
- (2004b). Disponibilidad para el empleo: lo que aceptaría y lo que no aceptaría. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 2, 2, 275-298.
- BARRIOS, L. Y RUBIO, M. (1992). *Manual de usuario de la aplicación SSD-CIABSI. Sistema de Soporte a la decisión*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- BECKER, H. S. (1952). The career of Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, 57, 470-477.
- BUEHLER, CH. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: Hirzel.
- CABALLER, A., RODRÍGUEZ, I., SALANOVA, M., HONTANGAS, P., PRIETO, F. Y PEIRÓ, J. M. (1994). Patrones de carrera durante el proceso de incorporación al primer empleo. En F. PRIETO, J. M. PEIRÓ, P. RIPOLL, I. RODRÍGUEZ, M. J. BRAVO, M. SALANOVA Y P. HONTANGAS (Dir.), *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación* (pp. 177-186). Valencia: Nau Llibres.

- COLOM, R. (1998). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y Práctica*. Madrid: Pirámide.
- CAPLOW, T. (1954). *The sociology of work*. Minneapolis: University of Minnesota.
- CLAES, R., RUIZ-QUINTANILLA, A. Y WHITELEY, W. (1989). Career preparation patterns. *WOSY International Research Team* (documento interno).
- (1992). Types de préparation a la vie professionnelle (Career preparation patterns). *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 5, 1, 37-59.
- COETSIER, P. (1991). *Activités préparatoires a la carrière*. Trabajo presentado al 5ème Congrès Européen de Psychologie du Travail et des Organisations, Rouen 24-27 de marzo.
- DAVIDSON, P. E. Y ANDERSON, H. D. (1937). *Occupational mobility in an American community*. Palo Alto: Stanford University Press.
- DAWIS, R. V. Y LOFQUIST, L. H. (1976). Personality style and the process of work adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 55-59.
- (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1993). Rejoinder. From TWA to PEC. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 113-121.
- DRIVER, M. J. (1979). Career Concepts and Career Management in Organizations. En C. L. COOPER (Ed.), *Behavioral problems in Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- GINZBERG, E., GINSBURG, S. W., AXELRAD, S. Y HERMA, J. L. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University.
- GINZBERG, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-176.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.
- HARMONY, M. (1964). A vocational biography. *Vocational Guidance Quarterly*, 13, 37-40.
- HOLLAND, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal Counseling Psychology*, 11, 247-34.
- (1966). *The psychology of vocational choices. A theory of personality types and model environments*. Waltham: Blaisdell.
- (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- HOLLINGSHEAD, A. B. (1949). *Elmtown's youth*. New York: Willey.

- HOPPOCK, R. (1957). *Occupational information*. New York: McGraw-Hill.
- HULL, C. L. (1928). *Aptitude testing. Yonkers-on Hudson*. New York: World.
- KITSON, H. D. (1925). *The psychology of vocational adjustment*. Filadelfia: Lippincott.
- KRUMBOLTZ, J. D. Y THORENSEN, D. E. (1969). *Behavioral counseling: case and techniques*. New York: Holt.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. En A. MITCHELL ET AL. (Eds.), *Social learning and career decision making*. Cranston: Carroll Press.
- KRUMBOLTZ, J. D. Y NICHOLS, C. W. (1990). Integrating the social learning theory of career decision making. En W. B. WALSH Y S. H. OSIPOW (Eds.), *Career Counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. New Jersey: Erlbaum.
- LOFQUIST, L. H. Y DAWIS, R. V. (1991). *Essentials of Person-Environment Correspondence Counseling*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- MILLER, D. & FORM, W. H. (1956). *Industrial Sociology*. New York: Harper & Row.
- MOW INTERNATIONAL RESEARCH TEAM (1987). *The Meaning of working: An International View*. London: Academic Press.
- NOSOW, S. & FORM, W. (1962). *Work, man and society*. New York: Basic Books.
- OSIPOW, S. H. (1976) (ed. en inglés de 1968). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- PARSONS, F. (1909) (reprinted 1967). *Excerpts from Choosing a vocation*. New York: Agatha Press.
- PEIRÓ, J. M., HONTANGAS, P. Y SALANOVA, M. (1990). Escuela y formación como «desempleo encubierto»: antecedentes y consecuencias. *Revista de educación*, 294, 203-219.
- PESCADOR, F. M. (1989). *Sistema ALTOR. Sistema Informático de Somosaguas* (UCM). Madrid: UCM.
- RIPPOLL, P., CABALLER, A., PRIETO, F. Y PEIRÓ, J. M. (2000). Identificación y descripción de los patrones de carrera de una muestra de jóvenes durante la fase de incorporación a su primer empleo. *Anuario de Psicología*, 31, 1, 115-136.
- RIVAS, F. (2003). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- ROE, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- ROGERS, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- SAMLER, J. (1953). Toward a theoretical base for vocational counseling. *Personnel Guidance Journal*, 32, 34-35.
- SCHAFFER, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs*, 67, 14.

SMALL, L. (1953). Personality determinants of vocational choice. *Psychological Monographs*, 67, 1.

SUPER, D.E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper and Row.

TABACHNICK, B. G. & FIDELL, L. S. (1983). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper and Row.

Dirección de contacto: Miguel Aurelio Alonso García. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo. Campus de Somosaguas. 28223 Madrid, España. E-mail: m.alonso@psi.ucm.es

Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real

Evaluation of a subject design by competences in Pedagogy studies, inside the EHEA: a case study

José María Ruiz Ruiz

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Madrid, España.*

Resumen

Hemos desarrollado una innovación curricular en la aplicación del currículo por competencias en una asignatura de Pedagogía siguiendo los criterios del EEES. Las herramientas aplicadas en ese estudio han permitido valorar la viabilidad de las diez competencias así como el grado de mejora y desarrollo.

En éste análisis es fundamental partir de su potencial para desarrollar la transformación curricular de la asignatura por competencias. Una de las preguntas reflexivas ha sido, ¿qué tipo de formación queremos para los futuros pedagogos? La formación debe estar conectada con la práctica de esa disciplina y en conexión con el desarrollo del alumno a lo largo de la vida profesional formando parte de la construcción del currículo. Especial relevancia tiene la profesionalización como desarrollo profesional de la docencia. Los modelos de formación simultáneos son los que mejor se adaptan a la formación de los docentes universitarios ante las innovaciones curriculares emergentes porque responden a una formación específica, profesional y práctica.

Los alumnos han valorado muy positivo el grado de viabilidad y de desarrollo de las competencias trabajadas. El trabajo en equipo como la capacidad para motivar y crear ilusión en los alumnos, son las claves del éxito de un aprendizaje significativo.

Las competencias análisis, síntesis y la toma de decisiones han sido valoradas con la máxima puntuación por los alumnos; así mismo las competencias para empatizar, el compromiso ético y aprender a aprender, han sido valoradas positivamente en el desarrollo integral. Las competencias como el trabajo autónomo, la gestión del tiempo, la creación de nuevas ideas y el trabajo en equipo necesitan ser reforzados para obtener el nivel óptimo.

Palabras clave: competencias, competencias genéricas y específicas, formación docente universitaria, innovación curricular, perfil profesional.

Abstract

We have developed a curricular innovation in the application of the curriculum by competences in a pedagogy subject following the EHEA criterion. The applied tools of the study have allowed to evaluate the viability of 10 competences as well as the developing degree and evolution.

The analysis of the curricular innovation is fundamental to divide from its potential to develop the curricular transformation of the subject by competences. One of the reflexive question was «What type of formation do we want to give the pedagogues?». Educational must be communicated with its practice and in connection with the development of the student during the professional life, being part of the curricular construction. Professionalization receives special relevance as the professional development of teaching. The simultaneous models of education are those who adapt better to the formation of the university professors before the innovations curricular emerges because they answer to a specific, professional and practical education.

Pupils have evaluated positively the viability degree and the development of different work out competences. Team work and the attitude to motivate and create illusion on pupils are the key of the success for a significant and functional learning.

The analysis, synthesis and the capture of decision competences have been valued with the maximum punctuation by pupils. Empathy, ethical commitment and the way to learn by learning competences have been valued very positively during the integral development.

Key words: competences, generic and specific competences, university education, curricular innovation, professional profile.

Introducción

Las políticas del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) anuncian cambios en el modelo educativo donde el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno. Este modelo de aprendizaje supone la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de las competencias genéricas y específicas en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración dentro y fuera del aula; también destaca la importancia de potenciar aquellas competencias que permitan al estudiante alcanzar el nivel de desarrollo adecuado para desempeñar la profesión durante toda su vida laboral.

Este trabajo se enmarca dentro de los planteamientos que regulan la implantación de las competencias genéricas y específicas en los nuevos currículos a través de una innovación, que en la práctica nos ha permitido verificar el éxito de las *competencias trabajadas* y como están contribuyendo en la formación de la calidad en el contexto de la *Convergencia Europea en Educación Superior*.

En este sentido, no sólo nos hemos ocupado de la implantación de las competencias señaladas, sino de forma extendida, de los quehaceres de un profesor actualizado que pretende llevar a cabo este proceso de transformación curricular. Nos hemos centrado, de forma muy especial, en la nueva orientación que debe tener la formación del docente universitario y del papel que este debe asumir en la implantación de las nuevas titulaciones, es decir, cómo debe ser el profesor universitario actual y cuál debe ser su formación de acuerdo a las nuevas exigencias sociales.

La búsqueda de referentes que orienten y retroalimenten la evolución de las áreas de conocimiento en los contextos universitarios, han marcado la pauta en la elaboración de este artículo; tanto es así que, la investigación se ha ocupado del estudio realizado en la asignatura entre los cursos 2003 y 2006 en nuestra Universidad y ese ejercicio de llevarlo a la práctica nos ha servido para reflexionar e impulsar una «nueva forma de hacer nuestro trabajo como docentes» basado en:

- **Buscar un método de trabajo que nos permita conocer los intereses y necesidades de los estudiantes.**
- **Seleccionar las competencias genéricas y específicas de la asignatura.**
- **Convertir la creación de «Equipos de trabajo en clase» en el eje de nuestra forma de trabajar la asignatura.**
- **Proponer estrategias metodológicas propias para desarrollar las competencias en la formación universitaria.**

La revisión curricular se convierte en una necesidad de primer orden dentro los procesos de reflexión continua sobre las diferentes estrategias de cambio y de aprendizaje utilizadas por el estudiante en su forma de aprender y en las formas y técnicas utilizadas por los docentes en sus formas de enseñar.

Esta propuesta favorece la incorporación de nuevos profesionales al mundo académico, en cualquier momento de su vida laboral porque, desde diversos campos, el desarrollo del currículo ayudaría a la promoción de la igualdad de oportunidades y el desarrollo de iniciativas en una enseñanza centrada en el estudiante.

El diseño de nuestra innovación curricular, aunque fue inicialmente *guiada*, abrió paso a nuevas formas de *innovación dirigida*, dando lugar a un currículo orientado a la adquisición de destrezas, habilidades y capacidades que dan como resultado el aprendizaje significativo, transferible, perdurable y comprensivo en un enfoque global de «aprender a aprender».

Por otro lado, se está elaborando un instrumento válido para evaluar las competencias y no caer en la rutina de la evaluación de los mismos contenidos, bajo el nombre de competencias. Es muy importante que coincida *lo que se dice que se hace* con lo que *realmente se hace*.

Marco teórico

Aproximación conceptual

Los cambios sociales que se están produciendo a nivel mundial provocan una revisión de las estructuras organizativas y las políticas educativas, tanto desde el punto de vista del significado de esos cambios, como de la dirección y gestión.

El contexto donde se desarrolla esta investigación parte de la *Declaración de Bolonia* (1999), suscrita actualmente por 45 países, Bergen (2005). En el documento oficial se recogen y se actualizan los cinco principios básicos de la educación universitaria: calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación.

La Unión Europea en este momento, está siguiendo las orientaciones de las estrategias básicas propuestas por Brunner (2000), en cuanto a la formación del profesorado: *el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje distribuido y la institu-*

cionalización de la red; estas estrategias se convierten en el fundamento de la nueva concepción que alberga la formación docente europea.

La formación actual debe estar conectada con su práctica, lo dado que repercutirá en la calidad de la enseñanza. La idea de cambio social y la conciencia de cambio globalizado, está en la base del modelo de formación, de la cultura y de las estrategias de intervención, que de respuesta a las nuevas demandas sociales; además estará enraizada en *el desarrollo* a lo largo de toda la vida profesional unido al proceso de evaluación. Así el nuevo perfil profesional permitirá enfrentarse a los grandes retos de la docencia, (Zabalza, 2003) tales como: los créditos ECTS (siglas en inglés del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), las competencias, el aprendizaje autónomo, aprendizaje a lo largo de toda la vida y el diseño de materiales.

La formación del profesorado ocupa una parte esencial en la construcción del nuevo currículo. Los profesores son los agentes del currículo, los sujetos del cambio y de la renovación constante; de esto que desprenden dos conceptos fundamentales: *la profesionalización docente y el desarrollo profesional de la docencia*; el primero se refiere a las diversas decisiones, políticas, sociales, económicas y formativas que conforman la profesión docente, así como a su valor social e intelectual, que se traduce en las condiciones de trabajo, salario, conocimiento y competencia para acceder a la profesión; el segundo se refiere tanto al carácter y la calidad del quehacer como a la práctica docente de acuerdo a criterios técnicos.

Nuestra apuesta en *la formación como desarrollo* es más «constructiva», ya que parte de la experiencia acumulada hasta llegar al conocimiento. El profesor actual es un ser activo y participativo con capacidad para reflexionar y cuyo desarrollo profesional le permite valorar y tomar decisiones sobre los nuevos conocimientos y ajustarlos a sus prácticas y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. El papel del profesor en la sociedad del conocimiento es ayudar a los estudiantes a «aprender a aprender» de manera autónoma en la cultura del cambio y potenciar las diferentes capacidades individuales mediante actividades críticas y aplicativas, que de acuerdo a sus características, fomenten un pensamiento activo e interdisciplinario que les permita construir su propio pensamiento.

La Innovación como estrategia de cambio en el ámbito universitario

Tanto *la innovación como el cambio* están presentes en los estudios científicos sobre planes de formación superior; el primero se encuentra en el *plano de las intenciones* (cómo debería ser), y el segundo en el *plano de las realidades* (logros conseguidos).

Podríamos decir que la innovación *debe formar parte de las actitudes vitales de los docentes*, es decir, de los contenidos curriculares actitudinales que deben estar presentes en el currículo universitario. Ubicados en este contexto, la investigación nos lleva a interesarnos por el concepto de innovación como «**la vía que permite conocer y profundizar en aquellos aspectos que influyen en la forma de aprender de los estudiantes, es decir, conocer si realmente se está produciendo un «desarrollo» y una transformación en los esquemas de conocimiento.**

El *concepto de innovación* en el ámbito de la Educación Superior, se ha visto afectado por su evolución y desarrollo; o sea la innovación sobre el currículo condiciona los cambios que se pueden introducir en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos; ésta situación está llevando a un profundo *cambio* en el currículo universitario, en las estructuras institucionales y en su funcionamiento; es una historia de grandes cambios de significado.

Estos conceptos son interpretados de forma distinta por las diferentes corrientes de pensamiento y por los diferentes niveles del sistema educativo y empresarial. La discusión en torno a su significado se desarrolla en función del tipo de estrategia que se utilice para obtener el mejor rendimiento en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

En nuestro caso, la innovación se vincula al uso adecuado de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), dirigida a tres frentes: a

- Mejora de la calidad.
- Potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo.
- Hacer conscientes a los estudiantes de los mecanismos por los que se apropian del conocimiento y de los valores que ello conlleva.

En este caso, las TIC están siendo cruciales para el desarrollo de las competencias genéricas que se han trabajado y como instrumento de interpretación e integración de la cultura; por esto es por lo que deben considerarse como un medio de articulación entre el conocimiento académico y el social.

Durante el siglo XX se han utilizado los conceptos de *innovación y cambio*, como elementos clave en la práctica y en la norma universitaria, y que ambos conceptos se complementan. La innovación no siempre responde a un acto de creatividad o adaptación; en realidad la innovación no siempre trata de algo nuevo, sino de cambios operados en lo ya conocido donde la creatividad puede surgir con algunos precedentes.

El efecto de cualquier innovación es el cambio, lo que significa, que se ha producido alguna modificación de la realidad que nos permite observar y comparar la nueva

situación; en este caso estamos hablando de un tipo de cambio cualitativo que afecta a cómo se está desarrollando la innovación.

Fullan (2002) apunta que la Teoría del cambio está relacionada con diferentes dimensiones por lo que sería deseable participar de un cierto consenso en relación con el significado del cambio para entender la relación entre la teoría y el cambio.

Las reflexiones realizadas en torno a las diferencias conceptuales se centran básicamente en el desarrollo de unas estrategias para obtener un rendimiento más competitivo; en la educación superior, la innovación se relaciona con la utilización de nuevas técnicas dirigidas a introducir un cambio que mejore cualitativamente el aprendizaje. Cuando el cambio pone su énfasis en los resultados globales se produce un aprendizaje integral.

Es el cambio el que siempre ofrece la oportunidad para lo nuevo y lo diferente, por tanto, la innovación sistemática en la búsqueda determinada y organizada de los cambios, y en el análisis sistemático de las oportunidades que tales cambios ofrecen para la innovación económica y social. (Drucker, 1985, p. 31).

En el ámbito de la Educación Superior la innovación tiene diferentes implicaciones tanto para el profesor como para el alumno. Una innovación en los procedimientos de aprendizaje de los estudiantes, puede ser independiente del tipo de enseñanza que recibe. Un cambio en lo que los profesores hacemos, puede tener un efecto menor del previsto en la forma de aprender de los estudiantes.

Compartimos la idea de innovación de De la Torre (1998) cuando indica que la innovación «es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación».

Esto quiere decir que la innovación es un acto de planificación, intención y esfuerzo, cuya finalidad es la mejora del producto que se desea lograr, entendida ésta como un control de la efectividad y la mejor técnica para conseguir la motivación. Desde esta óptica los cambios son el resultado de los procesos de negociación, por lo que el cambio curricular puede implicar cambios tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje, aunque lo más difícil es obtener cualquier cambio en las actitudes hacia la enseñanza.

En este sentido, Gaerín (2003) compara la innovación con la capacidad de conseguir cambios estables. Entendemos que esta definición conlleva la idea de conseguir la mejora, sin embargo, se pueden dar innovaciones que no produzcan cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al quedar afectado por formas

de funcionamiento tradicionales que eliminan su efectividad. Desde este punto de vista cabe insistir en el interés en que toda innovación debe incluir cambios más o menos significativos en todos o algunos de los elementos del proceso de innovación curricular.

Tomando como referencia la concepción actualizada de innovación, y como producto del proceso el cambio y la transformación del currículo, vemos la necesidad de adaptar los créditos ECTS, según la Convergencia Europea que permita el ajuste a la estructura de los niveles educativos en la universidad, como al cambio curricular en las distintas carreras universitarias.

Desde otro enfoque, la innovación en la Educación Superior ha llegado a significar, generalmente, un proceso planificado para introducir cambios y mejoras, en la persona, curso o departamento; sin embargo, dados los diversos componentes de este proceso, lograr un cambio o solucionar un problema, puede referirse a la mejora de los resultados de aprendizaje para algunos estudiantes, mientras que para otros puede tener un marco referencial diferente.

La innovación, con frecuencia, tiene su origen en las ideas y en la aplicación práctica que se haga de los materiales didácticos aplicados al ámbito universitario. En este sentido es necesario resaltar algunas precisiones importantes:

- La innovación puede tener como fin la mejora, pero eso no quiere decir que la produzca.
- La innovación implica una mejora, una intención, una planificación, un esfuerzo, pero pueden fracasar los resultados o producir resultados muy discutibles.
- La mejora ha sido con frecuencia interpretada como forma de control efectivo.
- Es más fácil el cambio, a nivel de toma de decisiones en el departamento, que en contextos globales de enseñanza.

Uno de los problemas fundamentales con que se encuentra la innovación es la motivación. Para abordar este tema partiremos de las investigaciones de Deci (1997), que señalan que utilizar las recompensas extrínsecas como medio para motivar a los docentes destruye, sin duda alguna, la motivación intrínseca para la tarea.

Ahora bien, si la táctica motivadora extrínseca implica demasiados obstáculos, un control excesivo, puede ser inadecuado. En esta misma línea apuntan (Ryan y La Guardia (1999, pp. 78-79) que «las reformas controladoras de arriba abajo para elevar los niveles no sólo es improbable que produzcan una educación de mayor calidad, sino que probablemente reduzcan la eficacia de las universidades».

Dicho esto, algunas intervenciones e influencias extrínsecas pueden integrarse en otros valores ya consolidados, y a veces, asumirlos como propios. Este proceso lo podemos considerar como el trayecto que nos lleva a la motivación intrínseca, que es de donde provienen los objetivos de los proyectos. Para comprender el potencial de la motivación intrínseca, conviene tener en cuenta que la enseñanza es una actividad emocional que tiene valor en las recompensas psíquicas (Hargreaves, 1998, p. 850). Esto nos lleva a considerar que la enseñanza es algo más que una competencia técnica, es una práctica emocional muy importante que no se puede obviar en los trabajos de reformas educativa. Así la enseñanza de calidad se desarrolla cuando la motivación para enseñar forma parte de la tarea por realizar, lo que significa que el compromiso profesional está relacionado con lo personal, lo social, es decir, en la interacción entre un individuo su historia y una comunidad de práctica.

Los cambios organizativos y tecnológicos, pueden ser el resultado de una decisión a la que se ha llegado por la negociación o por la imposición. El cambio curricular va a suponer algunos cambios en el aprendizaje, pero lo más difícil es obtener cualquier cambio básico en las actitudes hacia la enseñanza.

El concepto de innovación desarrollado en esta investigación, es contextual, vinculado con los innovadores, con las innovaciones individuales y con la propia universidad donde se ha desarrollado. Nuestra concepción de innovación está unida al concepto de cambio, de renovación de los aspectos ideológicos, cognitivos, actitudinales y formales unido a la visión prospectiva y preventiva de la realidad contextual de la universidad (Ruiz, 2005). Esta posición está muy relacionada con el concepto planteado por (Ramos, 2002, p. 29): «no es sólo cambiar la práctica docente sino, y sobre todo, cambiar los valores, las creencias y las ideas que fundamentan la acción del profesorado y del alumnado».

La información presentada hasta aquí en relación con la evolución del concepto de innovación y cambio en el ámbito universitario nos lleva a considerar el valor que tiene el clima en los contextos universitarios donde se van a introducir. Este análisis nos ha llevado a preguntarnos: *¿Por qué los docentes de nuestra universidad se están interesando cada vez más por la innovación curricular?* A la innovación la estamos empezando a visualizar y a entender como un gran «potencial» con una visión prospectiva que mira «al futuro»; ahora bien, la innovación puede tener, y de hecho tiene, efectos negativos por la carga de trabajo adicional, y, esta situación puede lesionar la comunicación entre los profesionales. Detrás de todas estas reflexiones en relación con la innovación y mejora se encuentra la necesidad de «hacer algo». El profesorado a pesar de sus resistencias innatas y naturales en los procesos de innovación, en el

fondo tienen razones y justificaciones para emprender un «cambio de actitud» que generen cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin que en muchos casos se consideren los protagonistas de las innovaciones.

Actualmente, con la implantación progresiva de los grupos piloto y los POP se está forzando en ocasiones, el uso abusivo de las TIC sin conocer el potencial del recurso como herramienta didáctica que favorece el aprendizaje significativo. Destacamos, «... que el hecho de introducir las nuevas tecnologías, el uso de la video-conferencia, la Web y el uso de Internet no está siendo tan innovador para el aprendizaje del alumno y si menos centralizado en el estudiante (Ruiz, 2005, p. 35)».

El desarrollo de las competencias en la carrera de Pedagogía

En los últimos tiempos se está produciendo un exhaustivo desarrollo del significado del concepto de competencia, a veces confuso y ambiguo, por lo que, es necesario realizar un análisis de las aportaciones más significativas en relación con este tema.

El informe Delors (1996), parte de la idea de habilidad muy adherida al mundo empresarial, reclama la «competencia» como una composición propia de cada individuo que combina la *capacitación y calificación* adquirida para la formación *técnica y profesional*, con el *comportamiento social*, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. En el concepto de competencia se integra *el saber, el saber hacer y el saber ser*.

Se define la *Competencia de Acción Profesional* como la puesta en práctica del conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para afrontar de forma efectiva, con el nivel de calidad que se requiere en una profesión, para poder resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa, colaborando en la organización del trabajo y en el entorno sociolaboral. Es el resultado de la integración de los cuatro componentes básicos: «saber» que corresponde a la competencia técnica, «saber hacer» competencia metodológica, «saber estar» competencia participativa (cooperar y atender a los otros) y «saber ser» competencia personal (Echevarria, 1996 y 2002).

Destacamos la definición que algunos autores dan sobre la competencia:

- Ernest Young Consultoras (1997): La característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que *está relacionada con una actuación de éxito* en un puesto de trabajo.

- Dieter Martens citado en INCANOP (1997): El conjunto de *saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos* que se actualizan en una situación y un momento particulares
- Dolz Ollagnier (2002): La capacidad de *saber movilizar* los diferentes recursos para *resolver los problemas* en la adquisición de habilidades profesionales.
- Tudela y otros (2003): La competencia es el resultado del aprendizaje, en lo que el alumno *es capaz de hacer al final del aprendizaje*, en lo que el alumno es capaz de hacer el término del proceso educativo y *en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma* a lo largo de su vida.
- Evequoz (2003): El conjunto de *capacidades que la persona pone en juego para afrontar las exigencias y obligaciones del trabajo*.
- Proyecto Tuning (2003): La competencia es la combinación dinámica de atributos respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un proceso educativo.

Desde este enfoque la competencia tiende a socializarse, se suman las acciones y así se va diseñando el perfil profesional. En esta línea compartimos con Rabasse (2000) y Boreham (2004) la idea de la competencia colectiva.

Según el proyecto de la OCDE denominado *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*, se define competencia *como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*. Supone la integración de las habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (MEC, 2005).

En el análisis realizado observamos que todas ellas comparten puntos comunes que les son característicos a todas las competencias de la asignatura;

- Están relacionadas con la parte dinámica y de intervención.
- Se desarrolla en un contexto concreto.
- Contempla diferentes saberes.
- Se centra en problemas concretos.
- Parte del principio de la educabilidad.
- Se aprecia un enfoque holístico de la realidad cambiante.

Esto nos lleva a la conclusión de que el diseño de las competencias debe ser integral, transversal y holístico, para que se puedan desarrollar las diferentes capacidades que permitan alcanzar las diferentes competencias profesionales.

Para evitar que el nuevo modelo docente, por competencias, quede reducido a un mero discurso de intenciones, proponemos que las competencias sean interpretadas como un desarrollo integral que contemple las diferentes dimensiones del ser humano y enfocar la actividad de formación a una ciudadanía crítica constructiva y competente en su profesión. Para ello, es importante considerar algunos métodos y estrategias que nos pueden ayudar en la adquisición de algunas destrezas y competencias en el ejercicio de la profesión, como por ejemplo, las investigaciones de (Brockbank y McGill (1998), y la literatura que sobre métodos de enseñanza han desarrollado Monereo y Pozo (2002, p. 286). En estas investigaciones se está reconociendo el papel de los profesores universitarios como «facilitadores del aprendizaje» que promueven marcos de referencia y apoyo. La Universidad debe apoyar estudios e investigaciones que aporten al aprendizaje del estudiante las mejoras necesarias para dar respuesta a las iniciativas nacionales, sin obviar el interés por el desarrollo de *estrategias de intervención práctica*, tales como el aprendizaje basado en la solución de problemas, en los recursos o el aprendizaje autónomo, abierto a lo largo de la vida.

Nuestra propuesta de innovación curricular se ha enfrentado al sistema de créditos referidos al trabajo del alumno: tanto los trabajos teóricos como prácticos, tanto presencial o de forma autónoma. En este sentido conviene definir la diferencia entre crédito presencial (LRU, Ley de Reforma Universitaria) y los asociados al trabajo del estudiante (ECTS).

Los créditos ECTS miden el trabajo del estudiante y están enfocados hacia el aprendizaje y la consecución de unos objetivos bien definidos. La calidad proviene de la capacidad del estudiante para asimilar, dominar y auto-aprender los temas con una actitud crítica de análisis y síntesis.

En el desarrollo de este trabajo hemos seguido los puntos de referencia señalados por la Universidad de Nottingham (1998, p. p. 3-5), donde se trata el tema de la innovación dentro de un contexto que mantiene un fuerte énfasis en la investigación y en la normativa, así como en las estructuras orientadas hacia el aprendizaje de alumnos y la nueva enseñanza tal como viene determinada en la Convergencia Europea (Ruiz, 2005).

El proceso de adopción del crédito europeo supone no sólo un método de cuantificación, sino la elección de una filosofía de fondo, basada en el trabajo del estudiante, lo cual implicará un nuevo enfoque sobre métodos y estrategias metodológicas

docentes. La elección del trabajo del estudiante como base para el crédito europeo es, sin duda, una medida pragmática para la consecución de créditos. Se trata de organizar el currículo de la asignatura en torno al alumno, pasando el profesor a tener un papel de guía, en el proceso de adquisición de las competencias.

La Formación del Profesorado como estrategia de intervención para incorporar las competencias profesionales en el currículo del Título de Grado en Pedagogía

Cualquier proceso de formación docente debe partir del conocimiento de su motivación intrínseca y de los motivos personales y sociales, unido a un riguroso análisis de las necesidades (normativas, comparadas, expresadas y percibidas) para que ésta pueda diseñar una formación que permita al profesor universitario saber cómo aprenden sus alumnos; por eso el plan de formación debe basarse, en principio, en algún tipo de necesidad percibida. Esta forma de reconceptualizar la *necesidad* presta atención *por un lado* al eje subjetivo, donde se agrupan aspectos tales como los deseos, las expectativas, los estilos de aprendizaje y de la personalidad, y *por otro* al extremo objetivo donde se identifican aquellos hechos sujetos a la comprobación y a la observación, tales como las habilidades manifiestas del profesor y sus comportamientos, entre otros.

En este sentido, la TUC Learning Services define el Análisis de Necesidades de Formación (*Training Needs Analysis* o TNA, 2003) como la evaluación de los requerimientos de formación de los trabajadores de una institución, habitualmente llevados a cabo mediante entrevistas o cuestionarios.

En el contexto de esta investigación, el análisis de necesidades se relaciona directamente con el proceso de convergencia al EEES y la formación del profesorado; esta formación conlleva organizar el tipo de conocimiento que debe interiorizar –saber– las habilidades y destrezas que deben desarrollar, las actitudes y los valores necesarios para el ejercicio de la profesión así como su experiencia profesional.

La profesionalidad del docente en la sociedad contemporánea reside en la identificación del saber, en la práctica del quehacer del docente. La docencia es una actividad interactiva que modifica la naturaleza de los conocimientos que debe poseer el docente además de tener la capacidad de transmitírselo, hacérselo aprender a los alumnos.

Bajo este planteamiento de formación podemos considerar que la profesionalidad está asociada al desarrollo de competencias que potencia el aprendizaje continuo, es decir, el docente que queremos «crear» es capaz de saber hacer (eficacia) y saber hacer en el interior de sus responsabilidades y funciones (eficiencia).

Llegados a este punto nos preguntamos ¿Qué formación queremos dar a los pedagogos bajo esta perspectiva? Queremos un pedagogo, *capaz de diferenciarse de los demás* por su forma de actuar e interactuar con los demás, razonar, intervenir en la sociedad a partir de los objetos culturales que conoce, las relaciones que establece con la cultura, su habilidad para transportar, interpretar y adaptar el saber al contexto en que se desarrolla.

La preocupación por la formación docente universitaria viene dada por los profundos cambios sociales que se están generando en la sociedad del conocimiento. Este punto debe ser un elemento de reflexión sobre el modelo de formación que queremos desarrollar, junto a la información de la que disponemos en relación con las necesidades formativas y percibidas en los docentes universitarios. El profesorado en general tiene una buena formación académica, sin embargo, carece de habilidades, destrezas y técnicas comunicativas e interactivas para abordar las diferentes estrategias que requieren los nuevos Títulos de Grado y Máster, que como es conocido por todos, requiere de una nueva forma de «hacer y entender» la enseñanza universitaria.

El modelo en el que se ha formado y aún se sigue formando en gran parte al profesorado universitario responde a los principios del *modelo consecutivo*; este modelo está lejos de conseguir el objetivo de la enseñanza actual que no es otro que el aprendizaje de nuestros alumnos. Sin embargo la sociedad actual necesita docentes universitarios que puedan dar una respuesta eficiente y eficaz a las necesidades, no sólo normativas, sino especialmente a las comparadas, percibidas y expresadas.

Para responder a estas demandas necesitamos de *modelos de formación simultáneos*, que puedan responder a las necesidades formativas a través del papel mediador que deberá desarrollarse entre el conocimiento y el alumno, entre el que enseña y el que aprende. Por otro lado, el aprendizaje de una disciplina a través de los modelos simultáneos conlleva el aprendizaje de las diferentes estrategias para transmitirlo y enseñarlo. En cualquier caso, la formación de los docentes universitarios debe ser específica, profesional y práctica.

Este modelo está vinculado al auténtico aprendizaje que consiste en la reestructuración del conocimiento por medio de la nueva información; es decir, precisa de tiempo para fijar las ideas y espacios prácticos guiados que afiancen la información específica recibida.

De este modo, la formación está vinculada al ejercicio profesional por lo que trata de dotar a los alumnos de aquellas herramientas que les vayan a resultar útiles (competencias) para resolver los problemas que se les presenten.

Entendemos que el plan de formación en los momentos de cambio curricular por competencias debe centrarse en la realidad percibida y expresada, es decir, qué necesitan conocer, saber y saber hacer nuestros alumnos para que demuestren la competencia profesional necesaria para afrontar las diferentes situaciones. En esta situación Zabalza (2003) apunta algunas claves en relación con la formación del profesorado universitario, que tienen que ver con el profesorado de calidad:

- La idea de profesionalismo, entendiendo la docencia universitaria como una actividad profesional compleja que requiere de una formación específica.
- Los nuevos planteamientos en torno al *long-life learning* o formación a lo largo de toda la vida, como un proceso permanente de desarrollo personal y profesional, que requiere actualizaciones constantes que capaciten a la persona para dar respuestas adecuadas al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo.
- La constante presión en torno a la calidad de los servicios que ejercen las instituciones sobre todo las instituciones públicas.

El autor se plantea un dilema en relación con la formación del profesorado universitario, preguntándose si realmente está orientada hacia el desarrollo personal o hacia la resolución de las necesidades de la institución. Tanto este punto como el dilema que plantea entre la «obligatoriedad» y la «voluntariedad» en la formación puede solventarse a través de una buena motivación intrínseca y sobre todo, cuando comprendemos su fundamento y podemos integrarlo en nuestras prioridades.

Aplicación práctica

Objetivos de la investigación

Con esta investigación nos proponemos un doble objetivo; por un lado, reflexionar sobre la viabilidad de las competencias trabajadas en el diseño curricular de la asignatura *Estrategias en las adaptaciones curriculares* a partir de las orientaciones de

Bolonia, y por otro, analizar la valoración que los estudiantes hacen del desarrollo de las competencias trabajadas.

El cuestionario: diseño y aplicación

Una vez elaborado el cuestionario, en el que quedaban reflejadas las competencias genéricas y específicas seleccionadas para trabajar en 5º de Pedagogía, se lo hicimos llegar a varios expertos de diferentes universidades públicas y privadas proporcionándoles información sobre los objetivos de la investigación y pidiéndoles su colaboración técnica. Transcurrido un tiempo prefijado les solicitamos un informe verbal o escrito de las diferentes observaciones. Extraemos las siguientes aportaciones generales:

- La propuesta ha sido valorada positivamente por un 80% de los expertos que nos han respondido por alguna de las dos vías abiertas en el proyecto.
- Existe acuerdo en la propuesta de las competencias que trabajar en la asignatura, observando algunas discrepancias en las específicas.
- En algún caso nos plantean la necesidad de incorporar alguna competencia transversal.

Muestra

El cuestionario se aplicó a 38 alumnos de los 45 matriculados en la asignatura piloto. Están distribuidos de la siguiente forma: 40 son mujeres y 5 hombres. La edad oscila entre 23 y 28 años y el 70% del alumnado compatibiliza sus estudios con alguna actividad laboral. El porcentaje de la población representa un 32%, aunque se observa un cierto desequilibrio en el ámbito de la edad en los turnos de tarde y en el género.

Los análisis realizados de la muestra son representativos de los alumnos de 5º de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid, entendido como el estudio de un caso, que constituye la valoración de un estudio y una muestra amplia que puede aportar una información interesante y unas orientaciones útiles para mejorar la implantación progresiva de las asignaturas, cursos y programas máster pilotos dentro de la experiencia de Convergencia Europea.

Metodología de trabajo

Primera fase

La metodología pasó del trabajo individual al trabajo en grupo, para finalizar con un trabajo en equipo que se ha convertido en la nueva forma de «hacer» y «entender» la formación.

El método de trabajo en esta investigación, tiene la responsabilidad de convertir al profesor en un «facilitador del aprendizaje significativo, transferible, perdurable y generalizable» y al mismo tiempo, dotar al estudiante de los recursos y estrategias que le permitan el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas que le lleven al cumplimiento de las actividades con calidad, rigor científico y responsabilidad colectiva.

Una vez consolidado el método de trabajo se pasó a la selección de las competencias genéricas y específicas que se van a trabajar en la asignatura. La selección estuvo motivada por algunos interrogantes que nos llevaron a reflexionar en las demandas que actualmente la Universidad está trabajando y muy particularmente en nuestra Facultad, unido a las demandas prácticas que la sociedad y la empresa nos solicitan.

Para reflexionar sobre estos puntos fueron determinantes las ideas que se trabajaron en las *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía* (celebradas el 2 y 3 de Junio 2006 en Barcelona) que recogían de forma exhaustiva la selección de competencias genéricas y específicas del Grado en Pedagogía. Para el estudio de la secuenciación hemos tomado como referente a Corominas (2001) que ha analizado con precisión la complejidad semántica de destacados estudios sobre el tema de las competencias (Bennet, Dune y Carré, 1999; Miles, 1996) y secuencias de las diferentes competencia del grado.

A partir de esta selección hicimos una propuesta de formación (Tabla I) siguiendo la lógica de desarrollo de competencias profesionales, vista, como un conjunto integrado de actividades de formación fuertemente coordinadas y vinculadas entre los cursos, lo que da un valor añadido a las actividades de formación. De este análisis partimos para hacer la selección de las competencias que desarrollamos en nuestra asignatura para la titulación del Grado en Pedagogía. A continuación proponemos las diez competencias (G y E) que trabajaremos desde la asignatura para contribuir al desarrollo integral y profesional.

TABLA I. Propuesta de formación

PROPUESTA DE LAS DIEZ COMPETENCIAS	GENÉRICA	ESPECÍFICA
1.- Capacidad de análisis y síntesis, 12	G	
2.- Toma de decisiones	G	
3.- Compromiso ético	G	
4.- Capacidad para empatizar.		E
5.- Capacidad para generar nuevas ideas, 3	G.	
6.- Planificación y Gestión del Tiempo, 7		E
7.- Trabajo en equipo, 10	G	
8.- Comunicación con personas no expertas		E
9.- Capacidad para aprender a aprender,	G	
10.- Habilidad para trabajar con autonomía	G	

Segunda fase

Se desarrolló un estudio empírico con la finalidad de conocer la valoración que los estudiantes hacían del desarrollo de las competencias. El método empleado en esta fase condujo a la aplicación de un cuestionario elaborado para este propósito y que contiene información sobre los temas antes expuestos. El análisis de los datos se realizó a través de la interpretación de la relación porcentual entre los aspectos estudiados.

Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos se presentarán de acuerdo con las dos fases de la investigación.

Primera fase

Uno de los primeros cambios introducidos ha sido el de sustituir los «apuntes de clase», el aprendizaje memorístico, por lecturas guiadas, análisis de textos, resolución de casos, búsqueda y contraste de información, etc.

- Las reflexiones técnicas sobre la innovación nos llevó a considerar la *motivación* y la *ilusión* en los alumnos, como factor determinante en la calidad del aprendizaje.

- La formulación de los objetivos en términos de competencias ha supuesto una reestructuración de *la relación entre la enseñanza y el aprendizaje*.
- Propuesta del modelo de asignación de créditos a la asignatura.

TABLA II. Modelo de Asignación de créditos a la asignatura *Estrategias Metodológicas en las ACI*

CRITERIO	CRÉDITO	HORAS
1.- Número de horas teóricas presenciales en clase	0'36	11
2.- Asistencia a clases prácticas: internas y externas	0'60	18
3.- Tiempo dedicado a las actividades grupales tales como: presentación de resúmenes, síntesis, puesta en común, discusión de planteamientos, reflexionar en grupos, búsqueda del consenso y el acuerdo de las líneas básicas.	0'50	15
4.- Cantidad de trabajo individual realizado por cada alumno, en las actividades prácticas. Cálculo del tiempo segmental en la asignatura. Este trabajo incluye: 4.1.- Recogida y selección de material de estudio 4.2.- Lectura y asimilación de los materiales 4.3.- Preparación de exámenes orales y escritos 4.4.- Redacción de trabajos 4.5.- Trabajos prácticos experimentales 4.6.- Búsqueda de material bibliográfico 4.7.- Trabajo personal/individual (estudio reflexivo).	1'13	34
5.- Preparación necesaria antes y después de cada clase.	0'33	10
6.- Estudio de los elementos teóricos de la asignatura.	0'83	25
7.- Realizar y redactar las actividades teórico-prácticas diseñadas en grupos.	0'66	20
8.- Tiempo y esfuerzo dedicado a la preparación de exámenes y actividades teórico-prácticas.	0'13	4
9.- Asistencia a Tutorías.	0'16	5
10.- Asistencias a otras actividades.	0'10	3
TOTAL		145 Horas

Este planteamiento se acerca a una concepción paidocéntrica del proceso de enseñanza-aprendizaje; supone la superación de los antiguos paradigmas que se centran en la enseñanza.

Como resultado de la investigación, se consolida la formación de un equipo de profesores integrados en el PIMC, sensibilizado en realizar un esfuerzo por adecuar los elementos básicos del currículo de la asignatura a las nuevas exigencias del EEES. Para ello, se han consensuado los criterios técnicos que permiten secuenciar los contenidos de forma coherente, tanto, con el diseño de las competencias básicas y específicas, como con las capacidades, y trabajar en los niveles de desarrollo profesional necesarios para *llevar adelante* las nuevas exigencias de este milenio.

Segunda fase

Los datos que aportó el cuestionario nos permitió profundizar en el conocimiento que los alumnos tienen de las competencias trabajadas. Fue elaborado y aplicado para cumplir los objetivos de esta investigación y el proceso de datos fue realizado por el paquete estadístico SPSS. La escala de valoración es la siguiente:

- *Puntuaciones de 1 a 6*: la competencia evaluada se encuentra en un nivel bajo de valoración, desarrollo y ejecución.
- *Puntuaciones de 7 a 14*: la competencia se encuentra en un nivel medio.
- *Puntuaciones de 15 a 20*: la competencia evaluada se encuentra en un nivel alto de ejecución, es decir está consolidada.

TABLA III. Resultados obtenidos en las capacidades

CAPACIDADES	PUNTUACIONES					
	1 a 6 (Bajo Nivel)		7 a 14 (Nivel Promedio)		15 a 20 (Alto Nivel)	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Compromiso ético	0	0	7	18,5	31	81,5
Capacidad para generar nuevas ideas	0	0	23	60,4	15	39,4
Capacidad para empatizar	0	0	3	7,9	35	92,1
Toma de decisiones	0	0	0	0	38	100
Planificación y gestión del tiempo	0	0	25	65,8	13	34,2
Capacidad de análisis y síntesis	0	0	0	0	38	100
Trabajo en equipo	0	0	23	60,5	15	39,5
Comunicación con personas no expertas	0	0	20	52,7	18	47,3
Capacidad para aprender a aprender	0	0	11	29	27	71,1
Habilidad para trabajar con autonomía	0	0	32	84,3	6	15,7

Fuente: Cuestionario Inicial para la Valoración de Competencias, 2006.

Las competencias *Capacidad de análisis y síntesis* y *Toma de decisiones* han sido valoradas con una puntuación máxima del 100%, lo quiere decir que estas competencias están consolidadas. Representan el equilibrio entre la esfera cognitiva (Análisis y síntesis) y socioafectiva (Toma de decisiones), que se ve afianzado por el buen desarrollo de las competencias *Capacidad para empatizar* (92,1%), *Compromiso*

ético (81,5%) y *Capacidad para aprender a aprender* (71,1%) lo que sin duda alguna contribuye al desarrollo integral del profesional.

Las competencias *Capacidad para generar nuevas ideas*, *Planificación y gestión del tiempo*, *Trabajo en equipo*, *Comunicación con personas no expertas en la materia* y *Habilidad para trabajar con autonomía*, se encuentran en un nivel medio de valoración y desarrollo, sin embargo, existe un consenso sobre el potencial del que son portadoras estas competencias en los procesos de formación.

Los resultados de la Tabla III indican que este grupo de alumnos tiene un buen manejo de la *Capacidad de análisis y síntesis*, que se manifiesta en un buen nivel de lectura comprensiva y una buena capacidad para relacionar el contenido de un texto con otros temas estudiados, lo cual facilita la aparición de ideas nuevas. La buena lectura, ya sea de carácter científico, filosófico, literario, etc., debe ir acompañada del proceso de análisis y síntesis que permita no solamente la captación de la idea central, sino además la aplicación, transferencia y creación de nuevas ideas. También se aprecia un buen desarrollo en la *Toma de decisiones* a través de la capacidad para confiar en sí mismo desde el punto de vista intelectual y emocional. Se refiere a una toma de decisiones reflexiva donde la persona asume las consecuencias de esa decisión, confiando en sus propias capacidades, seleccionando las estrategias adecuadas a cada situación y consultando a otras personas aunque después tomen la decisión que consideran conveniente.

Otra competencia con un buen desarrollo y valoración es la *Capacidad para empatizar*, (92,1%). La empatía hace referencia a la capacidad del estudiante para comprender, asumir y aceptar las opiniones de otras personas; asumir significa hacerlas suyas como si fueran propias, aunque sabe que no le pertenecen, es comprender a la persona desde dentro. Las competencias como el *Compromiso ético* se identifica con la capacidad que tiene el estudiante para comprometerse y responsabilizarse de sus propios actos; en cuanto a la *Capacidad para aprender a aprender* se refiere al proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes que indica la tendencia a buscar la información adicional a la que obtiene en clase, recurriendo a fuentes que alimentan esta información. Ambas competencias son valoradas muy positivamente por los alumnos e indica un nivel alto de desarrollo (71,1%).

Otras capacidades destacadas dan a conocer a un estudiante con tendencia a la proactividad, autogestión y dinamismo consideradas como elementos conductores al *autoaprendizaje* y que indican el potencial para generar nuevas ideas tomando como referente sus experiencias de aprendizaje. Entre estas capacidades se mencionan la *Planificación y gestión del tiempo*, el *Trabajo en equipo*, la *Capacidad para*

comunicarse con personas no expertas en la materia y la Habilidad para trabajar de forma autónoma.

En esta investigación se ha demostrado que una de las competencias sociales más importantes en el desempeño de la docencia lo constituye el *Trabajo en equipo* porque requiere que la persona sea capaz de conocer opiniones, asumir responsabilidades, detectar necesidades e intercambiar ideas con matices de un liderazgo comprometido con el desarrollo y promoción del grupo.

En este sentido se ha detectado una desinformación del estudiante sobre los objetivos que se persiguen con el trabajo en equipo, lo cual puede estar desencadenando actitudes de duda, desconfianza y desconcierto en la realización de actividades de esta naturaleza e interfiriendo en el intercambio de valiosa información para su formación como docentes. En la Tabla II se observa la frecuencia con la que el 57,8% de los participantes *nunca, casi nunca y a veces* ha recibido información sobre este aspecto.

TABLA IV. Ha recibido información sobre el trabajo en grupo y en equipo antes de iniciar esta actividad

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	1	2,6
Casi nunca	11	28,9
A veces	10	26,3
Casi siempre	14	36,8
Siempre	1	2,6
No responde	1	2,6
TOTAL	38	100

Fuente: Cuestionario para la Valoración de Competencias, 2005.

La escasa información se vio afectada por la gestión y organización del tiempo respecto a la *Capacidad para comunicarse* con personas no expertas en la materia los resultados reflejan la adecuada utilización de los canales que lleva a compartir los conocimientos adquiridos en la carrera. Entre las estrategias más comúnmente utilizadas por este grupo se encuentran los gráficos, diagramas y tablas. También destaca la adaptación del vocabulario profesional a otros contextos y situaciones así como la utilización de los ejemplos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten abrir un abanico de posibilidades de cara a la ampliación del proceso de convergencia curricular universitaria que podríamos resumir en:

- La innovación en esta investigación tiene la intención de hacer un «cambio» decidido.
- Los cambios del currículo implican cambios en el sistema universitario, al menos por tres motivos:
 - Para satisfacer las demandas de la sociedad actual.
 - Porque nos permite situarnos al mismo nivel de desarrollo de otros países, especialmente en aquellos aspectos en los que aún otros nos preceden.
 - Para anticiparse a los grandes cambios sociales característicos de este milenio.
- De esta investigación se desprende la importancia y necesidad que cobra el auto-aprendizaje como eje central en el aprendizaje constructivo.
- Se demuestra la necesidad de una nueva concepción en la formación docente entendida como un facilitador del aprendizaje.
- Los cambios generados por esta propuesta han traído algunas consecuencias prácticas:
 - La inquietud expresada por algunos profesores, ha sido satisfecha en su primera fase.
 - Se ha creado una cultura que facilite el Trabajo en Equipo.
 - Una aportación de esta innovación es la coherencia en las actitudes
 - El diseño de los nuevos caminos del autoaprendizaje, requiere una correspondencia entre el pensamiento y la práctica.
 - Estamos frente a una enseñanza basada en el auto-desarrollo personal y profesional.

Consideración final

Desde el punto de vista de este artículo, los resultados presentados deben tomarse como una aportación que debe ser enriquecida y contrastada con otras investigaciones y reflexiones de colectivos interesados y preocupados por el tema.

Referencias bibliográficas

- BENNET, N., DUNNE, E. Y CARRÉ, C. (1999). Employer's demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and associated empirical study. *Journal of vocational education and training*, 54, 2., 457-475.
- BOREHAM, N (2004). A Theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52, 1, 5-17.
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press (trad.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, 2002).
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- (2006). Perspectivas del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 34, 301-336.
- DE LA TORRE (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- DELORS, J. (1996). *Educación: el tesoro que se nos escapa*. (Informe per a la UNESCO de la comissió internacional sobre educació per al segle XXI). Madrid.
- DECI, V. (1997). *Motivación y Alta dirección*. México: Trillas.
- DOLZ, J. Y OLLAGNIER, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: Deboeck Université.
- DRUCKER, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. London: Heinemann.
- ECHERRIA, B. (Coord.) (1996). *Orientación Profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 7-43.
- EVEQUOZ, G. (2003). *Compétences-clés: Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Gêneve: OOF-Office d'orientation et de formation professionnelle.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GAERÍN, J (2003). La Innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación. En J. GAERÍN, *Diseño, desarrollo e Innovación del currículo en las Instituciones educativas*, (pp.117-174). Madrid: Universitas.
- HANNAN, A. Y SILVER, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanzas, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.

- HARGREAVES, D. (1998). *Changig Teachers, Changig Times*. London: Cassell (trad.: *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata).
- MILES, C. (1996). *Working assessing skills habits, and style*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
- MONEREO C. (Coord.) (2002). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- PROYECTO TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RABASSE, A. E. (2000). Vous avez dit competentes collectives. En S. BELLVER, *Competentes en action* (pp. 153-173). Paris: Editions Liaisons.
- RAMOS, J. (2002).: Motivación, entorno e investigación. En P. CAÑAL (Coord.), *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- RYAN, R. M. Y LA GUARDIA, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressurized society. En T. C. URDEN (Ed.), *The role of context: Advances in Achievement and Motivation* (pp. 45-85). Stamford, CT: JAI Press.
- RUIZ, J. M^a (2005). *Diseño de Estrategias metodológicas en las adaptaciones curriculares según los ECTS*. Granada: GEU.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- BRUNNER, J. J. (2000a). <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/brunner.pdf>.
- (2000b). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. ED-01/PROMEDLAC VII/Documento de apoyo. Recuperado de: <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/brunner.pdf>.

Dirección de contacto: José María Ruiz Ruiz. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Madrid, España. Edificio «La Almudena». C/ Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid.
E-mail: jmrruiz@edu.ucm.es

Evaluación de las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo en Asturias (2001-2005)

Evaluation of skills-for-work schools, job-learning centres and employment workshops in Asturias (2001-2005)

Mario de Miguel Díaz

Marisa Pereira González

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

Julián Pascual Díez

Universidad de Oviedo. Área de Didáctica de la Lengua y Literatura. Oviedo, España.

Eva María Carrio Fernández

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. Oviedo, España.

Resumen

En este artículo se sintetizan algunas de las principales conclusiones de las investigaciones realizadas para evaluar los programas de empleo-formación desarrollados en Asturias y que finalizaron entre junio de 2001 y julio de 2004. Se evaluaron 100 proyectos llevados a cabo en Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Los elementos fundamentales de la evaluación fueron: la valoración de la satisfacción de todos los implicados en el desarrollo de los proyectos y el seguimiento de la inserción laboral de los destinatarios de estos programas.

Para evaluar la satisfacción se trabajó con todos los proyectos generados en el marco de los programas de empleo-formación y con todas las poblaciones de las diferentes audiencias implicadas: directores, maestros, monitores, personal de apoyo, personal administrativo y alumnos-trabajadores. Los procedimientos de recogida de información empleados fueron: entrevistas en profundidad, cuestionarios, entrevistas telefónicas y grupos de discusión.

En el seguimiento de la inserción laboral, se trabajó también con todos los alumnos-trabajadores que pasaron por todos los proyectos, a los 6 y 12 meses de concluida la formación, esta vez a través de entrevistas telefónicas.

En este trabajo se incluyen los siguientes aspectos: la justificación de la relevancia de la investigación, el diseño metodológico del estudio, el perfil de los participantes en los programas de empleo-formación, la valoración que se hace de la Administración y de las entidades promotoras, la valoración del desarrollo de los proyectos, la valoración de los resultados y las principales conclusiones del seguimiento de la inserción laboral de los alumnos-trabajadores formados.

Palabras clave: programas de empleo-formación, Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo, investigación evaluativa.

Abstract

In this article we present some of the main results of the researches we carried out to evaluate the employment and training programs developed in Asturias and concluded between June 2001 and July 2004. We evaluated 100 projects developed in Work Schools, Job-learning Centres and Employment Workshops. The fundamental elements of the evaluation are the assessment of the satisfaction of all people involved in the development of the projects and the follow-up of the laboral insertion of the students of these programs.

To evaluate the satisfaction, we worked with all the projects generated from the employment-formation programs and with all the population of the different implicated audiences: directors, teachers, monitors, personnel of support, administrative personnel and workers-students. The procedures that we used in order to collect the information of the satisfaction study were: in-depth interviews, questionnaires, phone interviews and discussion groups.

In the follow-up of the laboral insertion we also work with all the workers-students that went by all the projects, 6 and 12 months after they finished their formation, through phone interviews.

In this work we include: the proof of the relevance of this research, the methodological design of the study, the profile of the participants in the formation-employment programs, the assessment of the administration and the promoters entities, the evaluation of the project development, the evaluation of the project results and the main results of the follow-up from the laboral insertion of the trained workers-students.

Key words: employment and training programs, skills-for-work schools, job-learning centres, employment workshops, evaluative research.

Introducción

En este artículo presentamos algunas de las principales conclusiones de las investigaciones realizadas para evaluar los programas de empleo-formación. Evaluamos los 100 proyectos que se desarrollaron en Asturias y que finalizaron entre junio de 2001 y julio de 2004, en un momento fundamental por el traspaso de la gestión de competencias de formación y empleo a nuestra Comunidad Autónoma.

Estos programas proporcionan formación profesional en diversas especialidades a personas desempleadas con el fin de facilitar su incorporación al mundo laboral. Su objetivo es fomentar un aprendizaje muy significativo, que se consigue combinando la formación con la práctica profesional, realizando obras o servicios de utilidad pública o interés social. Los proyectos se dirigen a jóvenes, en el caso de las Escuelas Taller y Casas de Oficios, y a adultos en los Talleres de Empleo.

Los elementos fundamentales de la evaluación efectuada fueron: la *valoración de la satisfacción* de todos los implicados en el desarrollo de los proyectos y el *seguimiento de la inserción laboral* de los destinatarios de estos programas. El fin del estudio fue obtener una información actualizada y fiable -muy necesaria y con la que no se contaba-, que pudiera ser tenida en cuenta para planificar una oferta formativa de calidad y para tomar decisiones que contribuyeran a optimizarla.

Realizar esta investigación ha sido ciertamente complicado por la envergadura de los proyectos evaluados y porque la evaluación se llevó a cabo durante el desarrollo de los mismos. Fue necesario efectuar un exhaustivo trabajo de campo¹ para llevar a cabo las distintas fases que exigía la evaluación de la satisfacción y el seguimiento de la inserción laboral de los participantes en cada proyecto, a los 6 y 12 meses de haber concluido su formación. Puesto que los proyectos tienen duraciones distintas (1 ó 2 años) y no comienzan ni finalizan al mismo tiempo, éstos se fueron incorporando paulatinamente al proceso de evaluación. Por ello, desde el inicio del estudio convergen múltiples fases y actividades que fue preciso abordar al mismo tiempo, y que requirieron una buena organización y coordinación de todo el trabajo.

Para *evaluar la satisfacción* no trabajamos con muestras, sino con todos los proyectos que se desarrollan en el marco de los programas de empleo-formación y con

⁽¹⁾ Han colaborado en el trabajo de campo de este estudio: Carmen María Álvarez Gavela, María Cruz Argüelles Laviana, Vanessa Argüelles Rodríguez, Nazareth García Rodríguez, Zara María González García, María José González González, María Louzao Suárez, Raquel Mateos Fuertes, María del Carmen Pérez Fernández, Adelaida Rodríguez Álvarez, Alejandra Rodríguez Soto, Elena Rozas López, Silvia Suárez Suárez y Pablo Julio Viñas González.

todas las poblaciones de las diferentes audiencias implicadas: directores, maestros, monitores, personal de apoyo, personal administrativo y alumnos-trabajadores.

En el *seguimiento de la inserción laboral* también trabajamos con la totalidad de los alumnos-trabajadores que pasaron por todos los proyectos en dos momentos distintos (a los 6 y 12 meses de concluida la formación).

Justificación de la investigación

Los programas de empleo-formación son iniciativas creadas para desarrollar estrategias formativas dirigidas a colectivos desfavorecidos, con muchas carencias educativas, sin empleo y que sufren graves problemas de inserción sociolaboral. Estos programas, que suelen durar 1 ó 2 años, pretenden completar la formación, cualificar en una ocupación o especialidad concreta y proporcionar experiencia laboral real, así como favorecer la inserción social y laboral de los jóvenes y adultos desempleados que participen en ellos. La relevancia de estos programas es evidente por la creciente inversión de recursos que se está haciendo en ellos, el incremento del número de proyectos que se están desarrollando y el número de personas que se forma.

Numerosos documentos fundamentan la relevancia de la inversión en políticas de formación, cualificación y orientación de las personas para el empleo. En este sentido, conviene recordar tres aspectos centrales para justificar la importancia de los programas de empleo-formación y la necesidad de evaluarlos:

- Están basados en las políticas más actuales y necesarias de empleo. Constituyen una prioridad en la política europea (European Commission White Paper A New Impetus for European Youth, 2001; Libro Verde. Igualdad y no discriminación en la Unión Europea ampliada, 2004).
- Forman parte de las acciones formativas prioritarias organizadas en el ámbito nacional (*Nuevo Programa de Formación Profesional 1998-2002* (MEC, 1998); Escuelas Taller y Casas de Oficios, Talleres de Empleo. Índice de inserción laboral 2002. Evaluación de resultados (MTAS, 2004)).
- Están vinculados con las líneas preferentes establecidas en la política de investigación, desarrollo e innovación (Plan de acción para el empleo del Reino de España (Gobierno de España, 2004)).

Las publicaciones que se han analizado como fuentes documentales han sido de tres tipos fundamentales: a) las relativas a la formación, orientación ocupacional y el empleo; b) las que abordan específicamente los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo; y c) las que recogen investigaciones sobre diferentes aspectos relacionados con estos programas o colectivos. Lo cierto es que, hasta la fecha, este tema se suele abordar en el marco más amplio de la formación ocupacional y el empleo. En otras ocasiones, los trabajos se centran en experiencias particulares de determinados proyectos o en cuestiones parciales. Las investigaciones relativas a estos programas son realmente escasas; normalmente se refieren a otros contextos, a temas relacionados, a otro tipo de programas, a alguna de las claves relevantes (inserción laboral), se abordan desde una perspectiva genérica (datos globales de todo el territorio nacional), desde una perspectiva distinta (histórica), son limitadas (por ejemplo, a un proyecto en concreto) o han sido realizadas hace tiempo.

En definitiva, es evidente que se precisan investigaciones donde se aborde la evaluación de estos programas en realidades concretas, desde una perspectiva global, comprensiva y rigurosa. En nuestra comunidad constituía un imperativo innegable la urgente necesidad de evaluar las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Estos programas llevan realizándose muchos años y los profesionales y alumnos implicados estaban deseando colaborar en un proceso evaluativo, puesto que consideran que son múltiples los aspectos que se pueden y deben mejorar.

Planteamiento de la investigación

Los *objetivos* de esta investigación, detallados específicamente para sus correspondientes fases, se pueden resumir de la siguiente forma:

- Evaluar el grado de satisfacción de los participantes en los proyectos de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.
- Efectuar un seguimiento del nivel de inserción laboral de los alumnos-trabajadores a los 6 y 12 meses de concluida su formación.
- Identificar posibles medidas para optimizar la calidad de los programas.

Este trabajo se tipifica como una *investigación evaluativa*. Se trata de un modelo de evaluación externa que se centra en los procesos y en los resultados al mismo tiempo, así como en las audiencias implicadas. Además, se enfoca a la toma de decisiones y a la mejora.

Se ha optado por la combinación de un modelo de evaluación formativo (considera necesario devolver la información a los participantes en la evaluación para que puedan tomar decisiones que mejoren el desarrollo de los mismos y de los nuevos proyectos en los que se impliquen) con un modelo de evaluación sumativo (ha posibilitado la obtención de datos fiables para la toma de decisiones sobre la planificación, desarrollo y evaluación de los programas de empleo-formación).

De forma coherente con el propósito de la investigación, con las técnicas de recogida y análisis de información, se han recabado datos sobre resultados y procesos. De esta forma, se ha adoptado un *enfoque cuantitativo* (para valorar resultados y obtener un diagnóstico ajustado de la realidad) en combinación con un *enfoque cualitativo* (con el fin de facilitar la profundización en los procesos y aspectos evaluados). Los sistemas de control utilizados han estado basados en el análisis estadístico de los datos y en la triangulación de la información.

La *recogida de información* se efectuó mediante la realización de seminarios de trabajo, entrevistas en profundidad, cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas telefónicas.

En el *estudio de la satisfacción* elaboramos cuatro instrumentos para cada uno de los grupos implicados en el desarrollo de estos programas: directores, personal docente y de apoyo, personal administrativo y alumnos-trabajadores.

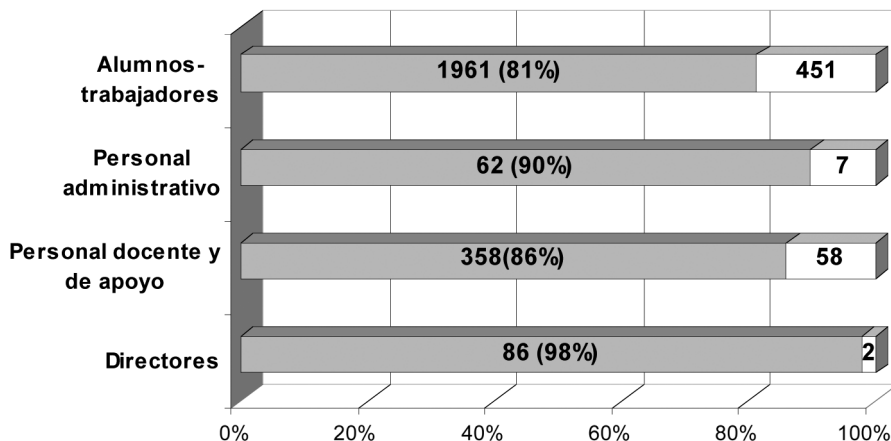
En el *seguimiento de la inserción laboral* se diseñó un cuestionario para realizar entrevistas telefónicas a los alumnos-trabajadores a los 6 y 12 meses de haber concluido su formación en los diversos proyectos.

En cuanto a las *poblaciones y muestras*, trabajamos con: a) todas las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo desarrolladas en Asturias en esos años; b) toda la población de alumnos-trabajadores formados en los programas de empleo-formación; y c) la población completa del personal directivo, personal docente y de apoyo (monitores, maestros, personal de apoyo) y personal administrativo.

En la *evaluación de la satisfacción* participaron un total de 88 proyectos y la Unidad de Promoción y Desarrollo II. La implicación de todos los grupos en la valoración de la satisfacción ha sido muy alta en todas las fases del estudio, tal y como puede comprobarse en el Gráfico I. Colaboraron el 98% de los directores, el 90% del personal administrativo, el 86% del personal docente y de apoyo, y el 81% de

los alumnos-trabajadores. Por lo tanto, contamos con muestras muy significativas y representativas de la población.

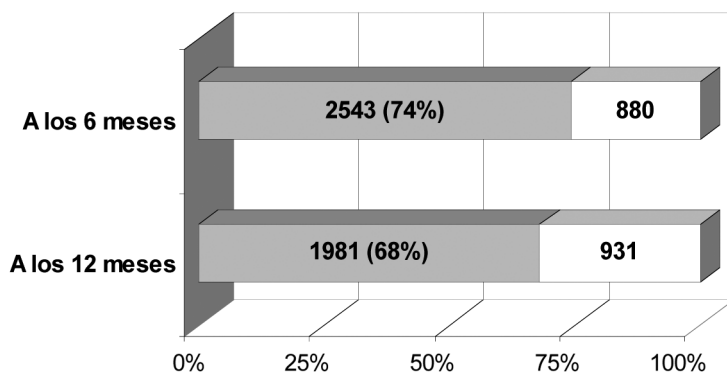
GRÁFICO I. Participación global en el estudio de satisfacción de las distintas audiencias implicadas



El nivel de participación en el estudio de la inserción en el mercado de trabajo de los alumnos-trabajadores también ha sido muy elevado en las tres fases. Entrevistamos al 74% de la población de referencia en el seguimiento a los 6 meses y al 68% de la población en el seguimiento al cabo del año. En total, tal y como se recoge en el Gráfico II, se realizaron 4.524 entrevistas, 2.543 a los 6 meses de concluidos los proyectos y 1.981 transcurridos 12 meses. Por lo tanto, las muestras generadoras de datos en el seguimiento de la inserción laboral también son altamente significativas y representan muy bien a la población estudiada.

Además, se desarrollaron un total de 44 grupos de discusión, dos de ellos con directores (participaron 13 personas), 21, con personal docente y de apoyo (103 personas) y 21 con alumnos-trabajadores (208 personas).

GRÁFICO II. Participación global de los alumnos-trabajadores en el seguimiento de la inserción laboral



Los análisis efectuados con la información procedente de las diversas fuentes se pueden clasificar en cuatro categorías:

- Análisis documental de las investigaciones, informes, publicaciones y legislación relevante en relación con los proyectos de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.
- Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en los cuestionarios, entrevistas en profundidad y entrevistas telefónicas: distribución de frecuencias y porcentajes; medidas de posición (medias, medianas y modas); medidas de dispersión (varianzas y desviaciones típicas); medidas de forma (asimetría y curtosis); y verificación de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov).
- Análisis relacionales:
 - Para la validación de instrumentos: análisis de ítems (coeficientes de correlación corregida ítem-test); análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach); y análisis multivariable (análisis de componentes principales y análisis factorial de ejes principales para la validez de constructor).
 - Para comprobar el grado de asociación entre variables y detectar diferencias significativas intragrupos e intergrupos: test de Mann-Whitney-Wilcoxon;

test de Kruskal-Wallis; contraste de medias (prueba t); análisis de contingencia (chi cuadrado).

- Análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante las preguntas abiertas de los cuestionarios, las entrevistas en profundidad, las entrevistas telefónicas y los grupos de discusión.

Aunque los resultados detallados del proceso de validación de instrumentos están recogidos en otro artículo, es necesario destacar que el análisis de ítems de todos los cuestionarios permitió depurar bien los instrumentos, con coeficientes de correlación corregida ítem/test de entre 0,43 y 0,60. En cuanto a la fiabilidad, se obtienen Coeficientes Alfa de Cronbach elevados en todos los cuestionarios, que oscilan entre 0,90 y 0,96. Por otra parte, la validez de contenido se fundamenta y justifica por los laboriosos procesos de elaboración de instrumentos. Para estudiar la validez de constructo utilizamos técnicas multivariadas de análisis de componentes principales y de análisis factorial de ejes principales, que ratifican las dimensiones fundamentales de nuestros instrumentos de medida.

Perfil de los participantes en la evaluación de la satisfacción

El perfil de los implicados en los programas de empleo-formación es el siguiente:

- Los directores, maestros/as, personal de apoyo y personal administrativo son mujeres en un porcentaje ligeramente superior al de hombres, con una edad media comprendida entre los 30 y los 49 años. Salvo el personal administrativo, que en su mayoría ha cursado estudios de Formación Profesional de segundo nivel, el resto cuenta con formación universitaria (en el caso de los directores priman las licenciaturas).
- Los monitores constituyen el grupo más numeroso dentro del personal docente y de apoyo (69%). La mayoría son hombres y tienen entre 30 y 59 años. Su nivel de formación es muy variado y casi en su totalidad están contratados a tiempo completo.
- Los alumnos-trabajadores han finalizado en su mayoría los estudios básicos. La mayor parte no había participado en otros programas formativos durante los

últimos años y no habían trabajado previamente en los oficios o especialidades en los que se han estado formando. Responden a perfiles diferentes, según el tipo de proyectos en los que trabajan. Así, los *alumnos-trabajadores de las Escuelas Taller y Casas de Oficios* son en su mayoría hombres, con edades comprendidas, sobre todo, entre los 19 y 21 años. Su nivel de estudios es bajo, pues la mayor parte sólo ha completado la formación básica. Por su parte, *los alumnos-trabajadores de los Talleres de Empleo* son en mayor medida mujeres, con edades comprendidas principalmente entre los intervalos de 25-34 y 35-44 años. Su nivel académico es más limitado (el mayor grupo no ha finalizado los estudios básicos, mientras que el siguiente sólo ha completado la formación obligatoria).

Valoración del papel de la Consejería de Educación y Ciencia y de las entidades promotoras

Aunque la valoración global que realizan los directores sobre las actuaciones de la Administración en relación con la gestión de programas de empleo-formación es satisfactoria (media de 6,6 sobre 10), esto no implica que no se detecten ciertos problemas. Uno de los más relevantes, a juicio de todos los implicados, es el relacionado con la *selección de los alumnos-trabajadores*. En general, consideran insuficiente la divulgación de los proyectos, inapropiados los procedimientos de selección empleados, poco claros los criterios que se utilizan y demasiado rápidos y precipitados los procesos que se usan para elegir a los alumnos-trabajadores. No parece adecuado que no participen en ellos los profesionales que van a desarrollar los proyectos. Con frecuencia se eligen a personas desmotivadas y con perfiles que no se adaptan a los objetivos de las especialidades, mientras que otras más interesadas no pueden acceder a los mismos. Por otro lado, a menudo se crean grupos demasiado heterogéneos con personas que muestran necesidades muy diversas. Todo ello condiciona, en gran medida, el desarrollo de los proyectos.

La *selección de los profesionales* genera, asimismo, muchas críticas. Se argumenta que falta claridad y transparencia en los procesos de selección y en las puntuaciones obtenidas por las personas que se presentan. Se considera negativo que en el baremo no se establezca un límite en la puntuación correspondiente al apartado de formación. Esto lleva a la *compra de certificaciones* y a que personas sin experiencia tengan los mismos puntos que otras que llevan trabajando mucho tiempo en estos programas.

También se critican los procedimientos empleados y el excesivo poder de las entidades promotoras en la selección de los directores. Además, se demanda la creación de un *ficbero de directores*.

En relación con el *ficbero de expertos* existente, se señala la necesidad de mejorarlo mediante la revisión de los criterios de su funcionamiento. Se sugiere eliminar a las personas que no desarrollan adecuadamente sus funciones en los proyectos o valorar menos la formación y más la experiencia en este tipo de programas y en el oficio que van a enseñar. Asimismo, se denuncia la falta de continuidad de los equipos en proyectos que prosiguen en fases posteriores.

Por otra parte, la percepción que tienen los directores de las entidades promotoras es, en general, bastante positiva (7,9). Estas entidades son principalmente ayuntamientos, aunque también hay algunas fundaciones, consejerías y mancomunidades. Los directores suelen valorar positivamente las relaciones que dichas entidades mantienen con los equipos responsables de los proyectos, la calidad e interés de las iniciativas que han desarrollado y la forma en la que les ayudan a solucionar los problemas y demandas que les plantean. También valoran los medios que establecen para ayudar a los alumnos-trabajadores a poner en marcha sus empresas y cómo se lleva a cabo la gestión. Además, casi la totalidad de los directores aseguran que el nivel de cumplimiento de los compromisos adquiridos por las entidades ha sido alto o muy alto. En cambio, los aspectos más cuestionados son el papel que desempeñan en la selección de los alumnos-trabajadores y del personal.

Valoración del desarrollo de los proyectos

En general, los implicados perciben de forma bastante positiva el desarrollo de los proyectos. Dos de los aspectos que más preocupan son la *motivación* de los alumnos-trabajadores y las *condiciones laborales* de algunos profesionales.

Para los directores, el grado de motivación es mayor entre los adultos participantes en los Talleres de Empleo que entre los jóvenes de Casas de Oficios y Escuelas Taller. No obstante, también debe señalarse que sus posturas sobre el nivel de motivación de los alumnos son encontradas: algunos valoran negativamente el nivel de motivación de los alumnos-trabajadores, otros le conceden una valoración media, mientras que una mayoría están satisfechos y lo consideran apropiado.

La mayor parte plantea que el salario mensual constituye un incentivo muy importante para los alumnos. Algunos afirman que su nivel de motivación depende de las fases del proyecto, puesto que los participantes comienzan muy interesados, aunque su interés disminuye a medida que se acerca el final ante la perspectiva de terminar y no encontrar un empleo. Otros directores señalan que algunos alumnos que se sienten desmotivados de cara la preparación de un título porque lo único que quieren es realizar las prácticas. También critican la falta de hábitos laborales adecuados de los alumnos-trabajadores (por ejemplo, en cuestiones como la asistencia y la puntualidad).

A juicio de los directores, el principal problema de los profesionales de estos programas es su inestabilidad laboral, vinculada a la duración limitada de los proyectos. Los directores denuncian las condiciones laborales precarias de los maestros y del personal administrativo que está contratado a media jornada. También demandan una mejor preparación pedagógica de los monitores y señalan que, en general, tienen una amplia experiencia profesional, aunque les falta conocimiento sobre metodología didáctica. Añaden que los importantes agravios comparativos en los salarios y en las condiciones laborales del personal de distintos proyectos, así como la falta de estabilidad laboral, les desmotiva y repercute negativamente en la formación de los alumnos-trabajadores.

El personal docente y de apoyo tiene también opiniones diferentes respecto a la motivación de los alumnos-trabajadores. Entre las causas que se vinculan con el escaso nivel de motivación de muchos de ellos destacan: a) los procesos inadecuados de selección de alumnos, lo que propicia una gran heterogeneidad en los grupos; y b) las características concretas de los participantes (desinterés, falta de habilidades sociales, escasos hábitos de trabajo y poca responsabilidad).

En relación con la adecuación de los objetivos a la duración del proyecto, hay bastante acuerdo a la hora de considerar que las obras llevadas a cabo son de gran envergadura para el tiempo del que se dispone. Esto hace que a la formación complementaria se le dedique menos tiempo y se trabajen sólo los contenidos mínimos. La falta de tiempo se destaca sobre todo en los Talleres de Empleo, que suelen estar condicionados, además, por deficiencias en las instalaciones en el inicio de los proyectos y por el bajo nivel de estudios de la mayoría de los alumnos-trabajadores. Parece muy importante que las entidades promotoras entiendan que la prioridad esencial de estos proyectos no es finalizar la obra o servicio, sino mejorar la formación de los alumnos-trabajadores y facilitar su inserción laboral.

El personal docente y de apoyo se muestra muy insatisfecho con sus condiciones laborales, sobre todo con la contratación a media jornada de los maestros, con los

agravios comparativos entre los sueldos del personal de los diversos programas y con la inestabilidad laboral en la que se encuentran.

La percepción de los alumnos-trabajadores sobre el desarrollo de los proyectos no es tan positiva como la de sus formadores. Lo que valoran más positivamente es la formación y la labor profesional de los administrativos, maestros y monitores, así como el ambiente laboral y las prácticas realizadas. Además, consideran que su propio nivel de motivación es bueno. Se muestran un poco más críticos con la adecuación de los objetivos propuestos a la duración del proyecto, con la coordinación entre clases teóricas y prácticas, y con los espacios y condiciones físicas en las que trabajan. Por otro lado, se constata que la satisfacción de los alumnos-trabajadores es mayor en los Talleres de Empleo que en las Escuelas Taller y Casas de Oficios. Los adultos que participan en Talleres de Empleo puntúan positivamente la formación y la labor profesional del personal administrativo, maestros, monitores, personal de apoyo y director. Asimismo, califican favorablemente su propio nivel de motivación, el ambiente laboral, las prácticas que realizan y la adaptación de los objetivos a sus necesidades.

La valoración del desarrollo del proyecto que hace el personal administrativo es buena, prácticamente similar a la de los directores y el personal docente y de apoyo. Los aspectos con los que se muestran más satisfechos son: las relaciones con el personal docente, el director y los alumnos-trabajadores; la adecuación entre su formación y las demandas que reciben en general; el ambiente en el que trabajan; y las demandas del personal docente y del director. Con lo que están menos conformes es con la retribución económica que perciben. El personal administrativo también insiste en su falta de estabilidad laboral, en la necesidad de equipar los salarios entre profesionales de distintos proyectos, en la de ser remunerados por las funciones que realmente realizan (de administrativos, no de auxiliares administrativos), en la importancia de que todos puedan trabajar en los proyectos a tiempo completo y en sus necesidades de formación no cubiertas.

Valoración de resultados (satisfacción)

En términos generales, las valoraciones sobre la cualificación profesional conseguida, la experiencia profesional adquirida y las perspectivas de inserción laboral de los alumnos son bastante positivas. Los directores y el personal docente y de apoyo asignan a estos aspectos una puntuación de notable (entre 7,1 y 7,4), mientras que

los alumnos-trabajadores hacen una valoración cercana al 6. No obstante, se observan diferencias muy significativas entre las múltiples especialidades.

La valoración global que los directores, el personal docente y de apoyo, y los alumnos-trabajadores hacen de los demás objetivos de los proyectos es también positiva y, en términos generales, casi similar a las puntuaciones anteriores. Destaca la satisfacción con la formación complementaria para conseguir los niveles de educación obligatoria, la formación en prevención de riesgos laborales y la orientación laboral. En un segundo nivel se muestran bastante satisfechos con la formación sobre igualdad de oportunidades y el respeto al medio ambiente, y, en menor medida, con la alfabetización informática, la formación en técnicas de búsqueda de empleo y la formación sobre autoempleo.

Aunque todos los colectivos hacen una valoración global de los proyectos bastante positiva, ésta resulta más alta en los Talleres de Empleo (por encima de 7) que en las Escuelas Taller (en torno a 6,5) y en las Casas de Oficios (por debajo de 6) en todas las fases de la investigación. Además, la segunda etapa de las Escuelas Taller y Casas de Oficios, de formación en alternancia con el trabajo, se valora ligeramente mejor que la primera etapa formativa de iniciación.

Los directores, formadores y alumnos consideran que sus proyectos han sido bastante útiles para las localidades en las que se han desarrollado. Asimismo, opinan que se han satisfecho bastante bien las expectativas de los jóvenes y adultos que participaron en ellos y que van a ser bastante útiles de cara a su futuro profesional. Por otra parte, durante el desarrollo de los proyectos estiman que se ha hecho un considerable esfuerzo para proporcionar *formación complementaria* a los participantes en estos programas. De acuerdo con los datos facilitados por los directores, el 51% de los alumnos de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo que pasaron por los proyectos prepararon alguna titulación (o varias) y el 24% alcanzaron su propósito.

Los alumnos se prepararon para acceder a 2.004 nuevas titulaciones, el 56,4% de Graduado Escolar/ESO y el 43,4% de Ciclos Formativos. Sólo tres alumnos-trabajadores se prepararon para conseguir el título de Bachillerato y, de ellos, uno lo consiguió (0,1%). Durante los proyectos se obtuvieron 939 nuevas titulaciones, 52,9% vinculadas a Ciclos Formativos y 47% de Graduado Escolar/ESO. Es decir, durante el desarrollo de los proyectos, se han logrado el 47% de todas las titulaciones que se han preparado.

Seguimiento de la inserción laboral de los alumnos-trabajadores

Como señalamos anteriormente, en esta investigación también realizamos el seguimiento de la inserción laboral de todos los alumnos-trabajadores que participaron en los 78 proyectos desarrollados en el Principado de Asturias y que finalizaron entre junio de 2001 y diciembre de 2003. El perfil de las personas a las que hicimos el seguimiento de la inserción laboral es similar al de las que participaron en la evaluación de la satisfacción.

El estudio del nivel de ingresos pone de manifiesto que muchos de los antiguos alumnos se encuentran en situaciones económicas bastante difíciles. Sin embargo, el contraste de los datos de ingresos antes y después de participar en los proyectos indica que, a pesar de ello, se ha producido una mejora apreciable. A los 6 meses del seguimiento se constata, por ejemplo, que el porcentaje de alumnos que manifestaba no tener ningún ingreso se redujo del 75% de al 46%. Al cabo del año, esta cifra disminuyó del 72% al 41%.

Valoración de la formación recibida

Todos los entrevistados mediante llamadas telefónicas opinaron sobre la formación recibida una vez transcurridos 6 y 12 meses desde la conclusión de los proyectos. Esto nos permitió comprobar su valoración del proyecto con la perspectiva que da el paso del tiempo y recabar, por primera vez, las opiniones de las personas que no pudieron participar en el estudio de satisfacción.

Un indicador positivo de esta evaluación es la constatación de que la gran mayoría de los entrevistados se formaron en las especialidades que querían (88%). Otro indicador positivo es el porcentaje de personas que piensan que su participación en los proyectos les permite aspirar a un mayor número de ofertas de empleo (63%). Esta percepción es menor en el seguimiento a los 12 meses que a los 6 y desciende ligeramente cada año en las sucesivas fases del estudio. Por otro lado, los más mayores se muestran menos optimistas en este respecto que los más jóvenes.

Principales resultados del seguimiento de la inserción

Para hacer el seguimiento utilizamos todos los criterios que habitualmente se emplean para medir la inserción laboral y el desempleo, así como diversos indicadores

relacionados con la *experiencia laboral* de los alumnos y las *condiciones laborales* en las que trabajan los ocupados. Estos datos están analizados específicamente para cada año, fase del estudio, tipo de proyecto, proyecto y especialidad en los correspondientes informes. A continuación presentamos los resultados más significativos de cada apartado estudiado.

Causas por las que algunos alumnos-trabajadores no finalizan los programas

Como punto de partida debe señalarse que el 69% de los entrevistados finalizaron su formación en los programas de empleo-formación. Un 31% participaron en estos proyectos, pero los abandonaron antes de que concluyeran. El análisis en función del tipo de programa indica que son mucho mayores los porcentajes de abandono en las Escuelas Taller (45%) y en las Casas de Oficios (30%) que en los Talleres de Empleo (11%), donde el 89% de los adultos que empiezan los programas los concluyen.

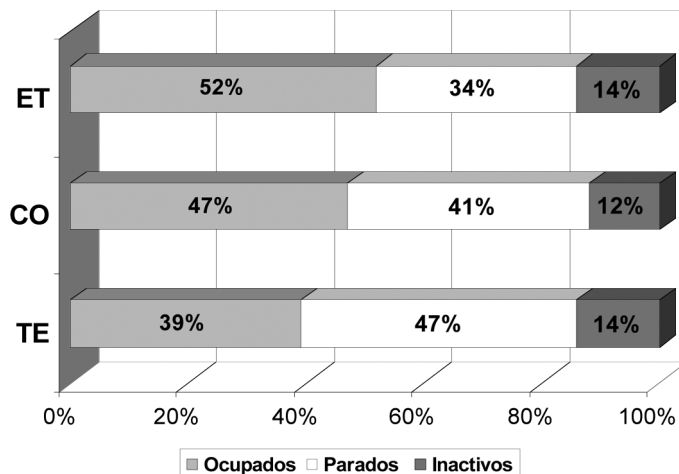
Un indicador positivo radica en el hecho de que, en algo más de la mitad de los casos, los alumnos-trabajadores que abandonaron los proyectos lo hicieron por haber obtenido un empleo. Además, la mitad de éstos fueron trabajos relacionados con la especialidad en la que se habían formado.

Por otra parte, son muy significativas las diferencias detectadas en el contraste entre proyectos y especialidades. Algunas de las especialidades con mayores porcentajes de inserción antes de finalizar los programas son: albañilería, carpintería, electricidad, fontanería, jardinería, pintura o cantería.

Situación laboral de los alumnos-trabajadores (criterio EPA)

Este criterio es el que se utiliza para hacer comparables los resultados de inserción laboral a nivel internacional. Las entrevistas que hicimos a las personas que participaron en los programas de empleo-formación mostraron que el 47% estaban ocupados, el 39% parados y el 14% inactivos. En el Gráfico III se presentan los porcentajes que corresponden a la situación laboral de los alumnos-trabajadores según los tipos de programas.

GRÁFICO III. Situación laboral de los alumnos-trabajadores en Escuelas Taller; Casas de Oficios y Talleres de Empleo



Las diferencias de inserción laboral, utilizando el criterio de la EPA entre los diferentes tipos de proyectos, los distintos proyectos y las diversas especialidades, son muy significativas.

Alumnos-trabajadores inscritos en las oficinas de empleo

Debe señalarse que, al hacer las entrevistas, el 64% de los participantes en los proyectos estaban inscritos en las oficinas del INEM como demandantes de empleo. Los análisis comparativos evidencian que los mayores porcentajes de demandantes parados corresponden a los alumnos-trabajadores de los Talleres de Empleo (61%), aunque tampoco son irrelevantes en las Escuelas Taller (43%) ni en las Casas de Oficios (49%).

El análisis diferencial en función de los proyectos y especialidades refleja situaciones laborales muy distintas. Por otra parte, también son muy claras las particulares dificultades de inserción laboral de algunos colectivos, como las que presentan los jóvenes con dificultades intelectuales y físicas.

El estudio por especialidades indica un mayor porcentaje de demandantes de empleo parados en algunas ramas, como albañilería, turismo rural, carpintería, pintura, jardinería, ayuda a domicilio, fontanería o electricidad.

Alumnos-trabajadores que han estado empleados

Este indicador de la inserción laboral se refiere al porcentaje de personas que han estado empleadas en alguna ocasión tras su participación en los programas, que se sitúa en un 71%. Cabe destacar que las diferencias siguen siendo muy significativas entre el empleo conseguido después de participar en estos programas por los jóvenes de las Escuelas Taller (79%) y de las Casas de Oficios (70%), y el de los adultos de los Talleres de Empleo (59%).

Alumnos-trabajadores que han estado empleados, según el sexo

Aunque en términos generales el porcentaje de alumnos-trabajadores que en alguna ocasión ha tenido un empleo tras su paso por el proyecto es relativamente alto, el análisis diferencial en función del sexo indica que el porcentaje de hombres que ha estado empleados (77%) es superior que al de mujeres (62%). Todos los indicadores de esta investigación ratifican una vez más las mayores dificultades de acceso al mercado laboral de las mujeres.

En el estudio comparativo entre especialidades, se observan diferencias muy llamativas en la participación en los diversos módulos en función del sexo. Las especialidades con un mayor número de mujeres se encuentran vinculadas al medioambiente, los servicios a la comunidad, la decoración, la confección, etc.

Relación de los empleos con la formación recibida

Del 71% de los alumnos-trabajadores que han tenido algún empleo desde su participación en los programas, más de la mitad argumentan que éste no guarda relación alguna con su formación. Sólo el 27% asegura que sí son empleos vinculados a la formación recibida, mientras que el 7% plantea que algunos están relacionados y otros no.

Búsqueda de empleo

El 51% de los entrevistados aseguran que están buscando empleo. Como en todos los estudios del mercado laboral, se comprueba que la mayoría de las personas buscan empleo por cuenta ajena y afirman haber tomado medidas concretas para ello. Sólo el 1% manifiesta haber hecho gestiones para establecerse por su propia cuenta.

Cuando en la segunda y tercera fase de la investigación se les pregunta por los nuevos criterios de la Encuesta de Población Activa (EPA) para considerar que se está efectuando una búsqueda activa de empleo, se constata que el método más utilizado es el de ponerse en contacto con las oficinas públicas de empleo. Le sigue el enviar directamente la candidatura a los empleadores y el anunciarse o responder a anuncios de periódicos. En cuarto lugar se sitúa el método que suele ser más eficaz, los contactos personales.

Experiencia laboral

Los participantes en los programas de empleo-formación suelen tener experiencia laboral (99%), aunque ésta es variada y no muy amplia entre los jóvenes. Como era de esperar, son los adultos de los Talleres de Empleo los que cuentan, en su mayoría, con más de tres años de experiencia (74%). Por otro lado, hay que señalar que los participantes en estos proyectos han empezado a trabajar bastante jóvenes (la media se sitúa en torno a los 19 años).

Condiciones laborales de los ocupados

El porcentaje de personas ocupadas en el momento del seguimiento es del 47%. La mayoría están trabajando en el sector servicios (52%), en menor medida en el sector de la construcción (31%) y bastantes menos en la industria (15%). Muy pocos realizan actividades económicas en el sector agrícola (2%). Por edades, son mayores las proporciones de jóvenes que trabajan en el sector de la construcción, aunque los porcentajes de adultos que trabajan en el sector servicios son considerablemente superiores a los de los jóvenes.

Las condiciones laborales en las que trabajan son bastante inestables. La mayoría tienen contratos temporales (39%) o contratos por obra y servicio (28%). Un grupo bastante menor cuenta con contratos indefinidos (11%) y, aún menos, con contratos para la formación (7%). Destaca también el dato de las personas ocupadas que están trabajando pero que no han firmado un contrato (7%).

Por otra parte, la mayoría están contratados a tiempo completo (82%). Comparativamente, a los jóvenes se les contrata más a tiempo completo y a los adultos más a tiempo parcial.

Por lo que se refiere a la forma de conseguir sus empleos, el mayor grupo de los ocupados lo logró a través de sus relaciones personales o contactos (46%). Un número importante lo consiguió enviando currículos a las empresas (12%) y a través de las Oficinas de Empleo (10%).

Desempleados e inactivos

En este trabajo también analizamos la trayectoria seguida por los alumnos-trabajadores que tras su paso por los proyectos se encontraban en la situación de desempleados e inactivos. Se presentaron varias categorías no excluyentes y se obtuvieron los siguientes resultados: la mayor parte de las personas entrevistadas que no están ocupadas se han dedicado a buscar un empleo (54%). El siguiente grupo ha estado empleado durante algún tiempo, aunque en el momento de la entrevista ya no lo estén (43%). En tercer lugar se sitúan aquellos que han estado completando su formación (31%). Por otro lado, el 13% han estado realizando labores del hogar. Son menos, pero no

pocos, los entrevistados desanimados que contestan que «no se han dedicado a nada en especial» (11%).

En cuanto a las personas que no tenía un empleo en el momento de realizar la entrevista o que estaban inactivos, hay que destacar que:

- Únicamente el 33% contactaron con alguna empresa o institución demandando empleo desde que terminaron.
- Sólo el 22% estaban dispuestos a trasladarse o cambiar de provincia o residencia para encontrar un empleo.

Por otra parte, cuando se trata de orientar y asesorar a personas desempleadas e inactivas, es fundamental conocer los procesos de atribución causal. Como sucede con frecuencia, las personas entrevistadas que no tienen un empleo evidencian procesos de atribución causal externos (atribuyen su falta de empleo, fundamentalmente, a que no lo hay o a que existe mucho paro).

Tipo de formación realizada desde la finalización de los programas

Se considera otro indicador positivo que las personas que participaron en los proyectos vuelvan a incorporarse al sistema de formación reglada, puesto que les proporciona mayor cualificación y preparación para el empleo y favorece su desarrollo personal y social.

Lo más destacable es que el 4% de los participantes en estos programas, tras su paso por los proyectos, se han incorporado de nuevo a la formación reglada. La implicación en otros tipos de formación no reglada es superior y llega al 25% de los entrevistados. En cambio, la mayoría no se compromete en ningún tipo de programas educativos después de participar en los proyectos (70%).

Conclusiones

Los resultados de esta investigación sobre la evaluación de la satisfacción y de la inserción laboral de las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo de Asturias son positivos en términos generales. Se han obtenido niveles de satisfacción bastante buenos a través de un trabajo de campo muy minucioso en el que se ha implicado a

toda la población y colectivos participantes mediante procedimientos metodológicos diversos y complementarios.

La valoración que han realizado los directores sobre la actuación de la Administración en la gestión de los programas de empleo-formación ha sido, en general, satisfactoria (puntuación media de 6,6). Los aspectos que han alcanzado una estimación más positiva son: la relación que la Consejería de Educación y Ciencia mantiene con las entidades promotoras, la respuesta que obtienen a los problemas y demandas que plantean, la puntualidad en el pago de subvenciones concedidas y la agilidad en los trámites administrativos. En cambio, las áreas de mejora consideradas prioritarias son: los procedimientos empleados en la selección de los alumnos-trabajadores, la selección del personal de los proyectos y el seguimiento y supervisión de las actuaciones en estos programas.

La percepción que tienen los directores sobre el papel de las entidades promotoras es más positiva (7,9), lo que constituye una valoración superior en 1,2 puntos a la que obtiene la Consejería de Educación y Ciencia. Los directores valoran en mayor medida el compromiso de las entidades con los proyectos y con los alumnos-trabajadores, especialmente la relación entre las entidades y los equipos responsables de los proyectos, lo que se traduce en una colaboración estrecha que permite abordar los problemas y demandas que van surgiendo durante la realización de los mismos. En cambio, los aspectos en los que más deben mejorar son, como en el caso anterior, los relacionados con el proceso de selección de los alumnos-trabajadores y en la selección del personal.

Respecto al juicio que hacen los participantes sobre el desarrollo de los proyectos, lo más significativo es la valoración que, en términos generales, les merece y que se puede calificar de bastante positiva. En los proyectos, además de los objetivos centrales orientados a la cualificación y experiencia profesional, se destaca la satisfacción respecto a otros objetivos, como la formación general complementaria, la formación en prevención de riesgos, la orientación laboral y las actuaciones complementarias llevadas a cabo. Esta valoración, sin embargo, presenta diferencias por sectores. Resulta un tanto más elevada entre los directores, personal docente y de apoyo, y personal administrativo que entre los alumnos-trabajadores. Asimismo, se constata que la satisfacción de estos últimos es mayor entre los que participan en los Talleres de Empleo que entre quienes lo hacen en las Escuelas Taller y Casas de Oficios.

Globalmente, lo que todos los implicados valoran más es el trabajo realizado por el personal y el ambiente laboral que ha habido en los proyectos. Lo que menos les satisface es su duración (si se tiene en cuenta la amplitud de los objetivos que se habían planteado), la falta de motivación de algunos alumnos, la inestabilidad laboral y

las condiciones precarias de trabajo de ciertos miembros del personal docente y de apoyo, así como del personal administrativo.

En la valoración de resultados correspondientes al estudio de satisfacción, uno de los aspectos más notables es que los directores, formadores y alumnos consideran que los proyectos han respondido en buena medida a las expectativas de los alumnos-trabajadores. Además, el 88% de ellos se formaron en las especialidades deseadas y una gran mayoría tienen la percepción de que su participación en los proyectos les permite aspirar con mayores posibilidades a un mayor número de ofertas de empleo.

En lo que se refiere al seguimiento de la inserción laboral de los alumnos-trabajadores, la mayoría de los resultados obtenidos ponen de manifiesto los efectos positivos de estos programas en la evolución laboral posterior de los alumnos, en su situación económica y formativa, y en sus actitudes ante la formación y la búsqueda de empleo. Como aspectos menos favorables hay que destacar las mayores dificultades de acceso al mercado laboral por parte de las mujeres y el alto porcentaje de sujetos que han vivido o se encuentran en situaciones laborales inestables (contratos temporales, contratos por obra y servicio, etc.).

Como consecuencia de este trabajo, se han sistematizado numerosas medidas que tanto alumnos como profesionales consideran necesarias para solucionar los problemas que surgen en el marco de los programas de empleo-formación. Estas medidas, por su profusión, se detallan en otro trabajo. La Administración y las entidades promotoras deberían aprovechar la información generada para tomar decisiones que contribuyan a mejorar esta realidad, a incrementar la calidad de los programas y a aumentar aún más la satisfacción de los implicados.

Concluimos este artículo insistiendo en la relevancia de la información generada: ha habido una participación masiva en los procesos evaluativos de todos los colectivos implicados; se han obtenido resultados medios positivos en relación con los diversos aspectos evaluados; se dispone de valoraciones específicas sobre los distintos proyectos, especialidades y el desempeño profesional de todo el personal; y se cuenta también con la evaluación de los resultados de los proyectos y sus especialidades en términos de inserción sociolaboral. Todo esto se ha hecho a través de procesos muy justificados y estructurados, empleando procedimientos de recogida y análisis de la información adecuados, diversos y complementarios.

No podemos finalizar este trabajo sin recalcar nuestro agradecimiento a todas las personas que colaboraron con nosotros. Ha sido un privilegio haber tenido la oportunidad de conocer en profundidad el trabajo que realizan. Agradecemos enormemente la amabilidad con la que nos atendieron, el tiempo que nos dedicaron y el esfuerzo que realizaron para transmitirnos sus experiencias en los programas de empleo-formación.

Referencias bibliográficas

- ECHEVARRÍA SAMANES, B. (Coord.). (2003). El reto de la Formación Profesional. *Bordón Revista de pedagogía* 55,3.
- CAÑEDO-ARGÜELLES GALLASTEGUI, C., COLUNGA SALGADO, L., MARTÍN MARTÍNEZ, A. F. ET AL. (2003). Escuela de Segunda Oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 39-41.
- CIFO (2001). *Actas del 3^{er} Congreso de Formación Ocupacional: formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas de trabajo y cambio de la formación*. Zaragoza, Grupo CIFO-IFES.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2004). *Libro Verde. Igualdad y no discriminación en la Unión Europea ampliada*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 28.05.2004, (COM (2004) 379 final).
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2001). *European Commission White Paper. A New Impetus for European Youth*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 21.11.2001, (COM (2001) 681 final).
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1999). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. SOB-RADO (Ed.), *Orientación e Inserción Profesional. Tomo II*. Barcelona: Estel.
- (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18,2, 289-317.
- HOYT, K. Y MAXEY, J. (2001). *Counseling for high skills*. Greensboro, NC: CAPS Publications.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2004). *Plan de acción para el empleo del Reino de España 2004*. Madrid: Gobierno de España.
- INEM (1998). *Escuelas Taller y Casas de Oficios. Evaluación Institucional. Resultados 1997*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998). *Nuevo Programa de Formación Profesional 1998-2002*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Formación Profesional y de Promoción Educativa.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2004). *Escuelas Taller y Casas de Oficios, Talleres de Empleo. Índice de inserción laboral 2002. Evaluación de resultados*. Madrid: MTAS/Unión Europea. Fondo Social Europeo.
- (2007). *Guía Laboral y de Asuntos Sociales 2007*. Madrid: MTAS.
- NAYA, L.M., BASURCO, F., ASÚA, B., ARREGUI, F. Y AIZPURÚA, M. L. (1994). Impacto del programa de Escuelas Taller en Guipúzcoa. Datos obtenidos en una investigación. *Revista de Educación*, 303, 89-126.

VIÑUELA HERNÁNDEZ, P. (2001). *Trabajo y educación. Programas de inserción laboral*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, Asturias, España.

Dirección de contacto: Julián Pascual Díez. Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica de la Lengua y Literatura. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo, España. E-mail: jpascual@uniovi.es

La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia

Aesthetic of Nursery School Buildings in Galician Autonomous Community

Julia María Crespo Comesaña

Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Santiago de Compostela, España.

Margarita Pino Juste

Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Vigo, España.

Resumen

El estudio describe las características estéticas de las edificaciones escolares de 23 centros de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia construidos después de la entrada en vigor de la LOGSE, en 1990.

Entre las conclusiones del estudio destacamos que, a pesar del aumento en los últimos años del interés por la estética en diversos ámbitos sociales, apenas se ha trasladado esta preocupación al diseño y equipamiento de las escuelas. De hecho, la perspectiva funcionalista es la que decide el estilo del edificio, de ahí el parecido entre todos ellos. Por otro lado, destaca el descuido en el mantenimiento y conservación de los centros ya construidos.

El número de aulas y su tamaño es adecuado (la dimensión media es de 51,50 m²), aunque en muchas de ellas no se pueden llevar a cabo metodologías innovadoras que necesitan un mayor espacio y una distribución diferente del mismo. Los patios de recreo que prescribe la normativa son pequeños y los existentes en los centros estudiados resultan monótonos e incompletos en cuanto a su planificación y equipamiento.

Consideramos que el centro educativo debe poseer, además de un entorno de calidad en donde los niños estén seguros física y psicológicamente, un diseño estético rico en formas,

colores, imágenes y estructuras que propicie su creatividad e imaginación, fomente la comunicación, estimule el juego y la movilidad, cree un sentimiento de pertenencia y bienestar, y favorezca la exploración y el descubrimiento, la construcción y la creación.

Palabras clave: estética escolar, espacio escolar, espacio educativo, espacios creativos, escuela, arquitectura escolar, diseño de edificios escolares.

Abstract

The study describes the aesthetic characteristics of school buildings in 23 pre-school education schools of the Galician Autonomous Community built after the introduction of the LOGSE programme in 1990.

Among the conclusions of the study, we would like to emphasize that despite the increase of the interest for the aesthetics in diverse social areas during the last years, this concern has hardly moved to the design and equipment of the schools. In fact, the functionalist perspective is the one that decides the style of the building, hence the similarity between them. At the same time, we can also stress neglect in the service and maintenance of facilities that were already built.

The number of classrooms and its size is adequate, the average dimension is 51.50 m², though in many of them innovative methodologies cannot be carried out because they need more space and a different distribution of the classroom. The playgrounds prescribed by the regulation are small and the existing ones prove to be monotonous and incomplete in terms of their planning and equipment.

We believe that school should also possess a quality environment where children are physically and psychologically safe, an aesthetic design rich in shapes, colours, images and structures that will foster creativity, imagination and communication, stimulate games and mobility, create a sense of belonging and well-being and promote exploration and discovery, construction and creation.

Key words: school aesthetic, school space, educational space, creative spaces, school, school architecture, design of school buildings.

Fundamentación teórica

En el contexto educativo, el valor del componente estético en la variable espacial es múltiple. Sirve como refuerzo de las situaciones de aprendizaje al proporcionar contextos perceptivamente gratificantes, además de estimular la creatividad y capacitar para la competencia social puesto que, según Pareyson (1997), la escuela como espacio público es el lugar físico de tránsito, estancia y convivencia social donde se establecen constantes relaciones cotidianas de comunicación. Los efectos formativos que provoca la configuración estética de este espacio se encuentran íntimamente relacionados con las normas éticas que regulan su uso. Estas normas, por ser de naturaleza cultural e histórica, son diferentes en cada comunidad y en cada momento.

Autores como Gutiérrez Pérez (1998), Ruíz Ruíz (1994) y Heras Montoya (1997) coinciden en que es preciso prestar atención a la organización y al uso del espacio físico, ya que se trata de un factor determinante de la motivación, el interés, la participación y la integración de las personas.

Para trabajar los elementos implicados en el aprendizaje del factor estético, las profesoras Marta Balada y Roser Juanola, ya en el año 1987, enfatizan la necesidad de introducir al niño lo más tempranamente posible en un mundo visual (como canal preponderante de percepción) donde se integre dentro del espacio lo personal, la sociedad y la época de un modo estrechamente relacionado con la comprensión del contexto sociocultural. El componente estético en la estructura física del centro constituye, de esta forma, una herramienta en la que el docente debe apoyar su labor y, al mismo tiempo, un contenido de aprendizaje.

El tema de la educación estética (Schiller, 1968; Popper, 1989; Arnheim, 1993; Genari, 1997) y la creatividad (Aguirre, 2000; Oriol de Alarcón, 2001; Monreal, 2001) ha sido estudiado por diferentes autores en el último siglo. Asimismo, hemos encontrado numerosos estudios sobre experiencias que nos hablan de la utilización de la variable *espacial estética* para fomentar la creatividad (Pirini, 2002; Betancourt y Valadez, 2000; Bronstein y Vargas, 2001; Marín y De la Torre, 1991). Este nexo entre creatividad y experiencia estética es el que nos interesa, ya que la creatividad es señalada como una competencia necesaria incluso para el desarrollo económico y social. De hecho, Ray y Anderson (2000) o Florida (2002), entre otros, insisten en la educación de sujetos sensibles al cambio social y creativos, puesto que pueden ser el punto de referencia del que surja un futuro diferente que dé como resultado una transformación social, una nueva cultura, al encontrarse nuestras sociedades en el punto medio de un gran cam-

bio mediado por la globalización, el rápido desarrollo de las tecnologías y el deterioro del equilibrio medioambiental del planeta.

Sin embargo, hemos detectado una laguna importante en nuestro contexto con respecto a la importancia de la consideración de la variable estética en el diseño de los espacios físicos escolares para fomentar la creatividad e imaginación infantil y, por lo tanto, en su repercusión en el aprendizaje y la calidad educativa.

Considerar el espacio como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos, y empezar a pensarlo como determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones y aprendizajes significa considerarlo una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en el aula. En palabras de Zabalza (1987):

«El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades (...). Será facilitador o, por el contrario, limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha...» (pp. 120-121).

De esta forma, la experiencia sensible del educando queda implicada explícitamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La potenciación de esta práctica, según Luis Flores (1996), supone diseñar caminos en el comportamiento del niño que le llevarán al hombre íntegro que duerme en él y donde la cualidad de las memorias voluntaria e involuntaria, sin duda necesarias, tienen otra función más valiosa y trascendente que la meramente acumulativa: la de reconducir en valores morales la experiencia personal dentro del grupo social, la de armonizar de forma creativa la relación con el medio. Para ello, es necesaria la experiencia estética.

Si tenemos en cuenta lo antes expuesto en relación con la conexión existente entre el aprendizaje dentro de un medio que tenga en cuenta el factor estético y el interés que parece existir en dar a nuestros futuros ciudadanos una formación que potencie sus capacidades creativas, comprendemos que los aspectos estéticos ligados al contexto educativo son algo más que un componente curricular aditivo. La consideración de que la variable estética es una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje no viene apoyada sólo porque es un contenido en sí misma, ni tampoco porque es optimizadora de los resultados de aprendizaje, sino porque los procesos necesarios para adaptarse a los cambios del ambiente -(social, físico y cultural)- están ligados a las capacidades creativas del hombre.

De hecho, el diseño curricular de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia (1992) señala que el niño aprende de lo que ve y no podemos educarle en

la sensibilidad y proponerle hábitos de higiene corporal y salud mental si está conviviendo en un lugar sucio donde la desidia flota en el ambiente. La escuela debe ser un lugar acogedor, bonito y cómodo donde los niños puedan participar en su cuidado y sentir su decoración como verdaderamente propia.

Como hemos expuesto con anterioridad, aunque el factor estético puede ser considerado en cualquier elemento del contexto educativo, nuestra pretensión es centrarnos en el aspecto estético de los elementos constructivos en los centros escolares. Por lo tanto, este trabajo tiene como finalidad estudiar la cualidad estética en el espacio físico de la escuela, no solo porque «una ambientación estética adecuada provoca reacciones emocionales positivas, sensación de bienestar, satisfacción y confianza» (Suárez Pazos, 1987, p. 308), lo que favorece los procesos de aprendizaje, sino porque como señalan Barba Téllez y García Bargado (2006), enseñar a los niños a apreciar estéticamente desde las primeras edades crea las bases para el desarrollo de su potencial creativo, enriquece la formación y desarrollo de nuevas ideas, y los educa culturalmente para interpretar desde posiciones sensibles los diferentes procesos sociales.

Diseño y Metodología

En este estudio pretendemos averiguar si, desde el punto de vista de los maestros, la estética constituye un factor importante para la formación de los niños, además de describir sus opiniones acerca del aspecto exterior e interior de los centros. Para ello, se han analizado las edificaciones escolares construidas a partir de la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General Sistema Educativo (LOGSE), publicada en 1990. El estudio se llevó a cabo en todos los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia, en concreto, en aquellos donde se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil (23 centros en total).

Decidimos seleccionar toda la población muestral por varias razones:

- Los centros están distribuidos por toda la geografía gallega; esto significa que las edificaciones escolares están construidas en distintos entornos medioambientales. Como los edificios (por normativa) deben adaptarse al medio físico que les rodea, podrían generar distintas tipologías de construcción. Esta

normativa se concreta, fundamentalmente, en el Real Decreto 1004/1991 y en las Instrucciones de 13 de noviembre de 1991.

- La ubicación de cada centro depende de las posibilidades económicas y prioridades de cada administración local. Este hecho también pesa a la hora de solucionar muchas de las demandas que los centros realizan con respecto a los espacios, sobre todo en lo que se refiere a acondicionamiento exterior, arreglo de desperfectos o deterioros y saneamiento, entre otros, ya que no existe una línea común de actuación.
- Dado el carácter abierto y flexible de nuestro currículo, los centros deben adaptar los objetivos y contenidos de los programas a la realidad que les rodea. Esta realidad incluye el propio centro escolar, con una gama de estructuras espaciales diferenciadas entre sí, en su configuración y en el uso que de ellas hace cada comunidad educativa en particular.

Otra de las razones por la que hemos seleccionado toda la población muestral se basa en el hecho de que el estudio de comunidades completas ha sido empleado en muchas ocasiones en estudios de corte etnográfico (Erickson, 1989), como es nuestro caso.

La población que participó en este estudio fueron las maestras de los 23 centros de segundo ciclo de Educación Infantil y los directores de los mismos. A continuación resumimos las características de esta población:

- La población total de maestras (todas mujeres) es de 83, de las cuales participaron en el estudio 61, lo que supone un porcentaje de participación del 85,5%. La media de edad de las participantes es de 44 años. El 12,28% son licenciadas y el 87,72% diplomadas. El 43,08% ha asistido a algún curso relacionado con el diseño, organización o acondicionamiento de los espacios escolares.
- Los directores/as de los centros en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil fueron 21 en total (dos de ellos se encontraban de baja por enfermedad). La media de edad de los directores es de 46,05 años y la mayoría son licenciados (62%), frente al 38% de diplomados. El 60% son mujeres.

Las técnicas e instrumentos utilizados en este estudio fueron los siguientes:

- La observación, que se empleó para la comprobación del cumplimiento de la normativa legal, así como para registrar las distintas actividades llevadas a cabo

en los diferentes espacios del centro (aula, pasillos, dependencias administrativas). Observación directa mediante aplicación de registros estandarizados. (RED).

- Registros fotográficos, tanto del exterior como de las distintas estancias del centro, para poder comprobar sus características constructivas (DR).
- Entrevista a los directores de los centros que fueron grabadas en audio (EN).
- Análisis de contenido de los documentos institucionales de los centros: (Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Centro (PCC), Programación General Anual (PGA), Memoria Anual (MA)), así como otros documentos aportados por algunos centros: (actas de claustro, actas de reuniones de Consejo Escolar, recortes de prensa, documentos enviados a la administración (DAC).
- Cuestionarios rellenados por las maestras de Educación Infantil (CU).
- Elaboración de un cuaderno de campo donde se anotaron las impresiones personales del observador sobre la interacción de los usuarios durante la utilización de los espacios (CC).

Se pretendió organizar la recogida de información desde todos los ángulos posibles para contar con una saturación de datos que permitiese obtener una visión adecuada de la realidad y de cada uno de los elementos que la conforman.

Resultados

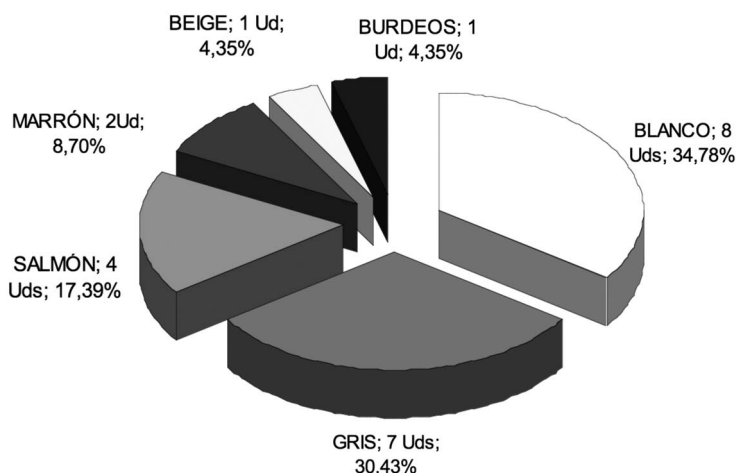
Se han organizado por categorías para favorecer su comprensión. A continuación se detalla cada una de ellas.

Imagen externa del centro. Datos descriptivos

La imagen externa de la mayoría de los centros objeto de estudio se caracteriza por la repetición de los modelos de línea horizontal. Los elementos constructivos presentes en las fachadas, vanos y macizos se repiten para acentuar esta sensación de horizontalidad.

Los colores más utilizados en las fachadas de todos los centros son el blanco y el gris. Se mantiene una línea de discreción en el resto de los tonos empleados, tal y como puede observarse en el siguiente gráfico:

GRÁFICO I. Porcentajes y unidades de colores en fachadas

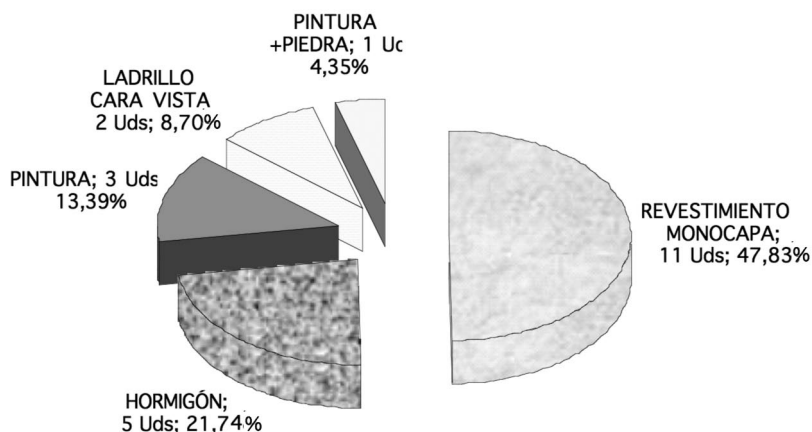


Uno de los materiales más utilizados para recubrir las fachadas es el revestimiento monocapa. En el siguiente gráfico se puede observar que, excepto el hormigón, los demás materiales se utilizan muy poco.

La utilización de recubrimiento monocapa en los colores antes citados, junto con la repetición de los ritmos horizontales en las fachadas, constituye una imagen muy característica de los centros escolares en la comunidad gallega.

El aspecto externo también se encuentra configurado por los elementos que cierran las fincas de los centros. En general, se prefieren los cierres que permitan la visión desde el exterior, aunque en algún centro las instalaciones de Educación Infantil están separadas de la calzada por un muro de bloque de hormigón que impide totalmente la visión. En este caso, el acceso al interior del recinto escolar permanece cerrado durante toda la jornada, a excepción de las horas de entrada y salida. Sólo se encontró un centro que no poseía ningún tipo de cierre, por lo que no existe ningún elemento que impida que un niño llegue a la calzada.

GRÁFICO II. Porcentaje y unidades de uso de materiales en fachadas



Para la elaboración de los cierres se utiliza exclusivamente el hormigón (bloques o encofrados) y los cierres metálicos (aluminio o acero). En los acabados de color que pueden darse a estos materiales no se ha observado mucha variedad.

Imagen externa del centro. Percepción

Dada la escasa variedad descrita, la imagen externa del centro preocupa a los profesores. Éstos estiman que los centros escolares deben transmitir, a través de su aspecto, el valor y la importancia de la labor que allí se desarrolla (EN). Hemos detectado esta preocupación en la Programación Anual a través de objetivos como: «Promover nas instalacións do colexio unha estética que fomente a sensibilidade polo bo gusto» (PA del CP43).

En los cuestionarios, las profesoras dejan constancia de la importancia que tiene para ellas el tratamiento de los espacios exteriores cuando éstos están cuidados y poseen elementos naturales que humanizan el conjunto de las instalaciones (CU). La variedad de tratamientos en estos espacios contribuye a crear una sensación en el observador de un lugar habitado, sentido, un lugar al que les gusta pertenecer a los usuarios (CC).

Al ser preguntados acerca de la imagen externa de sus centros, 10 de los 21 directores entrevistados (47,62%) expresaron su disgusto con la imagen externa del centro, a la que calificaron de *poco cuidada* o *desagradable*. A continuación se muestran

algunas de sus opiniones: «Externamente no me gusta. El centro parece un garaje» (EN24); «No me gusta, es poco atractivo, tiene aspecto de pobre» (EN22); «Es desagradable. Da una imagen de antiguo, descuidado, muy descuidado» (EN16); «Es horrible, gris, feísimo. Parece una fábrica de cemento» (EN13).

Otros cinco directores (23,81%) calificaron la imagen externa del centro como agradable y bonita: «La imagen externa es agradable. Está bien; es bonito, tiene un aspecto agradable» (EN43); «A mí me parece muy bonito. Me gusta la estética del centro» (EN42).

Los seis directores restantes (el 28.57%) manifestaron indiferencia o indecisión al dar su opinión sobre esta cuestión.

En algunos casos la forma del centro surge como la adaptación a las condiciones poco favorables del terreno:

«No me gusta el acceso al centro; demasiados escalones. El aspecto puede ser agradable pero me gustaría más plano. No tiene sentido un acceso tan pronunciado hacia arriba en un centro; yo lo haría más horizontal, no tan escalonado. El enclave me gusta, pero preferiría que fuera plano. Los espacios planos son más agradables» (EN41).

La profesora que manifestó esta opinión trabaja en un centro que se encuentra ubicado en un terreno con un gran desnivel, que llega al máximo en la zona de entrada peatonal. Para cubrir la distancia de la puerta del centro a la calle, se han colocado unas escaleras (también una rampa) que deben salvar la altura de una planta (DR41).

Otro ejemplo que sigue esta línea es el de los centros que quedan asfixiados por las edificaciones colindantes:

«¿La imagen del centro? Encajonado, rodeado. La calle de la entrada no tiene salida. El colegio tendría otra perspectiva si no estuviésemos tan rodeados de edificios (...). Por dentro es muy vistoso; tiene muchas ventanas; subes por las escaleras y vas viendo el mar. Creo que resulta interesante para los niños» (EN47).

En la opinión de la maestra, se puede apreciar que lo que afea a este edificio es su ubicación y no tanto el diseño.

Algunos directores han calificado al centro exteriormente como constreñido en el espacio: «Estamos encañonados, rodeados. La calle por la que se llega no tiene salida, hay poca amplitud. El colegio tendría otra perspectiva sino estuviésemos tan rodeados de edificios» (EN47); «El edificio es más feo por fuera que por dentro. Cuando los edificios sigan creciendo, esto va a ser un agujero» (EN46).

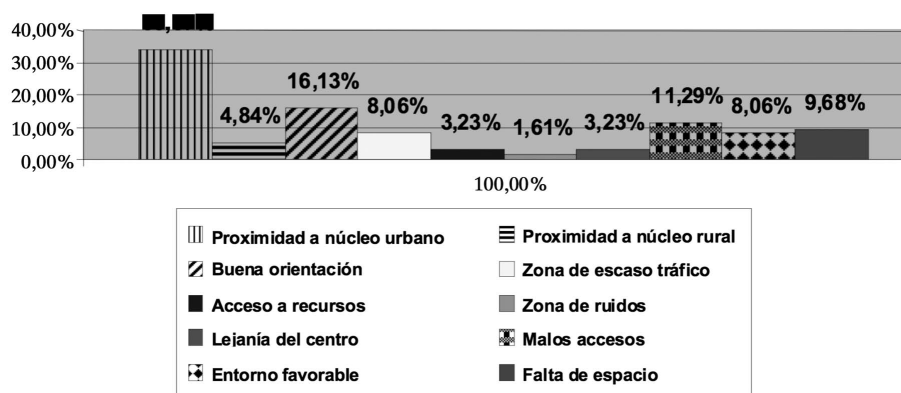
Podemos observar cómo el emplazamiento, es decir, la ubicación del propio centro, es juzgada como adecuada por 43 maestras (60%), frente a 28 (40%), que la considera inadecuada (CU).

Al ser preguntadas por las razones que les llevaban a emitir su valoración, nos ha llamado la atención la forma en que un mismo argumento puede ser interpretado de forma diferente en función de que el centro se encuentre en el casco urbano o rural:

- Para los centros que están inmersos en los grandes núcleos urbanos, este hecho es juzgado como un inconveniente, puesto que este factor se relaciona con otros considerados negativos, como la densidad de tráfico de la zona o el nivel de ruido.
- En los centros emplazados en zonas rurales o más alejadas de los núcleos urbanos, esta lejanía se vive como un inconveniente y se asocia tanto a la falta de equipamientos urbanos como a los malos accesos, sobre todo en vías secundarias con problemas de espacio y asfaltado.

Al describir los factores que caracterizan el emplazamiento ideal de un centro educativo, los docentes señalan una serie de aspectos positivos que debe cumplir la ubicación, así como un grupo de aspectos negativos que deben ser considerados con objeto de eliminarlos en la medida de lo posible (CU).

GRÁFICO III. Factores para el emplazamiento de un centro



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el gráfico, dentro de los elementos más destacados se encuentran:

- Elementos positivos:
 - La posibilidad de acceder a recursos como parques y jardines, grandes superficies comerciales, bibliotecas o teatros. En los centros del entorno rural también entienden como un recurso más la proximidad de zonas verdes naturales (CU).
 - La buena orientación del centro con respecto al sol. Este elemento fue valorado como muy importante en 11 casos (16% de los cuestionarios) (CU).
 - La tranquilidad del entorno, entendida como la falta de ruido y poco tráfico rodado (CU).
- Elementos negativos:
 - Los malos accesos, caminos estrechos o mal asfaltados y falta de aceras (CU).
 - La falta de espacio. Se percibe que el centro, de alguna manera, está ahogado entre las edificaciones colindantes o que tiene un entorno reducido que nunca le va a permitir crecer (CU).
 - La lejanía de las viviendas de los alumnos, lo que motiva que los niños no acudan a las actividades extraescolares y que sea más difícil conseguir la visita de los padres al centro para participar en los diferentes momentos de la vida escolar. Esto dificulta la creación de un sentimiento de identificación y pertenencia a un grupo de los distintos miembros de la comunidad educativa (CU).

Patios. Datos descriptivos

En todos los centros, las dimensiones de los espacios exteriores superan las dimensiones mínimas (DR), con la excepción del CP13, en el que su medida se ajusta al mínimo (DR13). Existen, sin embargo, grandes diferencias, por lo que no estableceremos los valores medios, ya que podrían dar una idea equívoca sobre los espacios exteriores con los que cuentan los centros. Hemos comprobado que estas diferencias están en relación directa con el valor del terreno en los diferentes ayuntamientos (CC). Como éste debe ser cedido por la corporación local, la cesión de suelo es generosa cuando el terreno es de escaso valor.

En cuanto a los materiales, los patios resultan muy monótonos. El material más usado es el hormigón. El mobiliario está compuesto, en general, por papeleras, fuentes y algunos columpios (CC).

Patios. Percepción

A pesar de que el módulo sobre el que se calcula las dimensiones de los patios es ajustado a la ley, los docentes manifiestan que son demasiado reducidos. Además, las maestras indican su preocupación por el material en el que está fabricado el suelo. Cuando este material existe, no les agrada que todo el patio sea de «cemento». Así lo explica una de las maestras que eliminaría «unha boa parte do cemento que nos rodea no patio» (CU143).

Las maestras insisten también en la necesidad de que, desde el principio, sea un espacio pensado para la función que va a desempeñar:

«El patio de recreo no es adecuado, pues en un principio iba a ser el aparcamiento de los profesores. Con el tiempo se ha ido mejorando, pero tiene mala orientación; por eso resulta muy frío en invierno y caluroso en verano. Tiene poca dimensión y ausencia total de zonas cubiertas» (CU411).

Las maestras expresan su deseo de que los patios de recreo estén constituidos por diversas zonas que no sean uniformes. A la pregunta de: «¿Cómo sería el espacio ideal para el esparcimiento de los niños?» responden lo siguiente: «Zonas verdes, zonas de sombra, pistas para correr, areneros, espacios para juegos libres, espacios con columpios y zona cubierta, entre otros» (CU). Encontramos comentarios a este respecto como: «O patio debería estar composto por zonas diferentes, con verde e árbores, areiros, espacio coberto, zona de columpios, espacio para xogos (...). Os que temos son todos iguais: espacios de cemento, desnudos, como moito cuns poucos columpios e un areiro» (CU181). Y también: «É unha necesidade urxente plantar árbores de sombra nos patios» (PA del CP22).

Otro caso interesante es el CP48. Es el único que hemos encontrado con un huerto que está en funcionamiento (CC). Los niños tenían, en el momento de nuestra visita, una plantación de puerros y varios tipos de semilleros. Este espacio, aunque figura en la normativa y computa con un módulo de 0,25 m² por puesto escolar, no aparece en centro alguno, salvo en este (CC).

Una consideración interesante que nos gustaría destacar sobre la impresión que causan los centros en los observadores es lo positivo que resulta poder ver parcialmente la actividad que se desarrolla en el interior del centro (CC). No nos referimos a que todo el centro se transforme en un escaparate, sino a la posibilidad de percibir la actividad del centro de una forma puntual. Así, al llegar a las instalaciones de Educa-

ción Infantil del CP14, la impresión resulta ciertamente positiva. Las cristaleras exteriores de las aulas están dispuestas de tal forma que no se produce una visión indiscriminada desde todos los ángulos, pero si el observador se coloca entre los bloques de aulas, se puede ver a los niños y maestras compartiendo el espacio (CC).

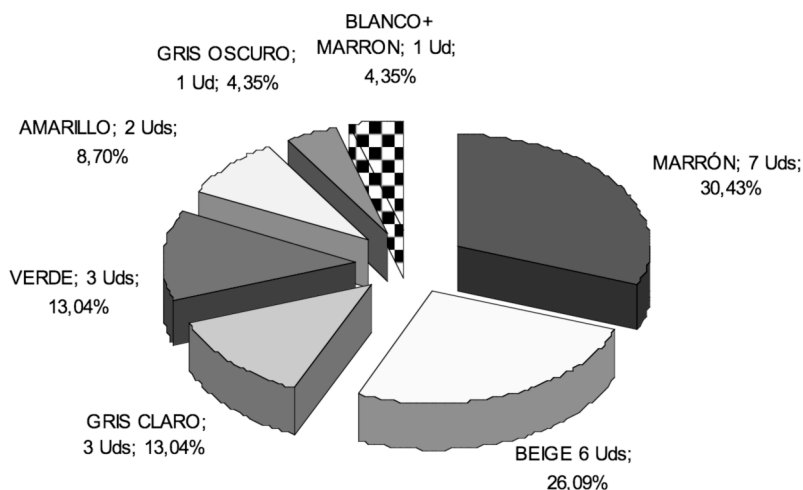
Imagen interna del centro. Datos descriptivos

Aunque en nuestro trabajo se estudian todas las dependencias del centro, en este apartado nos centraremos en las aulas.

En el interior de los centros es general el uso de la pintura como material de recubrimiento de las paredes. En algunos casos hemos podido observar que una de las paredes de las aulas o pasillos se recubre completamente con corcho o se deja de ladrillo cara vista; pero este tratamiento es excepcional.

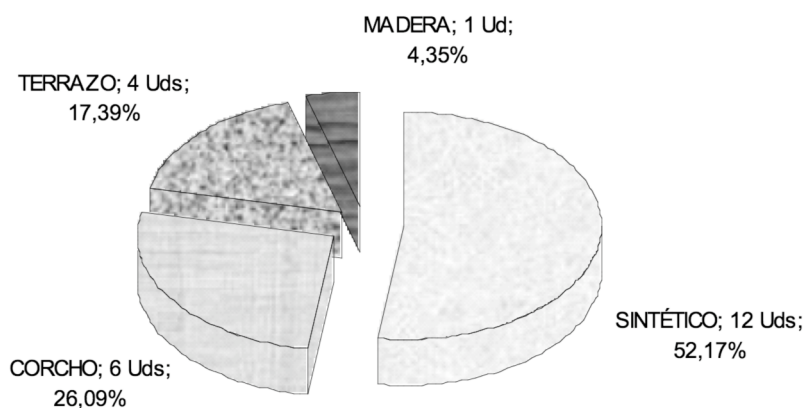
Se utiliza fundamentalmente el color blanco, bien solo o combinado con otros colores alegres (verde, azul o amarillo). Generalmente, estos colores se emplean en tonos pastel, aunque en tres centros se emplean tonos más saturados. El color en el interior de los espacios docentes está presente también en los suelos, aunque en menor medida.

GRÁFICO IV. Porcentaje de colores empleados en los suelos de las aulas



El empleo de materiales sintéticos permite que este elemento se combine con las paredes o las carpinterías interiores. Estos materiales están siendo cada vez más utilizados por la versatilidad de sus colores y por sus características físicas.

GRÁFICO V. Porcentaje de materiales empleados en los suelos de las aulas



Otro elemento que no debemos olvidar es el aspecto de los acabados en los interiores. El color y la luz son muy importantes y, unidos al cuidado, hacen de los espacios lugares que se perciben como acogedores y atractivos. No queremos dar la impresión de defender una postura en la que variables contingentes pueden suplir las deficiencias de un mal diseño, sino más bien enfatizar la importancia que tiene el hecho de cuidar todos los elementos que se pueden percibir en un centro escolar.

Imagen interna del centro. Percepción

Cuando preguntamos a los directores acerca de la impresión que produce la imagen interna de su centro, 13 de ellos (61,88%) respondieron, con impresiones positivas, que tiene que ver con el espacio, la luz, la conservación de los materiales o los acabados:

«Bien, está bien cuidado. Me gusta la estética interior de este centro» (EN32); «Mucho más bonito y atractivo que por fuera; muy luminoso» (EN14).

Un grupo de cinco directores (23,81%) contestó con impresiones negativas aludiendo al color, a la falta de espacio o a la inoperatividad de este:

«Es triste. Tiene unos colores demasiado oscuros» (EN31); «Moi mala, inoperativa total. Os pasillos son moi longos con corrientes horribles e moito frío. É pouco manexable. A distribución das aulas en rengleira non facilita a comunicación. Está todo aberto e é moi frío. O patio coberto e unha neveira e no verán un forno e a falta de ventanas (cristales en las vanos) fai que este frío entre no interior» (EN19); «No me gusta. Es muy pequeño, pero nos adaptamos al espacio» (EN42).

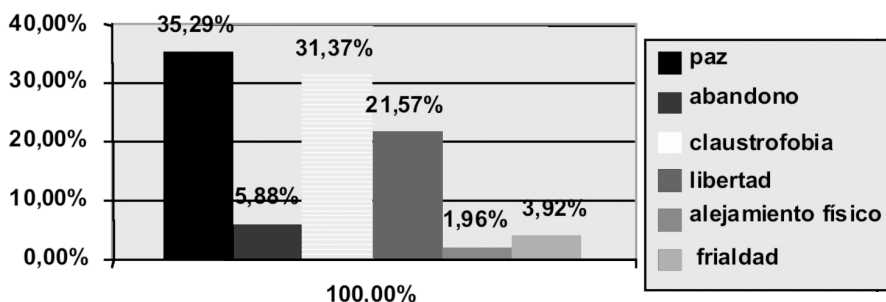
El resto, un grupo de tres directores (14,32%), no esta demasiado a gusto con la forma, pero entiende que se puede desarrollar una buena función en estos espacios: «No es demasiado bonito, pero trabajamos bien» (EN45).

Cuando se pide a las maestras encuestadas que describan a través de un sentimiento la impresión que produce en ellas el aspecto físico de su centro, 40 de ellas (56,86%) hacen referencia a sentimientos de tipo positivo como paz, tranquilidad, alegría o libertad. El porcentaje restante (muy elevado) utiliza términos que vinculan sus vivencias a sentimientos más negativos: abandono, angustia, claustrofobia, agobio, frialdad o alejamiento (CU).

Consideramos que es muy interesante observar que en los sentimientos positivos se han utilizado términos poco concretos que no hacen referencia directa a aspectos materiales del centro (libertad, paz), aunque en los términos elegidos para calificar negativamente la vivencia encontramos conexiones con aspectos concretos del centro (CC) y (CU) que resumimos de la siguiente forma:

- Abandono del aspecto físico, de las instalaciones.
- Claustrofobia y agobio. Espacios pequeños, cerrados, masificados.
- Frialdad. Condiciones ambientales negativas. Espacio poco acogedor.
- Alejamiento físico del centro con respecto a la comunidad a la que pertenece.

GRÁFICO VI. Impresión de las maestras sobre el aspecto físico del centro



Fuente: elaboración propia.

Pese a todo, 48 maestras (68,85%) manifiestan encontrarse a gusto en su centro de trabajo, añadiendo que la mejora del centro pasaría fundamentalmente por ampliar los espacios (CU).

Imagen interna del centro. Descripción de las dimensiones de los espacios interiores

A través del estudio detallado de los planos de los centros (DR) y de su correspondencia con la edificación final (RED), comprobamos que, en general, todos los espacios se mantienen dentro de los parámetros prescritos en la normativa respecto a sus dimensiones. La normativa legal vigente establece unas dimensiones para las aulas que oscilan entre los 30 m², determinados como mínimos, y algo más de los 50 m², señalados como criterio modular.

En la muestra de nuestro estudio, la dimensión media de las aulas es de 51,50 m² (DR). Solamente hemos encontrado un aula inferior a 30 m² en el CP11, que con 22,50 m² (DR11), se utiliza provisionalmente como unidad para tres años (RED11).

Las dimensiones más reducidas, a partir del tamaño mínimo estipulado, las encontramos en el CP21, cuyas dos aulas miden 37,11 m² cada una (DR21). Las aulas más amplias se encuentran tanto en el CP17, que posee una única aula de EI de 75 m² (DR17), y en el CP16, que cuenta con dos aulas de EI de 76,5 m² cada una (DR16). El resto de las medidas de estos recintos se mantiene en torno a la media antes señalada.

En los centros estudiados, los espacios del aula se ajustan a la normativa en cuanto a su número. Sólo existe una excepción, el CP17, donde no hay un número suficiente de aulas para todo el alumnado de Educación Infantil, por lo que los niños de 3^{er} curso de este ciclo tienen que compartir aula con los alumnos de 1^o de Primaria (RED17). Desde este centro se señala:

«Queremos hacer constar que las aulas construidas son insuficientes para la matrícula actual (...). Neste curso, os nenos están distribuídos da seguinte forma: un grupo de EI con alumnos/as de 3 e 4 anos; dous grupos de 1^{er} ciclo, un con alumnos de 5 e 6 anos» (PA del CP17).

La respuesta de los maestros es unánime en cuanto al tamaño de las aulas. Todos coinciden en que las medidas establecidas en relación con la ratio son totalmente insuficientes (CU). «É necesario máis espacia nas aulas. Se a ratio fose a máxima lexislada, sería totalmente insuficiente; no noso caso xa é insuficiente cos nenos que temos»

(CU212). Constatamos que los espacios son insuficientes para llevar a cabo una labor docente adecuada, ya que en muchas ocasiones los niños no pueden casi moverse (CU). Por eso, se nos explica: «As aulas son reducidas polo que non se lles saca o rendimento desexado ós recunchos habilitados.- Ou tendo que suprimir algún pola falta de espacio» (MA del CP42). Otro maestro señala que «Nas aulas non hai espacio mais que para as mesas e as sillas... Tería que ser o dobre» (EN22). En este centro hay tres unidades de 25 alumnos cada una (RED42). Este déficit de espacio dificulta la organización de actividades más motivadoras o el cambio a una distribución del aula más innovadora.

Es muy interesante constatar que, en los centros en los que la ratio es muy elevada, las maestras expresan sentimientos negativos en relación con el espacio, a pesar de cumplirse las medidas establecidas (CU). Así, a la pregunta planteada en el cuestionario acerca de la expresión de un sentimiento referida al espacio interior del centro, las maestras contestan con términos como, «agobio» o «claustrofobia» (EN22).

En el mismo sentido, en un centro en el que las ratios están completas y disponen en este momento de 11 unidades (RED46), la directora nos contesta que:

Sería mejor disponer de más espacios y más amplios... A veces pienso que para Infantil mejor serían centros más pequeños... El nuestro es un centro grande, pero es un poco agobiante con tanto niño. La gente dice que es un centro grande, pero resulta agobiante sobre todo con tanta escalera (EN46).

Esta percepción de la docente del centro como un lugar masificado se corresponde con los términos utilizados por Oury y Pain (1975) como «clases vagón» o «escuelas hormiguero».

En cierto modo, estas macro-concentraciones de niños se contraponen con la idea de la creación de un ambiente parecido al del hogar que propone la legislación vigente. También se contrapone con la idea que ha llevado a la Administración a la construcción de escuelas de Educación Infantil alejadas de otros niveles con el objetivo de darles un carácter más unificado y, entendemos que, menos masificado y de mayor proximidad.

Percepción de la interrelación de los aspectos de forma y función

Debemos destacar que la mayoría los docentes manifestaron interés por el aspecto del centro. Sin embargo, cuando el diseño y la estética entran en conflicto con la funcionalidad algunas maestras, no dudan en manifestar que «el centro no es atractivo, pero sí práctico; no resulta interesante para los niños en cuanto a su diseño, pero dentro se trabaja bien» (EN24).

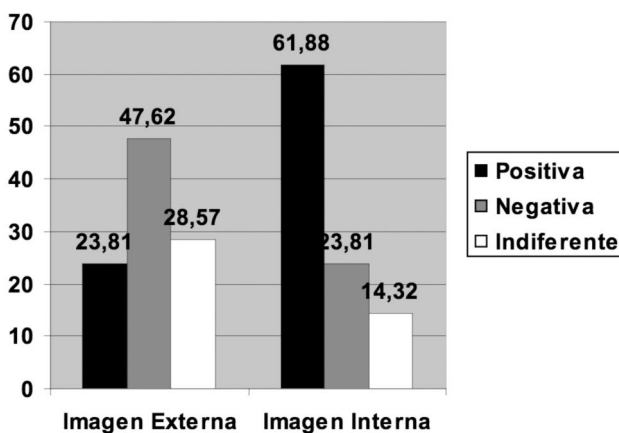
Algunos docentes muestran un razonamiento extremo al despreciar el valor del componente estético bien tratado, pero quizás sea porque, algunas veces, se les enfrenta a dilemas difíciles de resolver. Por ejemplo, se señala lo siguiente:

Quando se hizo la parte nueva, hacían los servicios sin ventilación. Yo se lo dije y la respuesta del arquitecto fue que no quedaba bien estéticamente. ¡Y a mí qué me importa la estética, si es un colegio! Pero nos quedamos sin ventanas en los servicios de los pequeños (EN11).

A pesar de ello, todos prefieren que el tratamiento de forma y función sea el óptimo. Aunque esto parece ser realmente difícil, puesto que la mayoría de las apreciaciones del profesorado coinciden en que los centros resultan más agradables, bonitos o alegres por dentro que por fuera:

«La imagen interna del centro es agradable. Está bien diseñada, aunque es un poco pequeño. Externamente no me gusta, es poco atractivo y pobre» (EN22); «La imagen externa del centro es poco cuidada. No se han molestado siquiera en igualar la pintura, y el interior es fruto de nuestro trabajo» (EN11).

GRÁFICO VII. Imagen interna y externa que poseen los directores del centro.



Parece existir una necesidad de conjugar, de manera armoniosa, la significación estética de los centros con su funcionalidad para que los usuarios de las edificaciones se encuentren a gusto en ellas. En el caso del CP13, no se puede negar que ha existido, por

parte del profesional que ha diseñado el centro, una opción estética. Pero los docentes que trabajan en él –y la comunidad en general– consideran que es inadecuada (EN13), (CU131, CU132). En otros casos, como el del CP19, existe unanimidad al definir la estética del centro como muy interesante, aunque muy reñida con las características funcionales (EN19), (CU191- CU194).

Para algunos maestros, la imagen del centro es realmente anodina desde el punto de vista de la transmisión de unos valores con respecto a un modelo estético: «Yo no creo que en este centro a los niños les llame la atención nada; no hay nada original ni que destaque» (EN18).

Muy pocas maestras comentan que están interesadas en iniciar el trabajo sobre la sensibilidad estética con sus alumnos. Cuando esto ocurre, nos encontramos objetivos en sus proyectos curriculares relacionados con esta idea: «Adquirir progresivamente hábitos de orden, limpieza conservación e ornamentación dos espacios e materiais habitualmente desfrutados polos nenos, no ámbito escolar» (PCC del CP14); «Diferenciar entre a estética de ambientes limpos e ambientes descoidados» (PCC del CP16).

Algunas veces, las maestras entienden que los problemas relativos al aspecto del centro no dependen del diseño del edificio, sino de la falta de interés de las instituciones responsables de velar por el estado correcto del edificio: «Por fuera, el centro está muy descuidado, su imagen es mala; el Ayuntamiento es el responsable. No es atractivo para los niños; no le enseña nada. Lo veo muy frío» (EN16).

El descuido de la estética –e incluso de los elementos constructivos– es evidente en algunos centros. En uno de ellos, el aula de usos múltiples se encuentra sin concluir, con las paredes de ladrillo sin revestir. El suelo es una placa de mortero de cemento; las columnas son de hormigón sin revestir con cantos cortantes peligrosos. Del mismo modo, permanecen a la espera de que se terminen las fachadas exteriores de las instalaciones de Educación Infantil (RED16). No se trata de una cuestión de diseño, sino de desidia en la labor de terminar la obra y de mantenimiento de lo que ya está acabado. Al visitar el centro se produce una sensación de provisionalidad y de descuido, tanto en lo referente al espacio exterior como al interior (CC).

También hemos podido constatar que en algunos centros existe cierto descuido en la conservación del edificio. Como en el caso anterior, se observa excesivo retraso en la culminación de las instalaciones. En un centro encontramos que en algunas paredes faltaba el rodapié, y en las aulas el encerado estaba pintado directamente sobre la pared (CC). En otro, los aseos mostraban un aspecto de total desidia en su mantenimiento (CC).

Conclusiones y discusión

En función de todos estos datos, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- No existe una preocupación por la estética por parte de las administraciones educativas. Por otro lado, existe un descuido en el mantenimiento y conservación de los elementos constructivos y la monotonía de formas y colores. Sin embargo, cuando se pregunta por este tema, parece interesar y preocupar ciertamente al colectivo docente. Creemos que el tratamiento estético adecuado es una demanda del profesorado porque constituye una necesidad formativa. Los técnicos deben ver en ello un ejercicio de responsabilidad y trabajar este aspecto asumiendo los requisitos señalados por los propios docentes y que se enjuician como idóneos para que el espacio educativo cumpla con su función y, al mismo tiempo, aplicar su conocimiento profesional para que también alcance los requisitos de forma.
- En general, nuestra percepción es que no existe una búsqueda de significación estética por parte de los diseñadores de los centros, salvo excepciones. Sin embargo, consideramos que los centros educativos pueden ser un símbolo de pertenencia para los estudiantes, igual que para los ciudadanos de un país lo son sus monumentos identificativos. La edificación escolar es un producto cultural y, por ello, debería reflejar en sí misma este componente estético. Por otro lado, las construcciones escolares son instituciones cuyo fin social es el aprendizaje de las nuevas generaciones. Este aprendizaje se realiza en ellas y a través de ellas. Esto significa que, al mismo tiempo que facilitan un entorno físico que debe ser idóneo desde múltiples puntos de vista (uno de ellos es el estético), para esta labor debe ser, además, paradigma en sí mismo de lo que intenta transmitir, es decir, el factor estético es un contenido cultural y, por extensión, un contenido educativo. El fomento de las experiencias estéticas en el colegio debería favorecer en el alumnado el cambio hacia actitudes más positivas, más activas, más imaginativas y creadoras (Wong, 2007).
- En las escuelas estudiadas observamos la escasa relevancia del concepto estético en su diseño. En los pocos casos que existe un trabajo en esta línea, éstos no son valorados por la escasa funcionalidad del resultado. Parece que es una perspectiva funcionalista la que decide el estilo del edificio, por lo que todos resultan muy similares. Este funcionalismo debemos entenderlo de una forma muy concreta. Se considera como el marco que recoge la función docente,

«así pues, esta concepción del espacio escolar como mero albergue de la tarea docente resta importancia a la configuración de los centros y hace que su forma pase a segundo plano» (Gutiérrez Pérez, 1998, p. 73). El análisis en este sentido resulta revelador, ya que mientras los discursos pedagógicos se mueven en torno a principios de paidocentrismo y flexibilidad, los espacios en los que se supone que estas teorías van a cobrar cuerpo se proyectan y construyen tomando como unidad significativa y generadora al docente y al aula. Por supuesto, esta perspectiva nos plantea un marco pedagógico basado en el aprendizaje reproductor, contrario, por lo tanto, a las ideas de potenciación de la creatividad, el pensamiento independiente de campo y las capacidades adaptativas para afrontar los cambios de cualquier tipo. La solución ideal sería conjugar de manera armoniosa la significación estética de los centros con su funcionalidad para que las edificaciones resultasen creativas y adecuadas al entorno. Así, se debe propiciar un método alternativo de instrucción que esté basado en la estética, entendida como la relación recíproca entre emociones e intelecto, y entre la acción y la contemplación. Esta capacidad requiere prestar atención a las cosas de la belleza (Caranfa, 2007). Una vez que el alumnado logra apreciar la belleza en su entorno, es capaz de trasladarlo a otras áreas que observan en el ambiente natural. De esta forma se consigue desarrollar una conciencia profundamente artística (Girod, 2007). En los centros estudiados, intención estética y funcionalidad no van frecuentemente unidas. Hemos visto varios casos en los que queda claro que el arquitecto ha tenido una idea compositiva, una intención que ha expresado en la forma, volúmenes y fachadas del edificio, pero este trabajo no se ha visto enriquecido con otros aspectos que tienen que ver con la funcionalidad de los espacios internos o externos.

- En el estudio se demuestra que, aunque el número de aulas y su tamaño es adecuado, en muchas de ellas no se pueden llevar a cabo metodologías innovadoras que necesitan un mayor espacio y una distribución diferente del mismo. Todos los espacios están diseñados de forma que no hay casi posibilidad de transformarlos. Sería necesario que la metodología que los docentes consideran como más adecuada pudiera ser llevada a cabo sin que el espacio construido lo dificulte o impida. La realidad física de un centro no puede ser un obstáculo para las decisiones de carácter organizativo y didáctico de los maestros (Crespo Comesaña y Pino Juste, 2007). Sin embargo, sabemos que el diseño del propio centro educativo y el cuidado de su entorno ofrecen un conocimiento auténtico de colores, formas, texturas y tamaños del elemento

natural. De ahí la importancia de que el maestro establezca vínculos afectivos hacia lo que se observa, puesto que de esta forma logrará promover la expresión de diversos criterios e ideas personales, así como el descubrimiento de componentes estéticos mediante la reflexión y el diálogo (Balada y Juanola, 1987).

- Es necesario realizar una reflexión sobre los criterios que deben primar a la hora de elegir los emplazamientos de los centros. En aquellos centros en los que, por diferentes razones, se proyecta la fachada de entrada hacia la zona de máximo desnivel, los accesos se realizan a través de grandes recorridos de escaleras y rampas. Estos elementos constituyen un problema en las horas de entrada y salida de clase, cuando hay mayor aglomeración, y, especialmente, los días de lluvia. Ante estas dificultades, los más perjudicados son los más pequeños. A ello hay que añadir que los accesos dificultosos incrementan la sensación de aislamiento de la edificación con respecto al entorno. Los mejores emplazamientos para las edificaciones con orientación educativa son los que presentan una extensión plana o con un ligero desnivel. Los centros construidos en núcleos urbanos deben quedar apartados de las líneas de circulación más importantes. Son preferibles los entornos más protegidos en los que los accesos sean los adecuados y en los que se cuente con algunos recursos que el centro pueda utilizar. Tampoco deberían instalarse rodeados de edificaciones muy altas, puesto que producen una sensación de constreñimiento y ahogo. Además, las construcciones en altura podrían arrojar sombras sobre el edificio o los patios. En este sentido, consideramos que el centro educativo debe poseer, además de un entorno de calidad en donde los niños estén seguros física y psicológicamente, un diseño estético rico en formas, colores, imágenes y estructuras que propicie su creatividad e imaginación, fomente la comunicación, estimule el juego y la movilidad, cree un sentimiento de pertenencia y bienestar, y favorezca la exploración y el descubrimiento, la construcción, la creación. De esta forma, se propiciará la multiplicidad y diversidad de imágenes, lo que contribuirá en la formación de las personas. Socher (2007) y Bronstein y Vargas (2001) defienden que es necesario crear un entorno propicio para que los niños crezcan sanos, seguros y felices. Basándose en el hecho de que los niños se relacionan con su entorno desde el primer día de vida, enseñan a motivarles para explorar y experimentar el mundo, y de este modo, desarrollar las herramientas necesarias para afrontar retos y responsabilidades en un futuro.

- Los patios de recreo que prescribe la normativa son pequeños. Los existentes en los centros visitados resultan monótonos e incompletos en cuanto a su planificación y equipamiento. El cemento es el material más utilizado en los pavimentos exteriores a pesar de que en el currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia se señala como uno de los elementos que «deben evitarse». Hay que elevar la consideración de los patios de recreo a elementos educativos, de forma que se entienda la necesidad de que estos espacios se traten adecuadamente como elementos complejos y que desarrollen varias funciones. Los patios de recreo, como se ha comentado, deben ser más grandes que de lo que prescribe la normativa, ya que en ellos deben albergarse zonas diferenciadas en las que los niños puedan desarrollar diferentes tipos de actividades. Por lo tanto, queremos apuntar que los patios deben constar de zonas verdes a las que habrá que prever el acceso de los niños para que tomen contacto con la naturaleza, única forma de conocerla y aprender a respetarla. En estas zonas habrá plantas de poca envergadura, pero también árboles que den sombra en los meses en que se precise. Además, este espacio puede utilizarse para zona de descanso y juego relajado. Sería interesante disponer de una zona de elementos de juego equipada con aparatos adecuados para que los niños puedan desarrollar actividades como subir escaleras, trepar, columpiarse, arrastrarse, deslizarse, etc., con seguridad. Para estas zonas sería conveniente instalar suelos especiales, existentes en el mercado y en muchos parques públicos, que amortiguan las caídas.
- Las maestras que ejercen su labor en centros con gran número de alumnos califican el espacio de su centro como muy reducido, aunque la proporción alumno/espacio sea parecida a la de otro centro más pequeño y con menos alumnado. Además, comentan que los centros masificados no son ideales para estas edades. Realmente observamos que es difícil ver en un centro con muchos alumnos la representación de un ambiente familiar que, según el diseño curricular de 1992, deben tener estas instalaciones, dado que la escuela infantil debe ser como una segunda casa y sus espacios deben estar pensados para que potencien la autonomía de los niños, el libre desplazamiento y la comunicación con iguales y adultos. Nos gustaría precisar que, evidentemente, el estudio es restringido, puesto que sólo se estudian los centros de Educación Infantil de la comunidad gallega. Sin embargo, a pesar de las dificultades de generalización evidentes, consideramos que el trabajo realizado aporta algunos elementos de análisis que pueden favorecer un cambio de estrategia en el diseño de los espacios escolares.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, L. (2000). Estereotipo, integración cultural y creatividad. En M. HERNÁNDEZ BELVER Y M. SÁNCHEZ MÉNDEZ, *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- BALADA MONCLÚS, M. Y JUANOLA TERRADIELLES, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós/«Rosa Sensat».
- BETANCOURT, J. Y VALADEZ, M.D. (2000). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- BRONSTEIN, V. Y VARGAS, R. (2001). *Niños creativos*. Barcelona: RBA Libros.
- CRESPO COMESAÑA, J. Y PINO JUSTE, M.R. (2007). Description of Environmental Factors in School. *Internacional Review of Education*, 53 (2), 205-218.
- CARANFA, A. (2007). Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility. *Journal of Philosophy of education*, 41(1), 113-127.
- DECRETO 426/1991, de 12 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia (Galicia)*, 14 de enero de 1992, 8.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. WITTRICK (Dir), *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Barcelona: Paidós.
- FLORES, L. (1996). Experiencia estética y expresión creadora en el dialéctico espacio de la educación. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 17(34), 9-20.
- FLORIDA, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- GENNARI, M. (1997). *La Educación estética*. Barcelona: Paidós.
- GIROD, M. (2007). Connecting art and science: Teaching with sublime. *Science and Children*, 44(5), 26-29.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998). *La estética del espacio escolar*. Barcelona: Oikos-Tau SA.
- HEALY, J.W. (2006). Wonders of the world. *Teaching Pre K-8*. 36(4), 30-32.
- HÉRAS, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- INSTRUCCIONES de 13 de noviembre de 1991 sobre la redacción de proyectos de construcción de Centros públicos de nueva planta. *Boletín Oficial del MEC*, 18 de noviembre.

- MARÍN, R. Y DE LA TORRE, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- MONREAL, C. (2001). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ORDEN de 4 de noviembre de 1991 por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de los proyectos de construcción de Centros de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Completa. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 12 de noviembre.
- ORIO DE ALARCÓN, N. M. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En AA.VV, *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- PAREYSON, L. (1997). *Els problemes actuals de l'estètica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PIRINI, P. (2002). *Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- POPPER, F. (1989). *Arte, acción y participación*. Madrid: Akal.
- RAY, P. H. Y ANDERSON, S. R. (2000). *The Cultural Creatives*. New York: Harmony Books.
- REAL DECRETO 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 26 de junio.
- RUÍZ RUÍZ, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 93-104.
- SCHILLER, F. (1968). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SOCHER, D. (2007). A Picture Is a Patchwork of Color Laid Out in a Private Space in Which Lie Flat Imitations of Life. *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 105-112.
- SUÁREZ, M. (1987). Los castigos y otras estrategias disciplinares vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 282, 301-311.
- WONG, E.D. (2007). The Rebirth of Cool: Toward a Science Sublime. *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 67-88
- ZABALZA, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

BARBA TÉLLEZ, M. N. Y GARCÍA BARGADO, M. (2006). Creatividad y apreciación estética en la edad preescolar. *Revista Recre@rte*. Recuperado el 5 de septiembre de 2007, de http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate06/Seccion2/creatividad_prescolar.htm

Dirección de contacto: Margarita Pino Juste. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus A. Xunqueira. 36005 Pontevedra. E-mail: mpino@uvigo.es

Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa

University teacher assessment for individual incentives: Metaevaluative revision

Tomás Escudero Escorza

Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España.

José Luis Pino Mejías

Universidad de Sevilla. Facultad de Matemáticas. Departamento de Estadística e Investigación Operativa. Sevilla, España.

Celso Rodríguez Fernández

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Matemáticas. Departamento de Álgebra. Santiago de Compostela, España.

Resumen

Razones de índole académica, socio-política, económica y de competencia entre instituciones, han convertido a la calidad institucional, a su aseguramiento y a su mejora, en tema de permanente interés y preocupación para los responsables políticos, académicos y gestores de los sistemas educativos y, en particular, de las universidades y de la educación superior en su conjunto. El pago por mérito al profesorado es uno de los mecanismos empleados para intentar gestionar la calidad y su mejora de manera justa y eficaz. En este artículo, se ofrece un análisis de las potencialidades y contraindicaciones del procedimiento, así como la síntesis de una revisión metaevaluativa de la evaluación para incentivos individuales al profesorado, auspiciada por los gobiernos autonómicos, que desde hace unos años (entre seis y ocho, mayoritariamente) se ha generalizado en las universidades españolas. Este periodo de aplicación, a pesar de la extraordinaria diversidad entre comunidades y universidades, parece un periodo suficiente para llevar a cabo una metaevaluación del proceso y su impacto y, en la medida de lo posible, sugerir potenciales acciones de mejora. Esta metaevaluación, un *estudio de revisión*

externo, variado en fuentes y metodología y con orientación formativa, sintetiza la situación de los modelos de evaluación que se aplican en las diferentes universidades, las fortalezas y debilidades de los mismos y de su aplicación, su impacto en el profesorado y en las instituciones universitarias y la valoración que de ello hacen los diferentes sectores implicados, así como las propuestas de cambio que se sugieren. El artículo concluye con la síntesis de los hallazgos más relevantes del estudio, así como un conjunto de sugerencias de cambio en los modelos y procesos de evaluación, necesarios para el logro de los objetivos previstos de mejora en el cumplimiento de sus funciones por parte de los profesores y de las universidades.

Palabras clave: Políticas institucionales de calidad, evaluación del profesorado universitario, incentivos individuales, pago por mérito, metaevaluación.

Abstract

Academical, socio-political and economical reasons, and competence among institutions have converted institutional quality, its assurance and enhancement, in a permanent issue of interest and concern for academical and political authorities and managers of educational systems and, particularly, of universities and higher education systems. Teacher merit pay is a mechanism used to manage quality and its improvement in a fair and effective way. This article offers an analysis of the strengths and weaknesses of the procedure, as well as the synthesis of a metaevaluative revision of the evaluation for teacher individual incentives, promoted by autonomous goverments, that have been generalized in Spanish universities in the last six-eight years. This period of application, in spite of the great diversity among autonomous communities and universities, seems a sufficient period of time to carry on a metaevaluation of the process and its impact and, as much as possible, to offer potential improvement actions. This metaevaluation, an external revision study with several sources and methods and formative orientation, synthesize the situation of the applied models in different autonomous communities, their strengths and weaknesses, their impact on teachers and universities, the evaluation that different implicated sectors made and the change proposals that are suggested. The article conclude with a synthesis of the most relevant results, and a set of suggestions to modify the models and procedures of evaluation, in order to get the foresight goals of improvement in the accomplishment of their functions in teachers and universities.

Key words: Institutional quality policies, university teachers assessment, individual incentives, merit pay, metaevaluation.

La evaluación para incentivos individuales como factor de calidad

El profesorado es elemento decisivo para la calidad de la educación, por ello, la evaluación de los profesores es especialmente relevante para mejorar las instituciones educativas. Malen (1999) ve a los sistemas de evaluación y compensación de profesores, algo que empezó en Inglaterra en el s. XVIII (Troen y Boles, 2005), como palanca de cambios funcionales y planes institucionales de mejora (Hanushek, 2006).

Los programas de incentivos al profesorado pueden tener orientación individual y colectiva, cada una con pros y contras y distinto nivel de utilización (Mizala y Romaguera, 2004), pero es el *pago por mérito individual* el más extendido, concebido como premio e incentivo para mejorar el sistema.

La evaluación sumativa, para premiar o penalizar, suele requerir la agregación de datos diversos, apoyándose en modelos (Mehrens, 1990) como el de *conjunción*, que implica la superación de un cierto nivel en todos los criterios, el de *distinción*, que obliga a la superación de algunas variables y el de *compensación*, que promedia los méritos de diversos criterios. Las evaluaciones de productividad docente e investigadora, para incentivos salariales, suelen apoyarse en el modelo de *distinción*.

La medición de la productividad docente e investigadora son dos problemas de naturaleza conceptual y técnica diferentes. En ambos casos la productividad está condicionada por el contexto de trabajo, especialmente en la productividad docente.

En investigación, la productividad se suele asimilar con publicaciones, a menudo más por el marco en el que aparecen que por su calidad intrínseca. También sabemos que se publica con mayor o menor facilidad, según el grupo de investigación al que se pertenece. De alguna manera, cuando se evalúa la productividad investigadora individual, se valora al individuo y a su contexto académico. Este es un elemento que introduce algunas dudas sobre la equidad de los planes de incentivación individual por productividad investigadora.

En el ámbito docente, el problema se complica extraordinariamente, sobre todo por ser algo que depende de la acción del profesor, pero también de la de sus estudiantes. En rigor, la productividad docente no es lo que sabe el alumno al final del proceso, sino el valor añadido por el proceso. En definitiva, medir la productividad docente de un profesor es algo técnicamente complejo y condicionado por sus estudiantes (Alicias, 2005). El código ético de la evaluación nos obliga a no ubicar responsabilidades en personas que no tienen el control de los resultados. Este también es un importante motivo para utilizar indicadores indirectos, competencias y procesos, en la evaluación de la docencia. Las destrezas y la preparación de los profesores no son

criterios suficientes de calidad, pero sí necesarios y sobre ellos tiene control el profesor; se trata de unos indicadores indirectos importantes en su evaluación. Pero en este terreno no vale cualquier cosa. No es lícito seleccionar un indicador por el hecho de que resulte fácil su utilización. Los indicadores deben seleccionarse por su relevancia para potenciar y predecir productividad. En paralelo pueden elegirse indicadores que, por razones estratégicas, conviene potenciar en un momento dado.

La experiencia nos dice que la evaluación de los profesores suele encontrarse con algunos problemas como los siguientes (Escudero, 2006):

- No existe un criterio nítido de buen profesor. Es necesario conjugar criterios diversos.
- Las connotaciones legales de las decisiones fuerzan la utilización de criterios mensurables, no siempre relevantes.
- La productividad y la motivación de un profesor no suelen ser estables. Es necesario evaluar periódicamente.
- Los ámbitos de productividad de un profesor son bastante independientes. Hay que evaluarlos todos.

En las últimas décadas, en España se han producido muchos cambios en relación con la evaluación de los profesores universitarios. Se ha pasado desde una evaluación limitada a procesos de selección y promoción, a evaluaciones diversas con distintos propósitos, siendo las evaluaciones para complementos autonómicos, quizás las de más actualidad. Esta historia ha generado una cultura de la evaluación que condiciona su desarrollo y utilización. La evaluación de los profesores no se suele diseñar como algo necesario para mejorarlos y mejorar la universidad. Todos los planes empiezan declarando que el objetivo principal es la mejora del sistema, pero en muchos casos terminan siendo procesos al servicio de decisiones laborales mayormente al margen de la calidad.

No se suele entender la evaluación sin compensación (generalmente económica) y no sólo en la evaluación de profesores, también en la institucional. No se entiende bien la evaluación como proceso de control y mejora, ni tampoco la posibilidad de penalización, o la obligación de cambio en la acción profesional. La penalización se asimila con la no consecución del premio. Esta visión reduccionista de la evaluación, mayoritaria en nuestro sistema, es una barrera para introducir en las instituciones políticas de calidad que, lógicamente, van a necesitar la implicación de los profesores. De esta situación no es ajena la utilización desde las Administraciones de la evaluación como vehículo para responder a reivindicaciones salariales.

Centrándonos en la evaluación para el incentivo (pago) individual por mérito, Lazear (2001) señala que es dominante el pago basado en «inputs», a pesar de su riesgo de variabilidad, sobre el pago por «outputs», por resultados, por los problemas antes aludidos. Los propios profesores, no siempre favorables a estos incentivos económicos, especialmente los más experimentados, están más de acuerdo en el uso de indicadores indirectos que en el del rendimiento académico (Milanowski, 2007). En todo caso, son limitadas las evidencias sobre la influencia del pago por mérito en el rendimiento de los estudiantes (Eberts y otros, 2000), aunque existan experiencias exitosas (Henry y Rubenstein, 2002; Coates-McBride y Kritsonis, 2008).

Aun aceptando en el pago por mérito su poderoso fundamento en el reconocimiento y estímulo del esfuerzo y del logro, es importante ser consciente, para su utilización adecuada, de algunas circunstancias que lo acompañan, tales como:

- Suele apoyarse en logros que, a menudo, dependen del contexto y de la cooperación de muchos.
- Su fundamento en estándares competitivos ayuda poco al desarrollo profesional y a la mejora.
- A menudo, termina siendo una alternativa a un sistema convencional de revisiones salariales.
- No incide en todos los profesores (planes voluntarios).
- Se fortalecen indicadores de mérito mensurables, más que la calidad en sentido global.
- Se necesita en paralelo un sistema de oportunidades.
- Con frecuencia han tenido una vida efímera.
- Los no incentivados lo sienten como penalización, no es un estímulo.

Probablemente, el pago por mérito es un procedimiento más poderoso para promover la innovación y cambios estratégicos, que para acrecentar la calidad del profesorado e institucional. Estos programas pueden ser una oportunidad para potenciar conductas que la institución considera necesarias en sus profesores, pero no surgen de su iniciativa.

De lo que no parece dudar nadie es de que la mejora de los profesores es la operación más eficiente que una universidad puede poner en marcha en materia de calidad, pero esto requiere buenos sistemas de evaluación y buenos evaluadores, una organización que posibilite la mejora y la participación de los evaluados.

Fundamentos metodológicos del análisis metaevaluativo

Hoy en día, los especialistas, además de indicar que la metaevaluación, le evaluación de las evaluaciones, introducida por Scriven (1969), debe juzgar el mérito, el valor y la utilidad de la evaluación, la establecen como elemento de garantía científico-profesional; los propios evaluadores deben asegurar que las evaluaciones están bien hechas. La metaevaluación es una obligación profesional, que entronca con la ética de la revisión y el autocuestionamiento continuos (Stake, 2006). Se trata de articular la obligación científica de especular sobre lo que puede estar yendo bien o mal con un plan determinado.

Seguendo a Stufflebeam (2001, p. 185), definimos metaevaluación como:

El proceso de diseño, obtención y aplicación de información descriptiva y valorativa acerca de la utilidad, factibilidad, legitimidad y rigor de una evaluación, así como de su sistematicidad y de la competencia, integridad, honestidad, respetabilidad y responsabilidad social de sus autores al desarrollar la evaluación e informar públicamente de sus fortalezas y debilidades.

Este mismo autor nos dice que un buen símil para entender este concepto es el de que la *metaevaluación* es en el campo de la *evaluación* lo que la *auditoría* es en el campo de la *contabilidad*, que asegura el escrutinio externo e independiente del uso de los recursos financieros.

La metaevaluación puede llevarse a cabo con distintos enfoques. Posavac y Carey (1989), por ejemplo, nos hablan de tres enfoques:

- Revisión del estudio.
- Análisis secundario.
- Integración cuantitativa.

La *revisión del estudio* se basa fundamentalmente en el análisis del informe de evaluación, de los procesos y resultados; es un procedimiento esencial en el estudio de naturaleza interpretativa, fundamentalmente sobre datos cualitativos. El *análisis secundario* supone el reanálisis de los datos originales. El hecho de disponer de los datos de una evaluación ya es signo de credibilidad de la misma. La *integración cuantitativa* o meta-análisis (Glass y otros, 1981) es un procedimiento estadístico de combinación de resultados cuando existen varios estudios sobre el mismo tema. También podemos hablar de metaevaluaciones internas y externas (Brinkerhoff y otros, 1985).

Las metaevaluaciones se apoyan en técnicas diversas, aunque existen algunas de creciente utilización como los paneles de revisión, análisis de protocolos, seminarios interactivos y las listas de verificación adecuadas a evaluaciones de distinta naturaleza y contenido (Scriven, 2000).

Para juzgar la calidad de las evaluaciones se han ofrecido diversos criterios, en general ligados con el mérito y el valor, la utilidad, la eficiencia del diseño, etc. (Schwand y Halpern, 1988). En general se habla de criterios de: *utilidad* (valor, mérito, importancia de resultados); *rigor* (métodos precisos correctamente aplicados) y *eficacia y eficiencia* del diseño y del proceso evaluador. También se habla de criterios *éticos*, como protección de los derechos de los implicados en la evaluación. Hoy en día, las bases para este proceso metaevaluativo, siempre tras la debida contextualización, están en los estándares de evaluación de personal y de programas educativos del Joint Committee (1988 y 1994).

El trabajo que presentamos, de análisis de las evaluaciones de nuestros profesores universitarios para incentivos salariales individuales, conocidos como incentivos autonómicos, recoge la síntesis, fundamentalmente de los resultados, de una *metaevaluación* llevada a cabo con una clara *orientación formativa*, esto es, buscando fundamentos de propuestas de reforma para la mejora de estas evaluaciones.

Desde la perspectiva metodológica, nuestra investigación se inscribe en la categoría de *estudio de revisión externo*, dentro de los enfoques de la metaevaluación establecidos por Posovac y Carey (1989), que, como hemos señalado anteriormente, es un enfoque esencial en el estudio de naturaleza interpretativa, fundamentalmente sobre datos cualitativos, que se apoya en un variado abanico de fuentes de información y de aproximaciones de análisis, sobre los planteamientos, procesos, resultados e impacto de las evaluaciones.

La investigación ha respondido a un diseño con cuatro bloques o fases. Las tres primeras fases constituyen tres aproximaciones metaevaluativas complementarias y la cuarta es una fase de análisis y síntesis de los resultados de las anteriores. En concreto, las cuatro fases del diseño, que en buena medida coinciden con los apartados de presentación de este trabajo, son las siguientes:

- Revisión y síntesis de la literatura especializada sobre la utilización de incentivos individuales para el profesorado, especialmente el pago por mérito.
- Análisis y síntesis de documentación relativa a los incentivos autonómicos evaluados. Textos legales, convocatorias, modelos y procedimientos de evaluación, resultados de la aplicación, etc., así como informes de carácter y origen diverso en los que se lleva a cabo algún tipo de análisis, síntesis y valoración sobre los distintos procesos y modelos o casos concretos.

- Diseño de procedimientos, selección de informantes, recogida, análisis y síntesis de opiniones y valoraciones entre las distintas audiencias implicadas en los planes de incentivación.
- Triangulación de la información y resultados de las fases anteriores, síntesis de resultados y establecimiento de conclusiones y de potenciales propuestas de mejora.

La voz de las distintas audiencias implicadas, motivo de análisis en la tercera fase de la investigación, ha sido recogida con entrevistas individuales y grupales y cuestionarios abiertos, la mayoría de estos últimos vía informática, con cerca de ciento cincuenta informantes, seleccionados de manera intencional, por ser representativos de una determinada tipología de los distintos sectores implicados, de manera que se cubriera una amplia diversidad de comunidades autónomas. En concreto, hablamos de responsables políticos autonómicos, responsables universitarios, consejos sociales, rectorados, centros y departamentos, representaciones sindicales y profesores de distintas situaciones administrativas. A estos debe añadirse una docena de personas expertas, implicadas profesionalmente en estudios y procesos de evaluación del profesorado.

En todos estos casos, con la adecuada contextualización y adaptación de procedimientos e instrumentos, hemos recabado información sobre los siguientes aspectos:

- Valoración general que se hace del programa de evaluación para incentivos de su universidad.
 - Puntos fuertes.
 - Puntos débiles.
- Efectos que ha tenido y tiene sobre.
 - El profesorado.
 - La universidad.
- Valoración que del programa hacen los distintos sectores.
 - Distintos tipos de profesores.
 - Responsables académicos.
 - Consejería autonómica.
 - Consejo social.
 - Sindicatos.
- Sugerencias de cambios a introducir.
 - En el programa y en su concepción.
 - En los procedimientos de evaluación.

- Valoración de este tipo de programas como mecanismo para mejorar la calidad del profesorado y de la universidad.
- Otros comentarios y sugerencias.

El nivel de conocimiento sobre el tema, así como el centro de interés y preocupación preferente, encontrado entre los informantes es muy diverso. En algún caso se trata de reflexiones vagas y de imágenes estereotipadas, mientras que en otros se reflejan altos niveles de interés y preocupación, con análisis mucho más profundos. La certificación de este panorama tan diversificado y dispar, puede tomarse como primera conclusión de nuestro análisis.

Tipología de incentivos autonómicos al profesorado universitario

En este apartado presentamos la revisión comentada, centrada en los modelos de evaluación e incentivación, de la situación de los incentivos retributivos en el conjunto autonomías, que se han introducido en el sistema en la última década.

La orientación de esta síntesis viene obligada, no sólo por la propia naturaleza de nuestro trabajo, en el que es de escaso interés la descripción detallada de la situación en cada universidad, sino también por la volatilidad de la información de cada caso, sujeta a revisiones constantes.

Las fuentes de este sucinto informe son variadas: documentos de universidades y comunidades, normas legales y acuerdos, información directa de encuestados y entrevistados, etc. Estas fuentes son mayoritariamente parciales, pues se refieren a una comunidad o universidad, sin embargo, en algunos casos concretos (Rey, 2005; Zafra, 2006; FETE-UGT, 2007) ofrecen análisis sobre el conjunto del sistema en un determinado momento, incidiendo especialmente en aspectos económicos de los planes.

A partir de esta información, con los planteamientos de análisis señalados, podemos destacar algunas realidades relevantes de estos planes de incentivos al profesorado, tales como las siguientes:

- Aunque la mayoría de las experiencias de pago por mérito al profesorado no han contado con el apoyo de los sindicatos de profesores, por el riesgo de introducir elementos subjetivos y por la pérdida de influencia en el control

de salarios (Eberts y otros, 2000; Holland, 2005), el origen de estos incentivos autonómicos se sitúa a finales de los noventa, precisamente a resultados de reivindicaciones sindicales por pérdidas del poder adquisitivo en los salarios. La competencia exclusiva sobre el régimen retributivo del profesorado universitario estaba otorgada por la Ley de Reforma Universitaria de 1983 al gobierno central, pero en varias autonomías se atendieron estas reivindicaciones a través del artículo 46.2 de la citada ley, que establecía que el Consejo Social de la Universidad, a propuesta de la Junta de Gobierno, podría acordar, con carácter individual, la asignación de otros conceptos retributivos en atención a exigencias docentes e investigadoras o méritos relevantes. Posteriormente, la Ley Orgánica de Universidades de 2001, en sus artículos 55 y 69, capacitó a las comunidades autónomas para establecer retribuciones adicionales para el profesorado funcionario y contratado. Desde esta nueva base legal, a lo largo de la presente década se han generalizado estos complementos en todas las universidades españolas. La UNED se ha asimilado al modelo que se aplica en la Comunidad de Madrid.

- A pesar de la concepción común, el modelo aplicado es muy variado por autonomías, según el enfoque dado a ciertos elementos como la evaluación global o por ámbitos (docencia, investigación y gestión), número, naturaleza y escalonamiento de tramos, valor único del tramo o diferenciado por categorías, para todo el profesorado o para determinados sectores, pago por mérito individual prorrateado o común por tramo, tipo y orientación de la evaluación, utilización o no de baremos y cuantías monetarias. En el cruce de estos y otros elementos, se configura el aludido panorama, variado y sujeto a revisiones constantes.
- También la gestión técnica del proceso es muy diversa, con distintos niveles de responsabilidad de las consejerías autonómicas, de las agencias, de los consejos sociales y de la dirección universitaria. Lo mismo puede decirse sobre la utilización de comisiones externas, o sobre la participación de representantes sindicales.
- Inicialmente, estos incentivos se limitaban básicamente a profesores numerosos doctores con dedicación permanente. Sin embargo, de forma progresiva, esta situación está cambiando y se está integrando a todos los profesores. La solicitud es periódica, anual o cada varios años según comunidades.
- Como declaración de principios, estos incentivos pretenden dos objetivos:
 - a) un incremento salarial, de tipo más o menos general, que dé satisfacción

a demandas laborales y b) promover comportamientos del PDI hacia la mejora de la docencia y la investigación y al cumplimiento de ciertos objetivos institucionales. Sin embargo, mayoritariamente, el énfasis del primer objetivo es muy acusado, pues muchos planes son poco más que una fórmula de incremento salarial, sin incidir de manera específica en la mejora de objetivos institucionales. En algún caso, se llega a hablar de complemento de homologación con el resto de las universidades españolas. Son interesantes las reflexiones y propuestas alrededor de esta cuestión, presentadas por Parcerisa (2006) en el VI Foro ANECA, en defensa de un cambio cultural del profesorado sobre el sentido de su evaluación y la orientación hacia la mejora institucional.

- En el objetivo de mejora institucional se podrían enmarcar los complementos de gestión, que ayudan a que algunos profesores adquieran compromisos, al menos en los niveles intermedios de gestión. Sin embargo, en casos como rector, vicerrector y decano, se trataría solamente de un aliciente añadido, pues el incentivo real está más ligado al reconocimiento y a las competencias del puesto, que a un modesto incentivo de tipo económico, además del establecido con carácter general para este tipo de responsabilidades.
- Además de los incentivos por gestión citados, los complementos autonómicos se articulan alrededor de méritos docentes y de investigación, mayoritariamente por separado, con uno o varios tramos en cada ámbito. El logro de estos escalones llega con fórmulas diversas según las universidades: antigüedad, dedicación, titulación, categoría administrativa, méritos docentes e investigadores previos, participación en actividades, etc. Frecuentemente se contabiliza la existencia o no del elemento a considerar y, a veces, se puntúa de acuerdo a un baremo.
- Esta evaluación diferenciada por ámbitos no se da en algunas comunidades como Castilla-La Mancha, Madrid, País Valenciano y País Vasco, donde la evaluación es conjunta y no se distingue por docencia, investigación y gestión, aunque se premien méritos en todo. Sin embargo, los modelos de estas comunidades son muy diferentes entre sí.
- En casi todas las comunidades se observa la existencia de una parte del incentivo, al menos en el docente, que se concede con carácter general (salvo incumplimientos básicos) a modo de simple complemento salarial. También se suele incluir algún otro complemento similar, ligado a determinadas circunstancias como, por ejemplo, ser doctor.

- En algunas comunidades, Castilla-León, Extremadura y Murcia, por ejemplo, los incentivos se articulan preferentemente en tramos de tipo general, que se otorgan directamente por reunir determinadas condiciones, antigüedad, sexenios, etc., con escaso peso de la actividad diferenciada del profesorado. Esto acentúa la idea del complemento como mera subida salarial.
- La incidencia de los sexenios es decisiva en casos como Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña y Navarra, donde el complemento por investigación es un plus salarial añadido al del sexenio. Los contratados tienen una evaluación específica. En otros casos aparecen situaciones mixtas, como en Galicia, donde el plus consolidable por sexenio se complementa con un aporte no consolidable por trabajos de los últimos años.
- En los complementos docentes, la situación es más diversificada, pues hay casos en que se ligan directamente a quinquenios, Asturias y Extremadura, por ejemplo, otros en los que la relación es importante, como en Baleares, Cataluña y Galicia, pero existe un componente de evaluación diferenciada, otros como Cantabria, que diferencian los tramos y establecen alguno de evaluación específica, otros como Aragón, donde se solicita el cumplimiento de algunos requisitos entre varios y otros como La Rioja, que aplica un baremo de evaluación de la actividad del profesor. Estos ejemplos son solamente una muestra de un panorama muy diversificado, en el que se dan variadas situaciones de utilización mixta de las características y de la actividad del profesorado.
- El escalonamiento del incentivo es muy variado entre comunidades. Nos encontramos casos de uno o dos tramos como Aragón, Castilla-La Mancha, Madrid y País Valenciano, con otros con siete o más escalones como Asturias, Canarias, Cantabria, Extremadura, Galicia, Navarra y País Vasco. También es muy diversa la naturaleza de estos tramos: básico o evaluable, consolidable o no, etc. Sobre la cuantía y el carácter común o diferenciado de las asignaciones, el panorama es extraordinariamente diverso y resulta casi imposible sintetizarlo. Mayoritariamente, cada escalón tiene una asignación fija, pero en otros casos puede ser variable. En Madrid, en concreto, la percepción individual se calcula con determinados méritos, a través de un polinomio bastante complejo (Orden 2072/2007). Aunque este asunto está sujeto a permanente revisión, el montante económico de estos incentivos puede variar mucho según comunidades. En el momento de redactar este trabajo, un profesor «senior» puede obtener una asignación en el entorno de 12000 en algunas comunidades y no llegar a la mitad en otras.

- Sintetizar los resultados de estos planes en las sucesivas convocatorias autonómicas, es una tarea prácticamente imposible y de dudosa validez, por la diversidad de los modelos y resultados y por la escasez de información. En algún caso podemos encontrar síntesis sobre algún aspecto concreto, como con el complemento de excelencia en Galicia (ACSUG, 2006), pero se limita a describir resultados numéricos. Quizás el trabajo más relevante sea la metaevaluación de las cinco primeras convocatorias del plan de La Rioja (Escudero y otros, 2006), en la que sí se realizaron algunos análisis valorativos de los resultados de aplicación del plan. Se constató un alto porcentaje de resultados favorables entre los participantes (el 87% de los tramos sometidos a evaluación) y un proceso de autorregulación entre el profesorado (el 70% del profesorado participó en el proceso, sometiendo a evaluación el 70% de los tramos evaluables teóricos). Esta tendencia del estudio de La Rioja es concordante con las percepciones obtenidas sobre la participación y resultados de estos planes autonómicos en general. Una participación muy alta del profesorado, con algún proceso de autorregulación en las peticiones de evaluación y resultados generalmente favorables.
- Mayoritariamente, los modelos de evaluación tienen escaso potencial para influir en la conducta del profesorado. No parece favorecerse el cambio estratégico que estos incentivos debían potenciar. En la mayoría de los casos, se refuerza la actividad normal y la ya impulsada previamente, pero se estimulan pocas actividades nuevas de mejora o desarrollo estratégico. En el momento presente, entendemos que algunas de las comunidades en las que el modelo de incentivos puede influir más en la actividad del profesorado son Canarias, Castilla-La Mancha, País Vasco y La Rioja, y, más parcialmente, en Galicia y Navarra. En Cataluña se posibilita la inclusión en el baremo de actividades estratégicas específicas en cada universidad.
- Desde una perspectiva global, el panorama de los incentivos autonómicos no sólo es extraordinariamente diverso, sino que resulta algo caótico y difícil de ubicar en un marco de referencia bien fundamentado en sus principios y procedimientos, coherente con los objetivos declarados, generalizable para todo el sistema, armonioso y justo entre comunidades. Por ello, no pocos responsables de estos planes han solicitado la armonización de los mismos, ajustándolos a criterios más robustos, diseñados y auspiciados desde algún ámbito externo, con credibilidad para las universidades y gobiernos autónomos y más alejados de las tensiones periódicas de la negociación salarial. En este contexto, aunque no sólo por ello, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

desarrolló y puso en marcha en 2007 el programa DOCENTIA, en el que se ofrece a colaborar con los órganos implicados, respetando su autonomía, para potenciar la evaluación de la actividad docente del profesorado y los planes de mejora. DOCENTIA se limita a la actividad docente, pero se presenta como un paso para un deseable programa de evaluación global del desempeño de los profesores universitarios, (http://www.aneca.es/active/active_docentia.asp)

La voz de los implicados

La opinión de implicados, desde una u otra situación, es extraordinariamente importante para nuestra revisión metaevaluativa, aunque por la diversidad del objeto de estudio, tengamos que limitarnos a resaltar las tendencias comunes más relevantes, así como algunas diferencias según el tipo de informante.

Valoraciones de los planes y modelos de evaluación

Se cree casi unánimemente que el primer impulso para el establecimiento de estos incentivos es la presión del profesorado y sindicatos, reclamando una mejora salarial por la pérdida de poder adquisitivo. También aparece frecuentemente el argumento del agravio comparativo con otros funcionarios y con el profesorado de otras comunidades. Por esta realidad inicial y la propia estructura de los programas, se tiene la idea de que fundamentalmente se trata de planes de ajuste salarial, más que un incentivo a la calidad

- Se defiende que los incentivos lleguen a todos los profesores, al menos a los de dedicación completa a la universidad, sin distinción de categorías y situaciones. Este criterio se va generalizando de manera progresiva.
- Se valora muy positivamente el que los incentivos afecten a todas las facetas de actividad académica del profesor.
- Dentro de la diversidad existente, se constata la creciente aceptación de los planes, tras cierta prevención inicial, sobre todo por su incidencia salarial, cada vez más relevante. La alta participación del profesorado es un punto fuerte para su consolidación.

- Mayoritariamente, se piensa que estos planes inciden mucho menos en la actividad investigadora que en la docente, pues los incentivos de investigación suelen ser una evaluación vicaria de la ya realizada para los sexenios de investigación. Consecuentemente, se reconoce que estos planes no suelen modificar las conductas investigadoras previas. La idea de simple complemento salarial se refuerza en el ámbito investigador, pero se valora de muy diferente manera según la posesión o no de sexenios.
- La burocratización de los planes, y lo enojoso del papeleo, es una queja habitual, pero se reconocen mejoras, por el esfuerzo de las universidades para facilitar la presentación de certificaciones.
- Bastantes piensan que existe el riesgo de provocar una sobrevaloración de actividades que puntúan en los baremos y que el profesorado se centre más en obtener méritos, convenientemente certificados, que en involucrarse en mejoras reales de la enseñanza, la investigación y la gestión.
- Se produce una cierta confrontación de opiniones sobre los contenidos y estructura de las evaluaciones. Frente a quien pide el ajuste a datos que se puedan acreditar administrativamente, hay quien opina que debe valorarse la calidad de las acciones. Frente a quien pide la generalización de los incentivos sin diferencias, hay quien se queja de que se discrimina poco y que no se incentiva el esfuerzo por la calidad.

Efectos de los planes

- Sobre el profesorado:
 - Para muchos ha supuesto una «llamada de atención» para interesarse, sobre todo, por su actividad docente. Donde puede haber diferencias es en el tipo de atención otorgada; desde casos con gran interés por mejorar, hasta otros en que la preocupación se limita a conseguir certificados acreditativos, sin interés real por el perfeccionamiento docente.
 - Para algunos profesores implicados en actividades de innovación y mejora docente, el plan ha supuesto cierto reconocimiento y estímulo.
 - En cualquier caso, estos planes han potenciado actividad en ámbitos considerados en los baremos de evaluación (cursos de formación, grupos de innovación, materiales, docencia virtual, etc.).

- Paralelamente a lo anterior, ha aumentado entre el profesorado la preocupación y el tiempo dedicado a conseguir certificaciones acreditativas de sus actividades.
 - No se tiene conciencia clara de que estos incentivos estén mejorando globalmente a los profesores en su actividad profesional. Se percibe escepticismo en este terreno y, básicamente, se ve como un instrumento de incremento salarial. A esto se circunscribe la satisfacción con el plan de una mayoría del profesorado.
- Sobre las universidades.
- Con carácter general, estos planes no están mejorando la calidad de la actividad universitaria de manera más o menos directa. Sí que aparecen reforzados algunos ámbitos de actividad, pero la idea más extendida es que la incidencia en la mejora universitaria es escasa.
 - Al margen de lo anterior, se reconoce que los planes han ayudado a que muchas universidades mejoren las bases de datos sobre la actividad y productividad del profesorado, potencien los programas de perfeccionamiento pedagógico, estimulen los proyectos de innovación docente, extiendan las tutorías, etc. En algunas universidades, los incentivos han sido un vehículo para ampliar la actividad en aspectos considerados estratégicos, pero, habitualmente, sin introducir elementos de valoración.

Cambios a introducir en planes y procedimientos

- La gran mayoría de las observaciones se limitan a señalar algún aspecto relativo a los baremos de méritos. Lógicamente, se refieren a su universidad, con lo que el panorama resultante es extraordinariamente diverso y sin tendencias generales relevantes.
- Un bloque de informantes reducido, fundamentalmente los más implicados en los procesos y los expertos, sí que ofrecen sugerencias de cambios más en profundidad. La introducción de elementos que proporcionen un mayor nivel de discriminación en los diagnósticos, es una sugerencia bastante repetida.
- Se señala que, habitualmente, los supuestos básicos en los que se apoyan los programas son débiles y que no se aprecia de qué «modelo» de méritos del profesorado se parte. En definitiva, se critica la ausencia de modelos de

evaluación científicamente justificados y se solicita que se vaya más allá de las comprobaciones de dedicación y de méritos pasados ya reconocidos, y que los baremos se centren preferentemente en aspectos claramente relacionados con la calidad.

- También se critica que las evaluaciones están demasiado ligadas a la idea de rendición de cuentas y de mejora individual, con lo que se transfiere una imagen equivocada, por individualista, de la actividad académica de calidad, en la que los componentes de trabajo cooperativo son fundamentales. Los modelos, se apunta, deberían contemplar esta realidad y potenciar tanto los incentivos individuales como los colectivos.
- Bastantes señalan que, por problemas de justificación documental y porque no son evaluables por procedimientos supuestamente objetivos, no se consideran aspectos importantes de la actividad de los profesores, especialmente en el ámbito docente. La consideración de estos aspectos requeriría la introducción de elementos de evaluación cualitativa que suelen ser rechazados por algunos sectores. Surge la confrontación entre quienes quieren una evaluación limitada a aspectos documentados, no valorables, con los que quieren valoración y discriminación según el nivel de calidad.
- También se apoya que se consideren como mérito, mucho más de lo que se hace ahora, acciones incluidas en los planes estratégicos de las universidades e indicadores de transferencia de resultados de la investigación.

Valoración de estos programas como mecanismo de mejora

- Es mayoritario el apoyo a las políticas de incentivos individuales como mecanismo para mejorar la calidad universitaria. Sin embargo, se duda de las fórmulas empleadas.
- Desgraciadamente, muchos profesores ven a estos programas como un asunto meramente salarial, sin incidencia en la calidad. Se cree que el principal objetivo es cumplir los requisitos para lograr el incentivo monetario, más que mejorar la actividad profesional para obtener reconocimiento.
- Otro elemento poco deseable es la generalización de una corriente que asimila obligatoriamente la idea de evaluación a premio, fundamentalmente económico. En definitiva, se ha creado una cultura evaluativa poco orientada hacia la mejora institucional.

- El propio modelo de evaluación e incentivo individual recibe alguna crítica, pues refuerza la confusión y asimilación de la evaluación de la docencia e investigación con la evaluación de los profesores-individuos, algo que dificulta la promoción de políticas globales de mejora institucional.
- El futuro de estos planes va a estar condicionado por la evolución de estos problemas. Si no se resuelven adecuadamente, y no se incide más en la mejora de las universidades y su profesorado, el actual apoyo decaerá, peligrando su propia existencia.

Matices diferenciales según sectores

Hemos preguntado a todos los informantes cuál creían que era la opinión de los distintos sectores y hemos podido detectar algunas tendencias diferenciales, que complementan las tendencias generales.

- La opinión del profesorado, mayoritariamente favorable, está modulada por su categoría y situación administrativa. Hay diferencias entre comunidades, pero lo habitual es que la satisfacción sea menor entre los profesores de menor estatus académico, contratados y con dedicaciones parciales. La incorporación a los planes de estos últimos, puede modificar esta situación.
- Los responsables académicos suelen opinar como el conjunto de los profesores, con diferencias según su implicación en el plan. Habitualmente, a mayor implicación corresponden opiniones más favorables y matices críticos más precisos. Este sector defiende la introducción de incentivos a la gestión.
- Los responsables políticos autonómicos valoran positivamente los planes, como una acción política querida y demandada desde las universidades, que contribuye a la *paz social* y al entendimiento con los sindicatos. Sin embargo, se opina que el impacto para la universidad y la comunidad es escaso y que se discrimina poco entre el profesorado. En general, se defiende que la evaluación sea externa. En algún caso concreto, entre estas instancias políticas se ha creado un nivel excesivo de expectativas con el valor de estos planes para potenciar y mejorar estrategias comunitarias, que requerirían otro tipo de políticas.
- Los consejos sociales tienen una implicación y un conocimiento muy desigual de estos planes. En algún caso, su responsabilidad en la gestión es muy importante, mientras que en otros, su implicación es menor o irrelevante. La opinión

suele ser más favorable en los casos de mayor implicación, con alguna diferencia de criterios entre los sectores académico y social. En el primero la visión es la del profesorado y en el segundo, la opinión suele ser bastante parecida a la de los responsables políticos.

- Los sindicatos son actores importantes, aunque de forma diferente según comunidades. En el momento presente, defienden formalmente estos planes de incentivos con carácter general, pero su nivel de entusiasmo es diferente según la naturaleza del plan. En algunos lugares, el plan se presenta como un logro sindical, mientras que en otros se acepta como un mal menor que, de alguna manera, resuelve la reivindicación salarial. No obstante, en todos los sitios se mantienen unos planteamientos básicos similares, acordes con posiciones sindicales tradicionales antes aludidas. Una síntesis de estos demandas, recogidas en informaciones directas y también en algún documento específico (CC.OO, 2006) sería la siguiente:
 - No para financiar solamente a los mejores.
 - Vinculación a las condiciones del puesto de trabajo.
 - Indicadores cuantificables.
 - Oposición a complementos para lograr un salario digno.
 - Evaluación integral de todas las actividades del profesorado.
 - Criterios de evaluación negociados con los sindicatos.
 - Participación en las comisiones de evaluación.

Enseñanzas y sugerencias de la metaevaluación

La revisión anterior nos permite establecer un buen número de conclusiones sobre la situación de los planes de evaluación autonómicos. Resaltamos algunas especialmente relevantes. Pero el principal objetivo de la metaevaluación son las sugerencias de mejora. Por ello, en este apartado final, nos centramos especialmente en estas últimas. Estas conclusiones y sugerencias son las siguientes:

- Los planes de evaluación para incentivos individuales analizados tienen su origen en demandas salariales y mucha gente los entiende como un simple complemento salarial. El componente de mejora de la calidad en el rendimiento

profesional queda desdibujado en la mayoría de los casos, con lo que se desperdicia el verdadero potencial de este tipo de políticas, esto es, la armonización del premio con la incentivación y mejora de la calidad. Si se enfatiza solamente la idea de complemento salarial, se acentúan los problemas en su utilización, sobre todo por la limitación de criterios de mérito a utilizar.

- A pesar de la extendida queja sobre la burocracia, el nivel de aceptación y de participación del profesorado en esta evaluación para incentivos es muy alto, pero la motivación fundamental es el incremento salarial, que puede ser sustantivo. Como efecto negativo, se acentúa la idea de que la evaluación es un mecanismo para el premio individual y no un instrumento para varias funciones, entre las que destaca mejorar la calidad profesional y la institucional. No son pocos los profesores universitarios que asimilan el premio a cualquier evaluación que se plantee, de manera que entienden mal que la consecuencia de algunas evaluaciones puede ser la corrección de defectos, la revisión de actividades o, incluso, la penalización. El cambio de esta cultura reduccionista de la evaluación es un importante reto.
- Para que estos programas de evaluación cumplan con sus objetivos de premiar el mérito e incentivar la calidad, es obligado desligarlos al máximo de la idea de revisión salarial. Ahora se refuerza la actividad del profesorado en tareas que se pueden certificar, pero se incide poco en la calidad individual e institucional. Parece obligado a buscar fórmulas que aseguren revisiones salariales justas por la actividad acreditada y que se dirijan los incentivos al reconocimiento de acciones de excelencia y a la potenciación de actividad estratégica para la institución y su entorno.
- Pensando en la coherencia del sistema universitario, el panorama de esta evaluación es excesivamente diversificado, transmitiendo una cierta imagen de caos. Esta multitud de realidades distintas no suele estar debidamente fundamentada en modelos de evaluación y calidad bien definidos. La impresión es que se han ido construyendo, introduciendo especificidades, siguiendo la inercia de experiencias existentes. Parece aconsejable que las autonomías acuerden un modelo básico de evaluación, bien entroncado con los principios de calidad institucional, que permita la adecuación contextual y que armonice los sistemas de estímulo al profesorado.
- Aunque el consenso entre los implicados en estos procesos no es condición obligada, sí que es un elemento deseable, porque evita dificultades y favorece la participación.

- Uno de los aspectos más críticos para introducir mejoras es que muchas de estas requieren valoración por parte de las comisiones de evaluación, pues no bastaría con aplicar automáticamente un baremo de puntuaciones por realizar ciertas actividades. Ello mejoraría el diagnóstico y la calidad de la evaluación y, probablemente, la conducta pedagógica e investigadora de los profesores, pero supondría una mayor complejidad para la actividad de las comisiones de evaluación. Asimismo, esta evaluación más cualitativa podría levantar recelos entre los sindicatos y algunos profesores.
- Los planes deben incentivar acciones relevantes para la calidad del sistema y sus protagonistas. Se necesitan procesos sistemáticos de seguimiento y reflexión en las universidades, para elaborar propuestas de modificación sustentadas teórica y experimentalmente. En estas propuestas debe primar la selección de indicadores no por sus condiciones métricas, sino por su relevancia para la calidad, o por la capacidad de predicción de la misma.
- Es fundamental seguir reforzando y simplificando la utilización de las bases de datos de actividad del profesorado, integrando toda la información sobre docencia, investigación y gestión que se pueda exigir en las evaluaciones.
- Para que estos incentivos sean eficaces, parece necesario que las universidades elaboren planes periódicos, con orientación estratégica, de mejora de la enseñanza y de la investigación, que sirvan para estimular la actividad del profesorado en ámbitos de formación pedagógica, innovación docente, planificación y coordinación multidisciplinar, etc. En el terreno investigador, las universidades, en colaboración con sus gobiernos autonómicos, podrían priorizar trabajos en ámbitos estratégicos por su relevancia académica y social. Todo ello con consecuencias para el plan de incentivos individuales.
- En cada convocatoria pueden introducirse méritos específicos que se quieran potenciar, siempre que se articule bien la posibilidad de adaptación al nuevo baremo y criterio, sin efectos retroactivos que perjudiquen a los profesores. Así se pueden potenciar políticas estratégicas en docencia, investigación y gestión, sin perjudicar al profesorado en cuanto a valoración de méritos previos y de carácter genérico.

Consideraciones finales

En los apartados anteriores hemos ofrecido resultados, conclusiones y sugerencias de cambio sobre las evaluaciones para incentivos individuales al profesorado generalizados en nuestras universidades. Estos incentivos no han sido negativos, pues contribuyen al fortalecimiento de la actividad en el entorno de la calidad, sobre todo en el ámbito docente, sin embargo, el objetivo de mejora de la calidad del profesorado y de las instituciones no se logra en muchas ocasiones y, en todo caso, no se logra suficientemente. Por ello, podemos decir que el procedimiento está resultando ineficaz, ya que la evaluación para incentivos individuales se justifica por su incidencia en la calidad y no por la regulación salarial.

Como colofón a nuestro trabajo, queremos ofrecer reflexiones sobre los modelos que podrían posibilitar el que estas evaluaciones tuvieran una incidencia mucho mayor en la mejora institucional.

Lo primero es desligar lo máximo posible el sistema de evaluación del debate salarial. Esto posibilitaría la utilización de fórmulas de evaluación más flexibles y más relacionadas con el concepto de calidad.

En un extremo estaría el pago por incentivos completamente ajeno al salario, lo que tendría un fácil encaje con la fundamentación teórica de este tipo de políticas. Sin embargo, se trataría, seguramente, de un modelo poco viable por sus escasos apoyos, incluso entre los responsables políticos, puesto que requeriría permanentemente unos acuerdos salariales previos. Esto parece utópico. Lo probable es que, a medio plazo, el modelo entrara en conflicto con la negociación salarial y fuera inviable en la práctica.

Con planteamientos intermedios entre el modelo anterior y la mayoría de los actualmente vigentes, debemos pensar en sistemas mixtos de evaluación, con dos componentes diferenciados. Uno más ligado a la idea de complemento salarial y otro centrado preferentemente en la idea de incentivo a la excelencia y al desarrollo estratégico.

El primer bloque de la evaluación aseguraría un complemento salarial justo por la participación acreditada en actividades regulares que demuestren un buen cumplimiento profesional, sin necesidad de evaluaciones cualitativas específicas. Se trataría de evaluaciones similares a algunas de las actuales. En este bloque, sería importante el primar aquellas actividades con relación más directa con la calidad académica y aquellas otras que se quieren potenciar por necesidades institucionales. Lógicamente, estos criterios deben revisarse y adecuarse periódicamente, respetando siempre los derechos previos.

El segundo bloque tendría un carácter mucho más discriminatorio y serviría para reconocer, incentivar y premiar acciones específicas de excelencia en cualquiera de los ámbitos académicos y potenciar la actividad en ámbitos estratégicos. En este bloque la evaluación debería ser cualitativa y externa, pues lo relevante no sería la actividad, sino la calidad y excelencia de la misma.

En este último bloque podría romperse la rigidez del incentivo individualizado, potenciando también proyectos cooperativos, multidisciplinares y transversales, tan importantes y necesarios en la docencia. En investigación no se trata de premiar de nuevo el rendimiento ya premiado (publicaciones de impacto y sexenios), sino potenciar y reconocer el trabajo en temas estratégicos a los que no se presta la atención debida en los sistemas meritocráticos. En este segundo bloque todavía es más crítica la revisión periódica de temas y criterios de evaluación, de acuerdo con las necesidades de cada momento. Asimismo, este bloque sería más diversificado por comunidades que el primero.

Referencias bibliográficas

- ACSUG (2008). *Informe do procedemento e resultados da convocatoria do ano 2006, da valoración previa á asignación dos complementos de recoñecemento de excelencia curricular docente e investigadora*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- ALICIAS, E. R. (2005). Toward an objective evaluation of teacher performance: The use of variance partitioning analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 30, 1-13.
- BRINKERHOFF, R. O. ET AL. (1985). *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- ESCUDERO, T. (2006). *La evaluación del profesorado en España en la última década: Nuevos retos*. Encuentro «10 años de evaluación de la calidad de las universidades españolas: 1996-2006 Resultados y objetivos». Jaca, 5-6 de junio.
- ESCUDERO, T., PINO, J. L. Y RODRÍGUEZ, C. ET AL. (2006). «*Metaevaluación*» externa del Plan de Complementos Retributivos, de carácter individualizado, del Personal Docente e Investigador de la Universidad de La Rioja. Logroño: Consejo Social de la Universidad de La Rioja.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA CC.OO. (2006). *La evaluación del profesorado universitario y sus consecuencias: la perspectiva sindical*. VI Foro ANECA, Madrid.

- FETE-UGT (2007). *Informe sobre el complemento autonómico del PDI Laboral de las Universidades Públicas*, Gabinete Técnico.
- GLASS, G. V. ET. AL. (1981). *Meta-analysis in Social Research*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications
- HENRY, G.T. Y RUBENSTEIN, R. (2002). Paying for grades: Impact of merit-bases financial aid on educational quality. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21, 1, 93-109.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). *The personnel evaluation standars*. Sage: Newbury Park, CA.
- (1994). *The program evaluation standards*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- LEY ORGÁNICA 11/1983 de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado (España)* 1 de septiembre de 1983.
- LEY ORGÁNICA 6/2001 de Universidades, *Boletín Oficial del Estado (España)*, 24 de diciembre de 2001.
- MALEN, B. (1999). On rewards, punishments, and possibilities: Teacher compensation as an instrument for education reform. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 4, 387-394.
- MEHRENS, W. A. (1990). Combining evaluation data from multiple sources. En J. MILLMAN Y L. DARLING-HAMMOND (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 322-334). Sage Publications: Newbury Park, Ca.
- MILANOWSKI, A. (2007). Performance pay systems preferences of students preparing to be teachers. *Education Finance and Policy*, 2, 2, 111-132.
- MIZALA, A. Y ROMAGUERA, P. (2004). School and teacher performance incentives: The Latin American experience. *International Journal of Educational Development*, 24, 6, 739-754.
- ORDEN 2072/2007 de la Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 16 de mayo.
- PARCERISA, A. (2006). *Las consecuencias de la evaluación para el PDI: la visión institucional. El caso de la Universidad de Barcelona*, VI Foro ANECA, Madrid.
- POSAVAC, E. J. Y CAREY, R. G. (1989). *Program Evaluation. Methods and Case Studies*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- REY, J. M. (2005). *Incentivos para la actividad investigadora de los profesores de la universidades públicas españolas*. Asociación Española de Ecología Terrestre.
- SCHWANDT, TH. A. Y HALPERN, E. S. (1988). Linking auditing and metaevaluation. Enhancing quality in applied research. Newbury park, CA.: Sage.
- SCRIVEN, M. (1969). An introduction to meta-evaluation. *Educational Product Report*, 2, 36-38.

- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209.
- TROEN, V. Y BOLES, K. . C. (2005). How merit pay squelches teaching. *Boston Globe*, 28.
- ZAFRA, I. (2006, 5 de junio). El sueldo de un profesor universitario puede variar 10000 euros según la comunidad. *El País*, p. 32.

Fuentes electrónicas

- ANECA. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD (2008). Programa DOCENTIA. Recuperado de http://www.aneca.es/active/active_docentia.asp
- COATES-McBRIDE, A. & KRITSONIS, W. A.(2008). *The M&M Effect-Assessing the Impact of Merit Pay on Teacher Motivation: National Implications* (ERIC Document Reproduction No.ED499772). Recuperado de: <http://www.nationalforum.com/NFJ%20Archives.htm>
- EBERTS, R., HOLLENBECK, K. Y STONE, J.(2000). *Teacher performance incentives and student Outcomes*. Recuperado de: <http://www.upjohninst.org/publications/wp/00-65.pdf>.
- HANUSHEK, E.A. (2006). *Performance Incentives for Teachers and Administrators*. Testimonio ante el Senate Select Committee on Educational Reform & Public School Finance Texas State Senate. Recuperado de: www.senate.state.tx.us/75r/Senate/commit/c525/handouts06/02272006.c525.hanushek.pdf
- HOLLAND, R. (2005). *Merit Pay for Teachers: Can Common Sense Come to Public Education?* Recuperado de: www.lexingtoninstitute.org/docs/708.pdf
- LAZEAR, E. P. (2001) *Paying teachers for performance: Incentives and selection*. Stanford, California: Hoover Institution an Graduate School of Business, Stanford University. Recuperado de: <http://cee.lse.ac.uk/>
- SCRIVEN, M. (2000). The logic and methodology of checklists. Recuperado de: www.wmich.edu/evalctr/checklists/.

Dirección de contacto: Tomás Escudero Escorza. Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación. C/ Pedro Cerbuna, 12. 50009 Zaragoza, España. E-mail: tescudero@unizar.es



Ensayos e informes

Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna

Paradox and violence: tension in the post-modern schools

Fernando Gil Villa

Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Salamanca, Madrid.

A la memoria de J.M. Sánchez Martín

Resumen

El análisis de la compleja relación entre el control social y la democratización, como funciones y tendencias que acompañan la evolución de la escuela en la modernidad, permite entender un poco mejor las paradojas a las que se ésta enfrenta en la actualidad. El objetivo de este artículo es observar el impacto de la evolución cultural y de las nuevas tecnologías en la organización de la escuela y en las estrategias de poder y resistencia de los actores escolares.

Se trata de un texto de reflexión teórica, inscrito en la tradición ensayística y en las premisas que adopta la línea de investigación de autores clásicos como Foucault, en relación sobre todo a su concepción de poder y resistencia. Los argumentos defendidos son congruentes con datos extraídos de trabajos empíricos dirigidos por el autor -financiados por el Ministerio de Educación- y realizados desde 1988 en centros de enseñanza públicos y privados.

Los conceptos de autocontrol y reflexividad son analizados en el contexto cultural de globalización y de invisibilidad del poder, comentando sus posibles repercusiones de cara a la violencia. De la misma forma, podemos esperar consecuencias de la evolución contradictoria de la tolerancia, en lo que se refiere a las relaciones de subordinación y al grupo de iguales; o de las redefinición de las funciones y roles del profesor y de la enseñanza y la resistencia que provoca entre los alumnos. Las nuevas tecnologías y los nuevos valores culturales del

pragmatismo, así como las paradojas que produce en materia de comunicación y de política de organización y social el multiculturalismo, parecen subrayar el carácter idealista del término *comunidad escolar*.

La conciencia de todos estos procesos puede permitir a los actores escolares reflexionar y, en su caso, actuar, individualmente y colectivamente, para impedir el estímulo indirecto de la violencia, tanto escolar como social.

Palabras clave: sociología de la educación, socialización, violencia, control social, poder, resistencia.

Abstract

If we analyse the complex relationship between social control and democratisation as tendencies which accompany the school evolution in modern times, we will be able to understand better the paradox that one faces at the present time. I will bring to light the impact of the cultural evolution and the new technologies in the organization of the school and in the strategies of power and resistance of the school actors.

From a theoretical point of view, the text is connected with proposals made by authors like Foucault about power and resistance. The reflexions are consistent with the extracted data in empirical findings made by the author of this article (fund given by the Ministry of Education) since 1988 in private and public schools.

The concepts of reflexiveness and self-control are analyzed in a cultural context of globalization and power invisibility in order to see its impact in violence. In a similar way, we can expect some results from the contradictory evolution of tolerance, regarding to subordinates relationships and equal groups, or the redefinition of the teachers role and the subsequent student resistance. Here, the concept of community, unless in the form it is applied to schools, it seems to be coloured by certain idealism.

The awareness of these complex processes can let the actors to act *urgently*, in an individual or collective level to avoid an indirect stimulus of violence in society as in school.

Key words: sociology of education, socialization, violence, social control, power, resistance.

Introducción

Tras dos siglos de andadura por la senda de la modernidad, la escuela parece estar perdiendo su condición de institución social clave al dejar de cumplir las funciones manifiestas y latentes que cumplía –o al cumplirlas por inercia–. Para comprender esta crisis, hay que prestar atención a los genes culturales con los que nace, los cuales se agrupan en dos tendencias contradictorias. Por un lado, la democratización; por otro, el control social. Democratizar es el objetivo declarado: educación universal y obligatoria como medio de distribución de las posiciones sociales de destino, como medio legítimo, de conseguir el éxito. Controlar es la cara oculta de la escuela (Fernández Enguita, 1990). «Con el término *educación* –escribió Carlos Lerena–, no estamos ante un *concepto*, sino ante un *precepto*: el precepto humanista en el que las clases dominantes del siglo de las Luces han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política». (Lerena, 1983, p. 9)

Como se sabe, la escuela inculca valores de una clase social determinada, la clase media, tales como la competitividad, la orientación del logro, la posposición de gratificaciones o la predilección por la forma frente a lo material. El abrazo, más o menos tormentoso, de ambas funciones, ha sido glosado y analizado por sociólogos de la educación como Carlos Lerena, Fernández Enguita o Julia Varela, entre otros, durante los años ochenta y noventa. En esa dirección, las tareas pendientes, ya iniciado el siglo XXI, podrían ser definidas metafóricamente como tareas para arqueólogos –en el sentido que le daba Foucault (Varela y Álvarez, 1991)–: inspeccionar las ruinas de la escuela posmoderna¹ y del *hombre*; encontrar los circuitos por donde corre el agua que da vida a la gran ciudad del sistema educativo. Su prospección serviría para explicar por qué las capas tectónicas de la cultura se han movido tan deprisa en los últimos tiempos, provocando terremotos que han dejado las calles de salida cortadas: la de la comunidad, la de la presencia, la de la calidad, y sobre todo la de tolerancia.

La doble cara del autocontrol

Cuenta Foucault que, en el siglo XVIII, la humanidad había ensayado ya casi todos los controles sociales posibles: la esclavitud, el vasallaje, la domesticidad. Solo quedaba

⁽¹⁾ Este calificativo puede sustituirse por otros como tardomodernidad, hipermodernidad, alta modernidad, etc. He revisado los debates al respecto en Gil Villa, 2001, p. 24 y ss.

uno, el control de los controles: el autocontrol. Bajo la forma de ascetismo había sido utilizado por minorías religiosas, pero, a partir de entonces, inyectado a través del capitalismo puritano, se extiende por todo el mundo. La escuela moderna se pone en marcha al mismo tiempo que las «disciplinas», «métodos de control minucioso y constante del cuerpo» (Foucault, 1982, p. 141). La educación se convierte en materia profesional, la pedagogía se quiere ciencia y para ello se ayuda de la psicología. El autocontrol, en la versión de Foucault, es una de las hipótesis que sirven para explicar la invisibilidad del poder en la posmodernidad. El poder no se ve porque está dentro de nosotros². Sin embargo, su interiorización, y la corriente de racionalización que marca, no acaba necesariamente en la atopía del mundo feliz de Huxley; no nos convierte en autómatas. En realidad, el autocontrol, llevado al extremo, tiene dos salidas: la violencia y la extinción. O bien uno pierde la paciencia, al estar siempre posponiendo el placer y prohibiéndose cosas, *rompiendo* de repente con todo, o bien *tiene más paciencia que un santo*, en cuyo caso el autocontrol ascético lo dirige al suicidio de la ataraxia, como en un sueño panteístico.

No estamos hablando sólo de personas. Ambas salidas sirven para sujetos colectivos o instituciones, como la escuela. La escuela se vuelve violenta o pide la eutanasia. En ambos casos la tragedia que marca su condición tardomoderna está servida.

En primer lugar ilustraré esta idea con dos argumentos, la evolución de dos conceptos claves para entender la escuela: el de tolerancia y el de resistencia. A renglón seguido explicaré cómo se produce el ciclo de la violencia con su doble cara.

Tolerancia

Somos más tolerantes que nunca con los inferiores, pero más intolerantes que nunca con los iguales. Esta proposición nos da la clave para hacer apuestas sobre el futuro de nuestra sociedad en general y de nuestra escuela en particular. La tendencia de la democratización consiste en la aparición de nuevos derechos para los que nunca tuvieron voz. El derecho positivo está dotado en esta fase histórica, todavía, de espíritu, de manera que el padre tolera más cosas que nunca a su hijo, no sólo porque sepa que

⁽²⁾ La otra posibilidad es que el poder se haya evaporado. La infiltración y su cara opuesta, la evaporación, encuentran referentes simbólicos en el mismo fenómeno del «raptó» (posesión o abducción).

tiene derechos sino porque está arrepentido de haber sido durante la mayor parte de la historia, o bien un terrible *pater familias*, o bien o un kafkiano, frío y ausente, modelo masculino. Y lo mismo, aunque en menor medida, podríamos decir del médico, del político y del profesor. La pedagogía ha llegado a ser calificada de *carcelaria*, sus métodos draconianos han estigmatizado a miles de personas. Tan es así, que los primeros autores en analizar la cultura de la banda entre los adolescentes (Cohen, 1955), vieron esa salida como la única para compensar el estatus y la autoestima de quienes se habían hundido por culpa del fracaso escolar.

Ahora bien, ese mismo espíritu comprensivo, activado por la memoria histórica del autoritarismo –en el caso de nuestro país especialmente fuerte por la dictadura franquista–, se invierte en las relaciones entre iguales: nos exigimos a nosotros mismos más que nunca, y creemos que es de justicia aplicar el mismo raser a los que nos rodean. El problema es que cuando todos los *sujetos frágiles* estén protegidos y se consideren como *iguales* la energía de la tolerancia será menor que la de la intolerancia.

Resistencia

La tolerancia y la resistencia son hermanas. La reflexión sobre la tolerancia es general y sirve para todo el sistema social. Concretémosla ahora en el contexto escolar a través del concepto de resistencia.

Hay dos formas lógicas de resistirse a una imposición: abiertamente o de forma indirecta. Las variaciones que admiten ambas formas, sin embargo, son menos evidentes, mostrando características y combinándose de forma específica en cada ámbito de la vida social. En el caso de la enseñanza, en la evolución del concepto de resistencia, encontramos varias fases claramente diferenciadas. En primer lugar, se observa la tradicional forma de resistencia abierta, ejercida por un grupo de iguales que en el aula aparece claramente etiquetado y que puede ser analizada con los instrumentos teóricos de las subculturas de la desviación. A su vez, dentro de este grupo de teorías, las de la *tensión* –*strain theories*– representan el modelo más puro (Downes y Rock, 1995, p. 148; Gil Villa, 2004, p. 62). Paul Willis aplicó este simple esquema usado por los autores americanos a las aulas de ciertos colegios, llegando a hablar de *cultura contraescolar*, la cual sería una copia más o menos fiel de la cultura de resistencia de sus padres de clase obrera. (Willis, P., 1980 y 1988; Feito, 1990).

Más difícil de detectar es la resistencia que aflora en las escuelas a partir de las últimas décadas, y de la que dio algunas pistas Testanière (1968). Para comprenderla, hay que agregarle algunos ingredientes de la alforja de Durkheim y de Baudrillard, de Nietzsche, Deleuze y Foucault. Una vez mezclados todos ellos (Gil Villa, 1994, p. 109 y ss., 2005, p. 129 y ss., 2007, p. 33 y ss.), podemos imaginar un aula en la que los alumnos no se agrupan en buenos y malos, y en la que ningún líder establece alianzas ocasionales con los profesores y la dirección para que la escuela *respire*. Ese pudo ser el sentido de los estallidos de rebeldía que sacudían la *olla a presión* que era el sistema escolar tradicional al principio y al final del curso, de igual forma que el carnaval permite al sistema social seguir funcionando bajo presión trescientos sesenta días al año, al servirle de válvula de escape durante una semana en la que la ruptura de normas está permitida. Sin embargo, en la nueva forma de resistencia, la respuesta de los estudiantes es la atonía. La falta de motivación los convierte, al menos aparentemente, en convidados de piedra que toman pacientemente nota de todo lo que dice el profesor, incluso los chistes, indicando así, simbólicamente, que no hay diferencia entre el contenido serio y la anécdota, entre las partes importantes de la lección y el *ruido*; es decir, reflejando así, inconscientemente, la desacralización de la cultura, su falta de autoridad por rebajamiento. La apatía convierte el aula en un agujero negro en el que profesor vuelca constante, pero inútilmente, su energía. La falta de espejo –de interacción–, de hecho, constituye al alumno *anarca* como el primer problema del docente actual. El siguiente miedo es ser objeto del atentado del alumno *anarquista*. La resistencia directa o explícita es propia de la época moderna. Bebe del modelo ideológico de los anarquistas. La resistencia apática es propia de la posmodernidad. Invisible, pertenece al tiempo en el que su contraparte, el poder, se ha hecho también invisible. Ambos modelos pueden funcionar hoy, incluso en la misma escuela. Además, durante los últimos treinta años, el segundo tipo se ha ido desarrollando permitiendo hablar de subfases y nuevas variantes. El profesor puede ir al psicólogo con el síndrome del *profesor quemado* –*burn-out teacher*–, pero de forma colectiva necesita estrategias de defensa. El cuerpo docente articula una ofensiva ante la resistencia amorfa de pantalla que ejerce el alumnado profesionalizándose, es decir, estrechando los lazos corporativos: en primer lugar se *profesionaliza*, estrechando los lazos corporativistas; en segundo lugar, acaba por usar el arma de las nuevas tecnologías. En algunos casos, además, podría darse un uso perverso de los nuevos programas de enseñanza a telemáticos interactivos para corregir los ejercicios, consultas en red, foros que sustituyan los debates. Cumplen la función latente de *apartamiento del enemigo* para la que se usan técnicas de neutralización moral: con menos educación presencial el alumno se

esfuerzo más individualmente; el aprendizaje es más dinámico y motivador; al trabajar más en casa se eliminan los inevitables sesgos sexistas y sociales del etiquetado por parte del profesor.

Se ve ya cómo la escuela camina hacia la segunda posible salida que antes mencionábamos: su extinción. Porque nuevas tecnologías implica, en el fondo, educación a distancia. Hoy nos encontramos en el inicio de esta subfase. Podría darse el caso también de que un sector del profesorado confundiera el uso de programas de enseñanza telemáticos y lo defendiera, más allá de lo razonable, para una escuela que no pretende educar a distancia, con la finalidad de evitar una interacción difícil con los alumnos. Para este hipotético caso, ahora bien, cabe imaginar, como si se tratara de una partida de ajedrez, cuál podría ser la respuesta del método: la falsificación, la copia. Hacer trabajos *collage* a través de páginas de la red, o conseguir que otra persona lo haga. En efecto, la falsificación lleva a la sustitución. De esta forma, si en la etapa anterior se atentó contra el pilar fundamental de la presencia al acabar con el grupo de iguales, en ésta última fase se acaba con el último de los pilares que mantienen en pie la relación de enseñanza, la identidad, lo cual concuerda con la crisis del sujeto posmoderno como *homo sociologicus* (Touraine, 1993, p. 447). Para controlar el fraude en materia de identidad, el profesorado se vería obligado a instalar cámaras en la habitación del alumno, algo que atentaría contra el derecho a la intimidad. Aquí se cierra el círculo. Los derechos fundamentales, después de doscientos años de desarrollo, acaban limitando las estrategias de los actores escolares, cerrando las puertas del laberinto de la resistencia, impidiendo que la escuela renazca de sus cenizas como el Ave Fénix, cuando haya fenecido.

El ciclo de la violencia

¿De dónde viene la moda de usar el sufijo *meta* -metaliteratura, metahistoria-? De intentar convertir el deseo en discurso, podría probablemente contestarnos Foucault (1992, p. 29). A partir del siglo XVIII, abundaría Luhmann, los sistemas sociales comienzan un lento movimiento de repliegue sobre sí mismos (*observación de segundo grado*), estimulado por la creciente complejidad que han ganado. En el sistema científico, por ejemplo, las publicaciones ya no pueden limitarse a proyectar la verdad sino que deben reflejar el modo en el que se ha captado. O en el sistema artístico, la

idea de que la obra copia la realidad es abandonada, de modo que «el ámbito de lo accesible para el arte se expande» (Luhmann, 1997, pp. 111-112). Es cierto que siempre hubo retratos donde los pintores se observaban, pero incluso ese *espejo* ha evolucionado hasta llegar a un segundo grado, tal y como ilustran esos retratos derivados del arte pop en el que, de cerca, vemos un puzzle abstracto de celdas, mientras que de lejos divisamos la figura. La inversión de la reflexión es perfecta. No es acercándonos sino alejándonos como nos entendemos mejor, lo cual está de acuerdo tanto con las reglas de la sociología fenomenológica como con la necesidad señalada por Bachelard y Bourdieu de extremar la «vigilancia de la vigilancia» o la «vigilancia epistemológica», respectivamente (Sánchez de Horcajo, 1979, p. 71). Las enseñanzas de Alfred Schütz, su idea de poner entre paréntesis la realidad que se da por sentado (Schütz, 1971), es versionada en el terreno pedagógico de forma magistral por Paulo Freire. Sólo tomando distancia del objeto podemos, paradójicamente, llegar a aproximarnos a él, comprendiéndolo mejor, como en el caso de *una mañana cualquiera* (Freire, 1997, p. 124). Sería incluso posible deducir que la autonomía del profesorado depende en buena parte de que el profesor haga ese esfuerzo personal de reflexión.

Pero, ¿cómo repercute esta tendencia en la práctica? En primer lugar aumentando la complejidad del sistema educativo, haciéndolo más pesado y burocrático. Proliferan los controles en nombre de la calidad, y al profesor se le exige o se le anima para que, además de reciclarse en las materias objeto de su magisterio, forme parte de comisiones, asociaciones y organismos que proliferan dentro y fuera del centro. Además de saber enseñar, debe ser pedagogo y psicólogo, educador social, educador de adultos, animador cultural y gestor. Es obvio el estrés que añade este componente a las dificultades que ya de por sí tiene planteada la docencia con la resistencia de los estudiantes al conocimiento hoy en día, así como con la falta de normas y actitudes disciplinarias. A ello debe sumarse el efecto cultural de la reflexividad que impera fuera de la escuela. Si al aumentar los conocimientos de *psicología para andar por casa*, a través de la divulgación científica que hacen los medios e Internet, muchas personas revisan sus estrategias de acción, será lógico esperar que también el profesor lo haga en sus clases. La tardía fase de la modernidad que nos toca vivir apunta, en este sentido, a la saturación de información, aumentando la sensación de complejidad y de inestabilidad básica que padecemos por no poder controlar y prever nuestro mundo. «Lo que la mayoría aprendemos de nuestra experiencia -escribía Bauman anunciando el concepto del estado líquido de las cosas que se pondría de moda más tarde-, es que todas las formas que adquiere el mundo que nos rodea, por muy sólidas que parezcan, no son inmunes al cambio» (Bauman, 1994, p. 16). Por todas partes aparecen, como efectos

sorprea, las *consecuencias no deseadas* de nuestras acciones. Si además consideramos la constante revisión histórica acusadora de etnocentrismo dominante en todos los ámbitos, público y privado -desde el colonialismo hasta el hogar patriarcal-, con el complejo de culpa que provoca, el resultado puede ser la parálisis y la inhibición (Rorty, 1991, p. 208, Gil Villa, 2001, p. 46). El problema es que al extremar las precauciones por vivir en una sociedad de riesgo, al reprimir la espontaneidad al máximo, estimulemos la violencia.

El cierre de la escuela y de la universidad

Las características principales de los sistemas sociales complejos que se pliegan sobre sí mismos son, según Luhmann, el cierre y la autorreproducción. Son autorreferenciales. Y esa es la tendencia que encontramos literalmente en los centros educativos, pero de forma trágica, porque se planta sobre una paradoja. La incorporación de la universidad española al espacio europeo coincide con un refuerzo de su autonomía. Por otro lado, se supone que la escuela debe esforzarse por abrir sus puertas a la comunidad, lo cual implica convertirse en centro de educación de adultos no formal y buscar fórmulas que refuercen las relaciones intracomunitarias y multiculturales. Sin embargo, las relaciones entre profesores, alumnos y padres, disminuyen su frecuencia y se hacen más tensas. Todos ellos se comportan como actores racionales dispuestos a invertir el mínimo tiempo y esfuerzo para conseguir sus objetivos: los alumnos y los padres, el título; los profesores, su reconocimiento profesional. De ahí que las investigaciones sociológicas demuestren que la idea de la comunidad escolar es más un mito que una realidad, incluso en los centros privados religiosos (Gil Villa, 1992-1995).

Por otra parte, desde el punto de vista teórico, se critica el concepto de comunidad como conjunto de personas unida por las emociones, de forma que en un momento dado es capaz de *cerrarse* como una piña y defender a sus miembros aunque éstos hubieran roto con las reglas y valores de la democracia -incluso representándose en un Consejo Escolar-. En otras palabras, la comunidad es un modelo de relaciones sociales compatible con la autonomía y la autorreproducción, y por eso mismo no está exenta de riesgos.

Sin embargo, no es éste el único camino que puede tomar la escuela como sistema social autorreferencial. Además de cerrarse más sobre sí misma, en su interior cada vez

hay menos gente. Es posible imaginar un futuro, en clave de prospectiva sociológica, con escuelas *clausuradas*, donde casi no haya nadie, salvo ordenadores *dormidos*, es decir en modo de espera, como en el viejo sueño japonés de fábricas sin hombres. En ese caso, se habría cumplido la profecía de Foucault: la desaparición del *bombre*. La escuela estaría cerrada, sí, pero porque la relación pedagógica se habría trasladado al hogar telemático.

Hay una complicación. Sobre el problema de la comunidad, que apunta así hacia la salida (violenta) de la aniquilación de la escuela, se monta el problema de la calidad, también bajo la forma de paradoja. El modelo de gestión que se ha ido calando en la cultura organizacional de las escuelas es el *eficientismo*, cuyo objetivo es lograr los mejores resultados en el menor tiempo posible. La expresión *evaluación de la calidad* invade la atmósfera escolar. Ahora bien, si en el mundo acelerado en el que vivimos estar estresado es echar leña al fuego de la violencia, más lo será en el contexto escolar, porque allí ese fuego arde con más facilidad que en otros. Porque sabido es que el estudio, como actividad escolar, es más estresante que la mayor parte de los trabajos (Bidwell y Friedkin, 1988, p. 464). En las aulas, casi todo lo que se hace es evaluado constantemente, los resultados comparados y hechos públicos; los competidores –los alumnos–, son homogéneos, y se hayan sometidos a un sistema que ofrece muchos más castigos que recompensas.

Es preocupante el aumento que reflejan indicadores muy diversos recogidos por informes internacionales de organismos como la UNESCO sobre jóvenes escolares, desde los homicidios hasta el bullying. En investigaciones con grupos españoles de 14 a 18 años, observamos que en diez años –de 1995 a 2006–, los actos vandálicos asumidos pasan del 16% al 23%. Los que admiten haberse envuelto en peleas, del 17 al 38% y los que han conducido sin carné, del 22 al 30%³.

El perfil del escolar infractor, por otro lado, se diluye. La conducta es asumida por igual entre los que estudian en colegios públicos y privados, entre chicos y chicas, entre los de pueblo y los de ciudad, entre los que viven en barrios populares y los que viven en barrios de clase media, y entre los que tienen padres con estudios superiores y padres con estudios primarios. Así pues, no es descabellado investigar, en la socialización escolar, aspectos que favorezcan o, al menos, sean compatibles con estos signos de violencia, con la finalidad de atajarlos, y partiendo de la conexión básica entre escuela y sociedad.

³ Encuesta realizada a 2.006 estudiantes españoles (exceptuando los de Ceuta, Melilla y las Comunidades Insulares) de 14 a 18 años que cursan Enseñanzas Secundarias en centros públicos (Gil Villa, 2007, p. 42).

A modo de conclusión

En épocas de redefinición de las funciones sociales de una institución y de los roles de sus actores sociales, existen tendencias que la alejan de algunos de sus ideales. En el caso de la escuela, la enseñanza presencial favorece las relaciones humanas y los valores que de ellas se deducen, tales como la coeducación, o la convivencia pacífica. Es la amenaza de este modelo, bajo la obsesión con la calidad, la evaluación y las nuevas tecnologías, la que permite hablar del posible fin de la escuela. Se trata de una posibilidad, que si bien encuentra un caldo de cultivo favorable en la cultura actual, puede ser claramente corregida con la voluntad de los actores, con normas de organización escolar, pero también con estrategias y gestos de los actores en su quehacer cotidiano. Si he descrito los procesos de poder y resistencia es precisamente para subrayar que la Administración educativa no es el único responsable de la evolución que tome la institución escolar. Creo que los esquemas interpretativos basados en la complejidad que nos proporcionan autores como Foucault o Luhmann constituyen un buen antidoto contra las lecturas maniqueas que buscan un solo culpable.

He intentado mostrar cómo el concepto de violencia simbólica, tal y como la expresó Bourdieu, como imposición de arbitrarios culturales, puede ser entendida mejor si se analizan los aspectos que añaden tensión a la relación pedagógica, y entendiendo, lo cual también es coherente con una mirada sociológica de la educación, que en ellos deben tenerse en cuenta los valores culturales que imperan en la sociedad del conocimiento que se cuele en la escuela. Tal vez hubiera sido más preciso usar el término de tensión en vez del de violencia, pero de esta forma, mi intención era más clara. He intentado llamar la atención sobre aspectos que nos pasan desapercibidos y que, en el corazón de la dinámica automática e imprevisible del aprendizaje, pueden estar alimentando indirectamente un clima de incomodidad en el aula. En los últimos tiempos, esa tensión ha aumentado el malestar docente, los enfrentamientos entre padres y profesores y las agresiones físicas y verbales a profesores y alumnos. Estos hechos avalan la hipótesis del aumento de los indicadores de violencia en nuestra sociedad en general. Los argumentos de este artículo pretenden únicamente dar pistas sobre las causas de este fenómeno en una dimensión concreta, la educativa, en el entendido de que se trata de una dimensión especialmente relevante para intervenir sobre ellas.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (1994). *Alone Again. Ethics after Certainty*. London: Demos.
- BERNSTEIN, B. (1985). Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad* (Madrid), 4.
- BIDWELL, CH.E. Y FRIEDKIN, N.E. (1988). Sociology of Education. En N.J. SEMELSER, *Handbook of Sociology*. Beverly Hills: Sorige.
- BOURDIEU, P. Y PASERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- COHEN, A. (1955) *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Illinois: Glencoe.
- DOWNES, D. Y ROCK, P. (1995). *Understanding deviance*. Oxford: Oxford University Press.
- DURKHEIM, E. (1982). *El suicidio*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- FEITO, R. (1990). *Nacidos para perder: Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid: CIDE
- FOUCAULT, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI
- (1992). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'agua.
- GIL VILLA, F. (1992). *Escuela pública o escuela privada*. Salamanca: Amarú.
- (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú.
- (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- (1999). *El mundo como desilusión. La sociedad nihilista*. Madrid: Libertarias.
- (2001). *Individualismo y cultura moral*. Madrid: CIS.
- (2004). *La delincuencia y su circunstancia. Sociología del crimen y la desviación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- (2005). *Elogio de la basura. La resistencia de los excluidos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (2007). *Juventud a la deriva*. Barcelona: Ariel.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal
- LUHMANN, N (1997). *Observaciones de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- RORTY, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1979). *La cultura. Reproducción o cambio*. Madrid: CIS.
- SCHUTZ, A. (1964). *Collected Papers*. Vol. II. La Haya: Martinus Nijhoff Pub.

- TESTANIERE, J. (1968). Le chahut traditionnel et le chahut anomique. *Revue Française de Sociologie*, 8.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- WEBER, M. (1973). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- WILLIS, P. (1980). Shop Floor Culture, Masculinity and the Wage Form. En J. CLARKE, CRITCHER Y JHONSON (Eds.), *Working Class Culture*. Londres: Hutchinson.
- (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Dirección de contacto: Fernando Gil Villa. Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Campus Miguel de Unamuno (Edificio FES). 37007 Salamanca, España. E-mail: giivi@usal.es



Experiencias educativas (Innovación)

Análisis de una experiencia de resolución de problemas de matemáticas en secundaria¹

Analysis of a mathematics solving problems experience in secondary school

José María Chamoso Sánchez

Universidad de Salamanca. Didáctica de la Matemática. Salamanca, España.

Luis Hernández Encinas

CSIC. Instituto de Física Aplicada. Departamento de Procesamiento de la Información y de Codificación. Madrid, España.

José Orrantía Rodríguez

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología de la Educación. Salamanca, España.

Resumen

Se presenta el diseño y resultados de un programa de innovación de una enseñanza constructivista de aprendizaje por descubrimiento, desarrollado en grupos cooperativos y en interacción con el docente, a través de resolución de problemas en el aula de matemáticas. En el estudio participaron 12 profesores, de los cuales a los seis del grupo experimental se les preparó, a lo largo de un año escolar, tanto metodológicamente para que dejaran pensar a los estudiantes, les permitieran actuar libremente y de manera que la mejor respuesta fuera una buena pregunta (sesiones mensuales) como respecto al material con el que se iba a trabajar formado por una serie de situaciones problemáticas no rutinarias (sesiones semanales). La experiencia se desarrolló a lo largo de un año escolar en sesiones semanales de dos horas de duración, posterior este año al de la preparación de los docentes. Se estudió el efecto que esta forma de trabajo produjo en 186 estudiantes de Secundaria de Matemáticas de 6 centros públicos españoles en rendimiento, habilidad en resolución de problemas y actitud. Al final de la experiencia, los dos últimos aspectos mejoraron en comparación con los que seguían una enseñanza usual. Además se desarrolló significativamente la creatividad del estudiante y la construcción del conocimiento, la concentración y el diálogo en los grupos, el sentirse a gusto en clase y la participación, mientras que, en el trabajo en grupos, mejoró significativamente la

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido parcialmente subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia (España) con el proyecto SEJ2006-11249 y la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con SA032A08.

persistencia en la búsqueda de soluciones y la eficacia. Sin embargo los profesores que desarrollaron la experiencia, que se mostraron favorables a esa forma de trabajo, preferían desarrollar sus clases de la forma considerada tradicional para estar acordes con lo que exigían los exámenes usuales, mientras que los estudiantes del grupo experimental no consideraron que esas sesiones fueran realmente de Matemáticas.

Key words: educación matemática, resolución de Problemas, constructivismo, aprendizaje cooperativo, formación del Profesor.

Abstract

This article presents the design and results of an innovation programme for constructive teaching through learning by experience, in regard to problem solving in the Mathematics classroom. It was carried out in cooperative groups and with the teachers interaction. Twelve members of the teaching staff took part in the research; 6 of them were in the experimental group. Throughout the school year, the teachers in the experimental group were prepared methodologically to make the students think and act freely, for example by considering a good question from the student as the best reply (in a monthly session). They did the same thing with the contents to be taught, i.e. a group of non-routine problem situations (in a weekly session). The experience was carried out throughout the following school year, 2 hours per week. We studied the effect that this way of working had on 186 Secondary Education students of 6 Spanish public schools in several aspects: performance, skills to solve problems and the attitude students had towards Mathematics. At the end of the experience, the last two aspects improved in comparison with those who had followed a more traditional methodology. In addition, the students' creativity and construction of knowledge developed significantly, as well as their concentration and the skill to have dialogues in groups. They also learned to feel more comfortable in class and their participation grew, their persistence to search solutions and efficiency in team-work improved significantly. However, the teachers who worked on this experience did not prefered working in this way, they were in favor of teaching in the traditional way so they could continue with the usual exams and the students in the experimental group did not consider these sessions as 'real' Mathematics.

Key words: mathematic education, problem solving, constructivism, group learning, teacher training.

Introducción

Uno de los objetivos más importantes de la Educación es la formación integral entendida como la preparación de personas para una sociedad cada vez más compleja en la que tendrán que ser capaces de resolver problemas y adaptarse a distintas situaciones. Para ello, la educación matemática enfatiza la necesidad de cambiar la forma en que las Matemáticas se enseñan y aprenden, de manera que el alumno sea el punto de partida para la construcción del aprendizaje y que tenga en cuenta que las Matemáticas no son simplemente una colección de hechos y destrezas sino una forma de pensamiento (Kehle, 1999; NCTM, 2000). Con ese principio de referencia se presenta el diseño y resultados de un programa de intervención para una enseñanza constructivista de aprendizaje por descubrimiento, desarrollada en grupos cooperativos y en interacción con el docente, a través de resolución de problemas en el aula de Matemáticas. Uno de los aspectos más importantes en que se basó fue en la preparación del profesorado que participó en la experiencia, tanto metodológicamente como respecto al material que se iba a utilizar. La experiencia educativa se realizó con grupos de alumnos del último curso de enseñanza secundaria de centros públicos españoles en algunos de los cuales se llevó a cabo la intervención educativa innovadora (en adelante IEI) mientras que otros siguieron la enseñanza usual (control).

Experiencia

Participantes

186 estudiantes del último curso de Educación Secundaria Obligatoria (15-16 años de edad) de seis centros públicos españoles. El grupo que tomó parte en la IEI lo englobaban seis clases completas, una de cada centro. Otras seis clases completas, una de cada centro, completaron el grupo control y siguieron el programa regular usual de Matemáticas. Ambos grupos (IEI y control) fueron similares en términos de inteligencia y conocimiento matemático previo (según, respectivamente, el Test de Inteligencia General de Cattell, Factor G Escala 3 (Cattell y Cattell, 1994) y el Test de Conocimiento Matemático General (Yuste, Martínez y Galve, 1998).

Seis profesores participaron en la experiencia innovadora, cada uno en una clase del grupo IEI. Otros seis profesores enseñaron en cada clase del grupo control.

Intervención educativa

Formación de los profesores que iban a desarrollar la IEI

Se llevó a cabo en un Seminario incluido en el Plan de Formación Permanente de Profesorado de Secundaria de Matemáticas de la Comunidad a la que pertenecían los centros, durante nueve meses, en el curso previo al que se desarrolló la IEI. En la primera sesión se recogió información sobre la práctica usual de los profesores en las aulas. Todos manifestaron que su enseñanza habitual incluía el uso del libro de texto y sus sesiones solían iniciarse con la explicación del profesor que, a continuación, proponía actividades para que los estudiantes aplicaran los contenidos considerados. El Seminario fue propuesto como alternativa a su práctica usual.

El trabajo con los docentes en las sesiones del Seminario se basó en dos aspectos: la metodología que se iba a seguir en las clases IEI y las actividades instruccionales que se utilizarían. Por lo que se refiere a la metodología, se desarrollaron ocho sesiones de unas tres horas que comenzaron considerando un aspecto o contenido matemático como instrumento para discutir cómo se debía desarrollar el aprendizaje por descubrimiento, como construcción social y a través de resolución de problemas. El objetivo más importante era que los profesores intentaran ponerse en la manera de pensar de los estudiantes cuando se enfrentaban a una actividad para descubrir dificultades que podrían surgir cuando trabajasen en sus aulas experimentales. Las sesiones se dirigieron al papel del profesor en el aula (Chamoso y Rawson, 2001), matemáticas desde el ambiente cotidiano (Chamoso, 2007), materiales para el aula (Chamoso, Durán, García, Martín y Rodríguez, 2004), rutas matemáticas (Chamoso, 2004), el papel del profesor para desarrollar normas sociales, el trabajo en grupos y el diálogo en el aula (Chamoso, 2003).

Por otro lado el material que se iba a utilizar en el aula fue considerado más como un medio que como producto final. Dado que la experiencia se desarrolló en una asignatura con flexibilidad en el desarrollo de los contenidos, los materiales se diseñaron conjuntamente con los profesores para que siguieran los principios metodológicos deseados. Esto se hizo en sesiones semanales durante 9 meses, paralelamente a las sesiones metodológicas. Se incluyeron actividades de Lógica, Resolución de Problemas y Geometría donde, por ejemplo, las de Lógica se

seleccionaron con la finalidad de hacer hincapié en la primera fase del modelo de resolución de problemas de Polya (Polya, 1957; Smullyan, 1978). El trabajo final (más detalle Chamoso, 1998) fue una serie de situaciones problemáticas no rutinarias que permitían representaciones múltiples, modelos situacionales alternativos, diversos caminos de resolución y soluciones diferentes, construidas con el objetivo de su resolución:

- Estimulara a pensar en la naturaleza y estructura del problema, y no únicamente en aspectos superficiales, de manera que los estudiantes tuvieran que dialogar, explicar y justificar sus interpretaciones sobre cuál era el camino correcto y cuándo habían conseguido una solución.
- No requiriera conocimiento previo específico de técnicas matemáticas, es decir, se trabajase Matemáticas sin fórmulas para que los estudiantes tuviesen que desarrollar un plan.
- Precisara trabajar durante un considerable período de tiempo porque hacer Matemáticas requiere persistencia para facilitar la abstracción reflexiva.

Un ejemplo de actividad fue:

Se tienen cuatro cajas, individuales y separadas, de igual tamaño. En cada una hay dos cajas, separadas, en cuyo interior están contenidas cuatro cajitas pequeñas. Dentro de cada una de éstas hay tres cajitas, aún más pequeñas. Y en cada una de estas cajitas hay una pequeñísima caja. ¿Cuántas cajas hay en total?

Organización de las clases

Fue diversa, aunque una clase típica incluía una presentación del profesor (unos cinco minutos), trabajo en grupo de los estudiantes (alrededor de 60) y una puesta en común global para discutir las interpretaciones de los estudiantes (aproximadamente 25). No obstante, dependiendo de las tareas, algunas sesiones se desarrollaron exclusivamente en grupos mientras que en otras predominó la exposición del profesor en interacción con los estudiantes durante la mayor parte del tiempo. No se requería completar un determinado número de actividades para favorecer la persistencia en la resolución (algunos grupos dedicaron todo el tiempo a una mientras que otros desarrollaron 5 ó más). A cada grupo únicamente se les entregó una o dos copias de cada página de actividades para alentar la cooperación.

Los grupos heterogéneos (tres o cuatro estudiantes) resolvieron situaciones problemáticas responsabilizándose de su comprensión, tratando de entender las explicaciones

de los compañeros, buscando consenso en las respuestas para construir soluciones que consideraran aceptables y, sobre todo, explicando y justificando cuál era el camino correcto y cuándo habían obtenido una solución.

Los profesores estuvieron activamente implicados con el trabajo de los estudiantes observando, escuchando y, ocasionalmente, interviniendo en el proceso de resolución para ayudar a que los estudiantes descubrieran sus diferentes opiniones con los siguientes objetivos:

- Facilitar la creación de normas sociales cooperativas para superar dificultades como, por ejemplo, resolver obstáculos y contradicciones, verbalizar el pensamiento matemático, explicar o justificar una solución, desarrollar un contexto que encuadrara métodos de resolución o formular una explicación para clarificar el intento de solución de otro estudiante. Estas normas fueron continuamente renegociadas e interpretadas para clarificar las obligaciones y expectativas de los estudiantes en situaciones específicas (la mayor parte se produjo en los dos primeros meses).
- No mostrar un camino para completar las actividades ni evaluar las sugerencias de los estudiantes sino asumir sus acciones o explicaciones como razonables incluso si, aparentemente, no tenían sentido inmediato según su criterio. Sus esfuerzos para entender por qué daban una respuesta y no otra implicaba inseguridad, tensión y motivación al no poder preparar previamente su actuación pero también permitía contactar con la dirección de la instrucción y estar permanentemente inmerso en un proceso de mejora de su capacidad de escuchar y preguntar.
- La mejor respuesta siempre debía ser una buena pregunta («¿Cómo hiciste eso?», «y eso, ¿por qué es así?», «¿cómo se podría ver si es cierto?», «¡Ah, claro!», etc.) para perseguir la reflexión de los estudiantes y que ellos sintieran que eran los que resolvían para conseguir confianza, concentración y esfuerzo en el trabajo.

Análisis de la experiencia

Instrumentos y medidas

- Nota escolar en Matemáticas, es decir, la que cada estudiante alcanzó el año anterior al que se realizó la experiencia y al finalizar la misma (los datos variaron de 0 a 5).

- Test de resolución de problemas diseñado a partir del MEP Project del Centre for Innovation in Mathematics Teaching (<http://www.exeter.ac.uk/cimt/kassel>), adaptado a la IEI y depurado, compuesto por 22 problemas diferentes de los usuales escolares, de respuesta no inmediata, que no requerían conocimientos específicos de Matemáticas. Por ejemplo, «Un caracol está en el fondo de un pozo de 30 metros de altura. Empieza la ascensión de manera que sube tres metros durante el día pero se desliza por la noche hasta que desciende dos quedando, por tanto, a un metro del suelo después de pasar un día. Al día siguiente ocurre lo mismo y así sucesivamente, hasta que consigue salir. ¿Cuántos días tardó en hacerlo?» o «Hay cinco tipos diferentes de dulces en una bolsa. ¿Cuál es el menor número de ellos que hay que sacar de la bolsa con los ojos cerrados para estar seguros de que, al menos, tres de ellos son del mismo tipo?». Los estudiantes de ambos grupos dispusieron de 24 minutos para completar el mayor número de problemas posible con el objetivo de que ninguno pudiese terminarlo en su totalidad. Las respuestas se codificaron en función del proceso de resolución: 0 cuando era incorrecto; 0.5 cuando se conseguía algún avance o resultado parcial apropiado y 1 cuando era correcto. En la suma total de los resultados de cada estudiante, se consideró su rendimiento en resolución de problemas. La valoración de las respuestas fue realizada por los miembros del equipo de investigación y revisada por un juez independiente que coincidió en la mayor parte (93%). Los desacuerdos se resolvieron mediante el debate entre investigadores y juez.
- Cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas (probado en un proyecto con 1388 estudiantes de 22 centros, alpha de Cronbach 0.69, Chamoso et al., 1998) de 20 ítems de una escala sumativa Likert (rango desde 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo), la mitad con valencia positiva (por ejemplo, «me siento seguro cuando hago Matemáticas») y la otra negativa («sería feliz si nunca tuviera que estudiar Matemáticas»). Los estudiantes del grupo IEI y control completaron el cuestionario en una sesión de aula usual.
- Cuestionario, tipo Likert, realizado individualmente por cada profesor del grupo IEI sobre las circunstancias que influyeron en el trabajo de los estudiantes. Se comparó tanto el grupo a las tres semanas del inicio de la experiencia y al final de la misma, así como la forma en que se desarrolló el trabajo en pequeños grupos (los valores variaban desde 1, menos satisfactorio, a 7, más satisfactorio, Tablas I y II con alpha de Cronbach 0.81 y 0.89 respectivamente).

- Observaciones de los profesores del grupo IEI en una mesa redonda, que se grabó en vídeo, sobre cómo se había desarrollado el proceso. Fueron transcritas y categorizadas en función del tópico al que se referían, que fue revisado por un investigador en Psicología educativa independiente que coincidió en un 98% y cuyos desacuerdos se resolvieron a partir de la discusión con los investigadores.

Además se tuvo en cuenta la valoración de los estudiantes de IEI sobre la metodología utilizada al responder a la pregunta: «¿Qué piensas sobre esta nueva forma de aprendizaje en Matemáticas? Escribe lo que te parezca». Los resultados se categorizaron en función del tópico al que se referían.

Procedimiento

A cada uno de los estudiantes de ambos grupos se le aplicaron los tests de inteligencia y de conocimiento matemático antes de la intervención educativa. Además completaron un *pretest* formado por dos cuestionarios, uno de habilidad en resolución de problemas y otro de actitud hacia la Matemáticas que fueron aplicados nuevamente después de la intervención (*postest*). Por otro lado se recogió la nota de cada estudiante en el curso previo al que se desarrolló la intervención y al finalizar la misma. Finalmente, los estudiantes respondieron a una pregunta abierta acerca sus percepciones sobre la nueva forma de aprendizaje y, por medio de un cuestionario a cada profesor que enseñaba en los grupos IEI y una mesa redonda con todos ellos, se recogieron sus percepciones sobre el desarrollo en sus aulas de diversos aspectos como ambiente de trabajo, interés y motivación de los estudiantes, metodología empleada por el profesor, y efectividad del trabajo en grupo.

La IEI se llevó a cabo en el Taller de Matemáticas, una asignatura implantada en los centros en que se desarrolló la experiencia como complemento de las clases de Matemáticas usuales de acuerdo con las directrices oficiales del Ministerio de Educación y de la Comunidad Autónoma donde se desarrolló la experiencia. Se realizó en las clases usuales por el profesor correspondiente a lo largo de un curso escolar (1.5 horas semanales). Aunque ambos grupos siguieron el mismo programa, la cultura y las prácticas de aprendizaje en cada caso fueron diferentes según las características del contexto de aprendizaje innovador creado por los investigadores en cooperación con los profesores, como se ha descrito. Cada profesor desarrolló la experiencia independientemente aunque se realizaron reuniones mensuales para controlar del proceso.

Resultados y discusión

Las diferencias entre el *pretest* y el *postest* de las pruebas aplicadas a los estudiantes fueron analizadas en un ANOVA 2 (grupos: IEI, control) X 2 (momento de medida: *pretest*, *postest*), con este segundo factor intrasujetos. Por lo que se refiere a la resolución de problemas, los resultados muestran una significatividad de los efectos principales, $F(1,184)=16.13$, $p<.0001$, y $F(1,184)=14.29$, $p<.0001$, para momento de medida y grupo respectivamente. Sin embargo más interesante para este trabajo es la interacción, que también es significativa, $F(1,184)=9.14$, $p<.0003$. Comparaciones planificadas, con ajuste Bonferroni para proteger del error Tipo I, muestran que las diferencias entre *pretest* y *postest* únicamente fueron significativas en el grupo IEI, donde pasaron de resolver 7.3 problemas en el *pretest* a 9.87 en el *postest*, $t(100)=4.72$, $p<.0001$. Por el contrario en el grupo de control los alumnos resolvieron 6.83 y 7.14 problemas en el *pretest* y *postest* respectivamente, $t(84)=0.78$, p , ns. Estos resultados son importantes porque, a pesar de que no se aprecie una mejora sustancial en el grupo IEI, se trata de una medida de transferencia puesto que los problemas del test eran diferentes de los que se resolvieron en la experiencia.

Los resultados en actitudes también fueron significativos, tanto el efecto principal del grupo, $F(1,184)=11.58$, $p<.001$, como en momento de medida, $F(1,184)=4.27$, $p<.05$. Fueron cualificados por la significatividad de la interacción, $F(1,184)=3.96$, $p<.05$. En este caso los estudiantes del grupo de control mostraron una actitud más negativa pues pasaron de una puntuación de 68.28 en el *pretest* a 65.16 en el *postest*, $t(84)=2.79$, $p<.006$, mientras que las de los del grupo IEI se mantuvo, 71.56 y 71.50 para *pretest* y *postest* respectivamente, $t(100)=.05$, p , ns. Estos resultados, en cierta medida, corroboran conclusiones de otros trabajos como que las actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas evolucionan negativamente según avanzan en los niveles educativos (por ejemplo, Chamoso et al., 1998).

Respecto al rendimiento de los estudiantes, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los dos grupos. Este resultado también es importante pues, a pesar de la experiencia efectuada, su repercusión no se manifestó de forma inmediata en el rendimiento académico. Hay que recordar que la experiencia se desarrolló en el Taller de Matemáticas y los contenidos, metodología, papel del profesor y de los estudiantes usuales de las aulas de Matemáticas suelen ser diferentes a los propuestos en la experiencia analizada. Por tanto la transferencia a las mismas Matemáticas debe implicar algo más que una intervención de este tipo, como podría ser desarrollar los principios básicos de dicha intervención en las clases *habituales*.

La valoración de los estudiantes del grupo IEI sobre la experiencia permitió corroborar la metodología y el trabajo de los docentes en el sentido deseado. Con relación a la percepción de los profesores del grupo IEI sobre el trabajo realizado, distinguiéndose al inicio y al final de la experiencia, los resultados fueron (se utilizó Wilcoxon Signed-Ranks Test para comparar la significación de diferencias):

TABLA I. Resultados observados por los profesores en el grupo experimental.

GRUPO IEI			
	Media Inicial	Media Final	Significación Muestral
Ambiente de trabajo			
1.1. <i>Aprovechamiento</i> del tiempo	4.5	5.5	0.063
1.2. <i>Concentración</i> en las actividades propuestas	4	5.67	0.026 *
1.3. <i>Colaboración y respeto</i> entre los alumnos	4.17	5.67	0.066
1.4. <i>Diálogo</i> dentro de los grupos	4.17	6.17	0.024 *
1.5. <i>Diálogo</i> de los grupos con el profesor	5	6.17	0.066
1. <i>En general, calificaría el ambiente de trabajo...</i>	4.17	5.83	0.023 *
Interés y motivación del alumno			
2.1. En general, se <i>han sentido a gusto</i> en esta clase	4.83	5.83	0.034 *
2.2. Han realizado <i>propuestas</i> , preguntas interesantes...	3.33	4.4	0.059
2.3. Han <i>solicitado material</i> al profesor...	3.17	4.83	0.068
2.4. Se han quedado <i>después de la hora</i>	2	2.33	0.157
2.5. En general, la <i>participación</i> ha sido alta	4.17	5.5	0.020 *
2. <i>En general, calificaría el interés del alumno...</i>	4.17	5.5	0.039 *
Metodología utilizada por el profesor			
3.1. En general, el profesor se ha <i>sentido a gusto</i> en clase	5.33	6.17	0.059
3.2. El <i>papel del profesor</i> ha sido adecuado	5.33	5	0.317
3.3. El trabajo en grupos ha sido positivo	4.2	5.83	0.066
3.4. Los alumnos <i>construyeron el conocimiento</i>	3.6	5.5	0.034 *
3.5. Se ha desarrollado la <i>creatividad</i> del estudiante	4.1	5.6	0.009 **
3. <i>En general, calificaría los resultados de metodología...</i>	4.6	5.67	0.063

n.s. < 0.05 ** n.s. < 0.01

Además, los profesores analizaron el trabajo en grupo desarrollado en IEI comparando el inicio de la experiencia con el final de la misma (se utilizó Wilcoxon Signed-Ranks Test para comparar la significación de diferencias):

TABLA II. Resultados observados por los profesores en el trabajo en grupo en el grupo experimental

DESARROLLO DEL TRABAJO EN GRUPO EN IEI			
	<i>Media Inicial</i>	<i>Media Final</i>	<i>Significación Muestral</i>
1. El interés en el trabajo de todos los miembros del equipo fue:	4.17	5	0.059
2. La participación en el trabajo por parte de los miembros del equipo fue:	4.33	5.5	0.066
3. El interés y respeto mostrado por los miembros del equipo por las ideas y apreciaciones de los demás fue:	4.17	5.17	0.109
4. El liderazgo del grupo (los que más hablaban y organizaban) estaba:	3.17	3.67	0.083
5. La libertad de los miembros del equipo para expresarse abiertamente:	5.33	6.5	0.102
6. La eficacia de los miembros del equipo para llevar a cabo su tarea fue:	3.67	5	0.038 *
7. La organización del trabajo en el grupo fue:	3.17	4.33	0.059
8. La persistencia del grupo en la búsqueda de soluciones fue:	3.5	5.17	0.039 *
9. El entendimiento entre los miembros del equipo fue:	4.5	5.5	0.063
10. A pesar de las limitaciones, el grupo funcionó:	4.67	5.33	0.157

n.s. < 0.05 ** n.s. < 0.01

Algunas de las observaciones de los profesores sobre la percepción de su trabajo en las clases IEI comparadas con sus clases usuales de Matemáticas, recogidas en la mesa redonda, fueron:

- Su metodología cuando impartían docencia en la clase usual de Matemáticas consistía en dirigir a sus alumnos por el camino que ellos creían que debían seguir. Los estudiantes solían entenderlos y aplicaban correctamente sus indicaciones a corto plazo pero enseguida lo olvidaban. Además, los estudiantes solían preferir ese método por comodidad ya que les permitía, incluso, desconectar. Por eso los docentes señalaron que, en la clase experimental, como había objetivos distintos, la metodología era diferente pues los alumnos hacían trabajo intelectual, es decir, descubrían, desarrollaban y razonaban (y lo que descubrían, difícilmente lo olvidaban). Consideraban que las circunstancias del sistema educativo oficial impedían desarrollar una metodología como la IEI en la clase usual de Matemáticas salvo, quizás, en actividades aisladas.
- Los condicionantes externos que influyeron para que la clase experimental se pudiese desarrollar como se hizo fueron: flexibilidad de temario, disponibilidad temporal, material disponible, menor número de alumnos y ausencia de presiones de padres, profesores, equipo directivo e inspección educativa para

conseguir resultados (los cuales se suelen entender como aprobados), algo que no suele existir en una clase usual.

- Consideraron que hay que enseñar a los estudiantes a trabajar razonadamente aunque, una vez que son capaces de hacerlo, necesitan instrumentos prácticos. Algunos alumnos del grupo IEl con escasa formación, según su apreciación, consiguieron interesantes resultados como, por ejemplo, cuando se enfrentaban a un problema y no conseguían hacerlo, buscaban otro camino.

Conclusiones

Se ha presentado el desarrollo de una experiencia de aprendizaje por descubrimiento cooperativo a través de resolución de problemas en clase de Matemáticas con especial atención a la formación del profesorado que participó en ella. El análisis realizado permite concluir que los alumnos se mejoraron su habilidad en resolución de problemas y su actitud, pero no en su rendimiento. Las clases con la metodología experimental funcionaron globalmente mejor que las usuales, especialmente en el aspecto de desarrollar la creatividad, pero también en concentración, participación, diálogo, construcción del conocimiento y sentirse a gusto en clase. Mejoró el trabajo en grupo, especialmente la eficacia y la persistencia en la búsqueda de soluciones.

En el desarrollo de la experiencia surgieron diversas reflexiones. Así, los profesores, favorables y cómodos con el trabajo experimental que cumplía los objetivos oficiales, manifestaron su preferencia a desarrollar sus clases de la forma tradicional para ser acordes con lo que exigían los exámenes usuales. Además, los estudiantes del grupo experimental parece que no consideraron que las clases IEl fueran realmente de Matemáticas. En definitiva, a pesar de que experiencias que promueven un tipo de enseñanza diferente a la tradicional, como la aquí presentada, tienen un efecto positivo tanto en la percepción de profesores y estudiantes como en la mejora de habilidades de éstos, parece que no se consideran *auténticas* clases de Matemáticas. En este sentido, aunque directrices oficiales y recomendaciones de investigadores aconsejen plantear una enseñanza de las Matemáticas más activa y constructiva, ello supone costos que hay que tener en cuenta. Quizás deba replantearse qué entienden los estudiantes y, especialmente los profesores, como verdaderas Matemáticas, acorde a los objetivos oficiales. Sólo de esa forma, experiencias de este tipo podrán ser verdaderamente significativas.

Referencias bibliográficas

- CATTELL, R. B. Y CATTELL, A. K. S. (1994). *Tests de factor «g»*. Madrid: TEA.
- CHAMOSO, J. (2007). A mathematics vision from the usual environment. *Scientific Research and Essays*, 2(7), 222-231.
- (2003). Considering dialogue as a social instrument in the Mathematics class. *For the Learning of Mathematics*, 23(1), 30-40.
- (2004). In pursuit of patterns: a dialogued enquiry. *Mathematics Teaching*, 188, 22-26.
- (1998). *Propuesta alternativa a la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria Obligatoria: El Taller de Matemáticas*. Madrid: MEC. Premio Nacional de Innovación Educativa 2000 del Ministerio de Educación y Cultura de España.
- CHAMOSO, J.M., BÁEZ, M., DURÁN, P., GRANDE, H., RODRÍGUEZ, M.J., RODRÍGUEZ, M. Y SÁNCHEZ, I. (1998). *Evolución de las actitudes ante la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Análisis de las causas que inducen dicha actitud*. Madrid: CIDE, MEC.
- CHAMOSO, J., DURÁN, J., GARCÍA, J., MARTÍN, J. Y RODRÍGUEZ, M. (2004). Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 47, 47-58.
- CHAMOSO, J. Y RAWSON, W. (2001). En la búsqueda de lo importante en el aula de Matemáticas. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas* (), 36, 33-41.
- KEHLE, P. (1999). Shifting Our Focus From Ends to Means: Mathematical Reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education (JRME)*, 30(4), 468-474.
- NCTM, NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Virginia: Reston, NCTM.
- POLYA, G. (1957). *How to solve it*. New York: Doubleday.
- SMULLYAN, R. (1978). *¿Cómo se llama este libro?* Madrid: Cátedra.
- YUSTE, C., MARTÍNEZ, R. Y GALVE, J. L. (1998). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales Renovada BADIYG*. Madrid: CEPE.

Dirección de contacto: José María Chamoso Sánchez. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Didáctica de la Matemática. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca, España. E-mail: jchamoso@usal.es



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

AINSCOW, M. Y WEST, M. (2008). *Mejorar las Escuelas Urbanas: Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Editorial Narcea. 202 pp. ISBN: 978-84-277-1593-6. (M^a José García de la Barrera Trujillo)

ALONSO, L.E, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C.J. Y NYSSSEN, J.M (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. 178 pp. ISBN: 978-84-691-7394-7. (M^a José Moreno Cabello)

BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y Currículum: De La Modernidad A La Postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe. 259 pp. ISBN: 978-84-9700-459-6. (P.Alejandra Cortés Pascual)

IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó. 147 pp. ISBN: 978-84-7827-502-1. (Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada)

MATEOS, V.L. Y MONTANERO, M. (Coords.) (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea. 376 pp. ISBN: 978-84-277-1629-2. (Leonor Prieto Navarro)

MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J. L. (Eds.) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó. 543 p. ISBN: 978-84-7827-673-8. (M^a Lorena González-Piñero Doblas)

NAVAL, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: EUNSA/ Astrolabio. 88 p. ISBN: 978-84-31326-15-9. (Elena Arbués Radigales)

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes Educación. 382 pp. ISBN: 978-84-7584-576-0. (Magdalena Suárez Ortega)

STIEFEL, B. M. (2008). *Competencias básicas*. Madrid: Editorial Narcea. 126 pp. ISBN: 978-84-277-1594-3. (Marco Antonio García Cortés)

Libros recibidos

BARRERAS, M. (2009). *¿Y los ciruelos chinos?: Retrospectiva ácrona de un profesor de matemáticas*. Barcelona: Editorial Graó.

CASAJÚS, A. M^a. (2009). *Didáctica escolar para alumnos con TDAH: (trastorno de déficit de atención con hiperactividad)*. Barcelona: Horsori Editorial.

COMELLAS, M^a J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Editorial Graó.

CONTINO, A. (2009). *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona. Editorial Graó.

DIETZ, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education an Antropological Approach*. Münster: Waxmann Verlag GMBH

MARCO FURRASOLA, A. (2009). *El silencio en la enseñanza: Las bieles de un sistema educativo delirante*. Barcelona: PPU Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

MOREIRA, M.A. (2009). *La teoría de los campos conceptuales y la enseñanza/aprendizaje de las ciencias*. Burgos: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional de la Universidad de Burgos.

PÉREZ CABELLO, A. M. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona: Horsori Editorial.

PLANAS, N. Y ALASINA, Á. (Coord.). (2009). *Educación matemática y buenas prácticas Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Editorial Graó.

ROZO SANDOVAL, C., REYES GALINDO, R. ET. AL. (2008). *Contextos y pretextos sobre la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

AINSCOW, M. Y WEST, M. (2008). *Mejorar las Escuelas Urbanas: Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Editorial Narcea. 202 pp. ISBN: 978-84-277-1593-6.

Este estudio de casos, llevado a cabo por los autores Mel Ainscow y Mel West, junto con otros autores de experiencia en este campo, analiza en profundidad el tema de las escuelas de infantil, de Primaria y de Secundaria que se encuentran localizadas en centros urbanos degradados, llamadas «escuelas urbanas», dentro del marco educativo de Inglaterra.

Se pretende dar una visión sobre cómo mejorar la colaboración dentro y entre diferentes centros educativos para poder aumentar su capacidad de mejora, implicando un proceso de aprendizaje social no sólo de los centros sino también del trabajo en red aunque esto sea complejo.

El primer capítulo ofrece una visión sobre el panorama general de la bibliografía internacional sobre la mejora de las escuelas urbanas. En concreto se centra en la Inspección en Inglaterra, la libertad de elección de centros y el liderazgo como esencial para la mejora de estas escuelas.

En el segundo capítulo se muestra un estudio de tres escuelas en Inglaterra donde pone de manifiesto las dificultades que se presentan por las distintas percepciones e intereses de las personas que se sienten presionadas por la imposición de medidas especiales por parte de la Inspección. En las conclusiones de este estudio sugiere que las relaciones entre cultura y liderazgo pueden dar pistas para la mejora de estos centros.

El siguiente capítulo presenta el estudio en una escuela de primaria con medidas especiales, donde los objetivos de aprendizaje claros facilitan la capacidad de liderazgo que sea capaz de llevar a un cambio positivo en estos centros.

El cuarto capítulo narra un estudio en una escuela de Secundaria donde se pretende desarrollar una práctica más inclusiva. Se pone de manifiesto que la colaboración entre investigador y docente puede llevar a una práctica más inclusiva desde la comprensión mutua.

En el capítulo quinto se estudia un grupo de centros de Secundaria que consiguieron mantener los niveles de rendimiento para descubrir los factores de éxito de los mismos. Un requisito imprescindible para la mejora es el convencimiento de la capacidad de cambio por parte de los centros.

El sexto capítulo recoge un estudio de seis escuelas de Secundaria donde los alumnos estaban rindiendo bien contra todo pronóstico. Uno de los elementos que se pone de relieve para que esto suceda es abordar los elementos de riesgo, resiliencia y capacidad entre alumnos y profesores.

El séptimo muestra el estudio de tres años de trabajo en una Local Education Authority (LEA) con éxito en la mejora en los centros. Llegar al desarrollo y el control de unas relaciones de trabajo interdependientes puede ser el medio por el que los LEA puedan mejorar la calidad de la educación.

El capítulo octavo destaca la relación de tres centros de relativo éxito con otro que tenía dificultades donde la cooperación ofrece mayores posibilidades para la mejora de los cuatro centros. No obstante se advierte que no se pueden introducir estas iniciativas de manera generalizada.

En el siguiente capítulo se expone una investigación colaborativa de un grupo de directores escolares con experiencia sobre el aprendizaje-acción para estimular la reflexión y el aprendizaje mutuo entre líderes escolares. El análisis de informes sobre prácticas en este campo conlleva a la elaboración de material de formación para directores.

El capítulo décimo muestra un estudio sobre una LEA en una ciudad en la que se trató de estimular a todos los institutos dependientes para que trabajaran colaborativamente. Hay que tener en cuenta que la mejora requiere la redistribución sistemática y organizada localmente de los recursos y que sea sensible al contexto.

El undécimo capítulo habla sobre los factores externos que afectan para la mejora de las escuelas y las nuevas formas de liderazgo para solucionar estos inconvenientes teniendo en cuenta las situaciones sociales, económicas, políticas y prácticas.

El último capítulo recoge las conclusiones obtenidas entre los que destacan las prácticas del liderazgo que estimulen la colaboración dentro de los centros y entre los mismos, compartiendo conocimientos, experiencia y creatividad. Se incide, además, en la necesidad de un impulso para el desarrollo político y normativo a nivel nacional, de distrito y de cada centro para que esto se pueda llevar a cabo.

María José García de la Barrera Trujillo

ALONSO, L.E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C.J. Y NYSEN, J.M (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. 178 pp. ISBN: 978-84-691-7394-7.

Las enseñanzas universitarias ya no son una condición sine qua non para acceder a un puesto de trabajo cualificado y seguro. Responsables políticos y del ámbito educativo de todos los países de la OCDE se preguntan por qué la educación superior parece no responder a las demandas del exigente mercado laboral actual. Resulta crucial la adecuación de los conocimientos adquiridos por los titulados a las exigencias de los empleadores.

Desde los años noventa, la Unión Europea trabaja siguiendo dos líneas muy diferentes, aunque no antagónicas: una social, de mano del Proceso de Bolonia, y otra económica (crecimiento de empleo y adecuación de los recursos humanos a las nuevas oportunidades laborales) a través de la Estrategia de Lisboa. Igualmente, se habla de la necesidad de involucrar a estudiantes, universidades y empleadores en este proyecto común. Son varios los conceptos que aquí se

barajan. En primer lugar, la empleabilidad, es decir, competencias y cualificaciones adquiridas por las personas en el ámbito educativo y que les permiten conseguir o cambiar de empleo, promocionar en una empresa y adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral. Otro es el de la comparabilidad a nivel internacional, para la que es necesaria la cooperación para que todos los agentes implicados logren llegar a un entendimiento.

En España, desde hace unas décadas, se ha venido observando una tendencia a la búsqueda de personal altamente cualificado. Esto ha supuesto la incorporación masiva de jóvenes a la universidad y las consecuentes tasas de desempleo en este sector poblacional. A pesar de la mejor formación académica de estas nuevas generaciones, la precariedad laboral sigue siendo una constante. Entre los egresados se observa un desencanto generalizado con la formación universitaria ya que ésta no responde a las expectativas profesionales creadas al inicio de sus estudios. A ello se une la falta de aplicación de lo aprendido en la carrera, de una orientación al mundo laboral. Aunque, en general, se consideran bien formados, se sienten desfasados con respecto a las nuevas exigencias como, por ejemplo, dominio de nuevas tecnologías y conocimiento de idiomas (inglés principalmente).

En Europa se hace hincapié en la necesidad de adecuar los programas educativos universitarios a las necesidades actuales del sistema productivo. El Programa PISA, por ejemplo, hace alusión a «los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad». El discurso de los empleadores ante la formación universitaria es unánime: demasiados contenidos teóricos y falta de orientación práctica. En su opinión, los jóvenes titulados aterrizan en el mercado laboral con un superávit de expectativas y exigencias infundadas. La mayoría prioriza la experiencia y la predisposición al trabajo (dedicación, capacidad de adaptación, disponibilidad, espíritu de sacrificio...) frente al expediente académico. De este modo, la dimensión personal aparece en un primer plano. Y, según los empleadores, las universidades privadas y los centros de formación profesional son los que, por ahora, mejor transmiten esa disciplina profesional. Se observa mucha imprecisión a la hora de definir las habilidades necesarias para formar parte en el proceso de trabajo hoy en día. Valoran positivamente la formación permanente sobre todo en período laboral (habiendo adquirido cierta experiencia profesional).

Como es de esperar, el discurso de los titulados ante la formación universitaria dista del que presentan los empleadores. Aunque, eso sí, todos coinciden en que el empleo de calidad es un recurso escaso. Los primeros discrepan en la importancia de la responsabilidad individual para obtener éxito; más bien lo achacan a circunstancias socioestructurales que condicionan el mercado de trabajo.

Ante una situación donde las posibilidades de conciliación de expectativas son harto difíciles, sólo el esfuerzo por parte de todos los agentes implicados hará posible el desarrollo de un modelo educativo que se adapte a los nuevos objetivos económicos, sociales y culturales

M^a José Moreno Cabello

BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y Currículum: De La Modernidad A La Postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe. 259 pp. ISBN: 978-84-9700-459-6.

En este momento, con la incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se desconoce cómo quedarán exactamente muchas materias universitarias y cómo se podrán vincular algunos contenidos fundamentales en el desarrollo del docente y del alumno, *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad* es una referencia teórica muy bien fundamentada científicamente, que se sustenta en fuentes clásicas de la Didáctica, como Goodlad o Shulmen, y otras más actuales, como Eisner, Hopmann o Shulman. En todo caso, la revisión teórica y su claridad en la misma es una constante en todo el libro. En este sentido, seguro que ayudará a discentes y docentes en los nuevos planes de estudios universitarios, así como al profesorado de otros niveles educativos formales.

El libro contempla dos partes. La primera sirve de raíz para la comprensión de la segunda. El autor realiza durante los primeros cinco capítulos una contextualización pedagógica, epistémica e histórica de la Didáctica en relación a las Ciencias de la Educación. El conocimiento didáctico, entendido como descripción de la práctica docente y prescripción de la misma, tanto a nivel técnico-tecnológico como práctico-moral, legitima su significatividad en el centro y en el aula. Todo ello desde un currículum activo, y ello es fundamental para una metodología vinculada con lo cotidiano e idiosincrásico de la vida educativa. De esta primera parte del libro también resaltaría la explicación de las didácticas específicas, ya que ello puede ser de gran utilidad en la implicación de las didácticas, por ejemplo, del previsible Máster de Secundaria, de gran relevancia en la formación del profesorado.

La segunda parte, que abarca tres capítulos, alude al currículum como campo de estudio y práctica profesional desde su construcción y explica la didáctica y el currículum desde el postmodernismo. Esto pasa por una postura crítica, muy ligada a la realidad educativa y que sepa conectar más adecuadamente con ésta. Destacamos la importancia de competencias de realización personal, autonomía, de ciudadanía comprometida y de formación permanente. En un mundo complejo valen narrativas en las que se resalte el individuo que construye el currículum contextualizado en su entorno. Y es que la investigación biográfico-narrativa permite realizar un bricolaje sobre la reconstrucción personal, formativa y cultural. En este sentido, y por afinidad investigadora y docente, me quedo con dos ideas textuales del autor: a) en cuanto al tema de las historias de vida:

El proceso de socialización profesional es, a la vez, una integración de la cultura profesional y una conversión identitaria, de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que efectivamente el oficio da de sí. Finalmente, ésta es un proceso continuo, inscrito en la historia de vida, que puede componer rupturas y continuidades a lo largo de la carrera, como aparece en las biografías de los sujetos (p. 222); y b) en cuanto a la orientación profesional: «Además de las competencias instrumentales, imprescindibles para adquirir otros conocimientos, hay un conjunto de competencias necesarias para la vida personal y social» (p. 229). Y es que otro aspecto que estimo interesante en el libro es que relaciona, de una forma sencilla, la didáctica y el currículum con

contenidos como la orientación, la investigación, la teoría de la educación, la organización escolar, etc., es decir, el amplio espectro de materias que configuran el puzle educativo.

Sin embargo, durante todo el libro, el profesor Antonio Bolívar adopta una posición sociocrítica, y que en gran medida sólo son capaces de hacer profesionales, como el autor, que cuentan en su larga trayectoria con una numerosa bibliografía acerca de este tema y de otros vinculados a la pedagogía.

P. Alejandra Cortés Pascual

IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó. 147 pp. ISBN: 978-84-7827-502-1.

Este libro recoge una serie de ideas y propuestas globales que pretenden motivar un cambio en la política y la práctica de la formación permanente del profesorado. Se encuentran organizadas en diez temas en los que el autor expone de manera clara y sintética, algunas claves interesantes para mejorar este ámbito.

Primeramente plantea conocer la historia reciente para poder comprender adecuadamente la situación actual y las posibilidades futuras que nos ofrece. Analiza los avances realizados y plantea algunos de los obstáculos que nos quedan por afrontar, marcados por los cambios sociales que influyen constantemente en el ámbito educativo.

Propone caminar hacia una cultura docente que conciba la formación como parte intrínseca a la profesión educativa. Una cultura en la que participen los profesores como protagonistas activos de su aprendizaje, que no se limitará sólo a contenidos sino que abarcará capacidades y valores, e irá más allá de lo meramente disciplinar. Para ello es necesario un cambio en las estructuras formativas que posibilite una formación vinculada a los proyectos de trabajo de los centros educativos y que fomente la comunicación entre los diferentes profesionales de la comunidad educativa.

Crítica las modalidades formativas basadas en el planteamiento de problemas genéricos por parte de expertos, que no se ajustan a la realidad de los profesores, y aboga por la formación desde el análisis de las situaciones problemáticas contextualizadas en la práctica. Se opone también a la concepción de la formación como un proceso individualista que se instala en el profesor y que rara vez se contagia al resto de la comunidad educativa. En contraposición propone una formación basada en el trabajo en grupo que arraigue en el colectivo y se incorpore a la cultura institucional de manera permanente. Esta formación colaborativa requiere una actitud de reflexión, abierta al diálogo y a la interacción, que identifique en los conflictos y en la diversidad de opiniones una fuente de riqueza que ayuda a crecer a la organización.

Por otro lado, distingue entre una visión del profesorado como objeto de la formación permanente y otra que lo concibe como sujeto de la misma. Defiende que si bien tradicionalmente se ha actuado en coherencia con esta primera perspectiva, el futuro inmediato debe reconocer la identidad docente de los profesionales y su plena autonomía en su proceso formativo permanente, en el que han dejado de ser meros aplicadores de las técnicas prescritas por otros, para llegar a ser profesionales con capacidad para producir conocimiento educativo desde la práctica. En esta concepción, el formador de profesores es un asesor que colabora con los docentes en la resolución de las situaciones problemáticas por medio de su análisis conjunto.

Otro de los aspectos que destaca el libro, hace referencia a la integración de la formación dentro de la comunidad, a través de organizaciones escolares alternativas que incorporen elementos educativos externos al centro como la familia, las asociaciones vecinales o las instituciones sociales, de tal forma que las comunidades educativas puedan llegar a ser agentes de transformación social.

Ante la complejidad del contexto en el que se desarrolla la acción educativa, Imbernón plantea una formación del profesorado que posibilite comprender dicha realidad. Para ello es necesaria una formación que no promueva las actuaciones mecánicas de los profesionales sino el «aprender a aprender» y la reflexión sobre la práctica y la realidad social que rodea a la comunidad educativa.

Por último expone el desconcierto y la desmotivación que se da en el ámbito educativo ante la complejidad del contexto social y las demandas que éste realiza a la escuela, y propone una formación permanente del profesorado en actitudes, que preste una atención especial a las emociones, posibilite unas relaciones fluidas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y contribuya al desarrollo adecuado de la autoestima docente.

Si bien es evidente la necesidad de un cambio en la formación permanente del profesorado, este cambio requiere aportaciones relacionadas con los aspectos organizacionales y también con los conceptuales. Las ideas útiles e interesantes de Imbernón constituirán una propuesta integral si los «cómo» se complementan con los «qué», configurando así una formación permanente del profesorado que se adapte a las sociedades actuales y atienda sus demandas de manera adecuada.

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada

MATEOS, V. L. Y MONTANERO, M. (Coords.). (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea. 376 pp. ISBN: 978-84-277-1629-2.

En el momento actual que vive la universidad española, esta obra representa una herramienta muy eficaz para orientar a toda la comunidad universitaria, especialmente a los gestores y

responsables de la elaboración de los nuevos Títulos de Grado, en el complejo proceso de diseño e implantación de las titulaciones en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Aunque las numerosas decisiones que se toman a la hora de diseñar una nueva titulación, y que aquí se exponen, pueden resultar de algún modo familiares a los agentes educativos que han participado en otras ocasiones en procesos de este tipo, uno de los valores de esta interesante obra reside en proporcionar paso a paso y con gran detalle las decisiones necesarias para llegar a crear titulaciones de Grado que reflejen la auténtica filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los distintos capítulos que conforman el texto se suceden de un modo coherente y clarificador, avanzando desde una panorámica actual del sistema universitario y las directrices básicas que han de regir la elaboración de los planes de estudio, al diseño ordenado de todos los componentes que estos deben incluir llegando, como último eslabón en la cadena de decisiones, al diseño y desarrollo del plan docente de las diversas materias o asignaturas.

A continuación se ofrece una clarificación más precisa del contenido de las distintas partes de la obra.

Los primeros capítulos ofrecen un análisis exhaustivo de las claves presentes en el proceso de convergencia europea que inspiran el diseño de los nuevos Títulos de Grado, especialmente tomando como referencia el marco normativo vigente en este país que, como es lógico, determina en algún modo el diseño e implantación de los mismos. Se analizan, además, las distintas consideraciones que es preciso valorar antes de tomar decisiones para llevar a cabo este difícil proceso.

La parte central del libro proporciona directrices concretas para la elaboración de los nuevos planes de estudio, ahondando en el diseño de los componentes específicos que los integran, y todo ello con una excelente claridad y utilidad práctica para dotar al plan de la coherencia y la estructura más adecuadas. Se detiene también en el diseño de la guía docente de cada asignatura o materia, describiendo y analizando el mejor modo de establecer los objetivos de aprendizaje, los bloques de contenido, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación. Sin lugar a duda, esta aportación resulta de gran interés para los propios docentes en la medida en que puede ayudarles a orientar la elaboración de sus materias para adaptarlas al nuevo contexto universitario.

La última parte del texto, antes de llegar a los apéndices finales, expone algunas experiencias de implantación de metodologías ECTS centrándose en un buen análisis de sus características y de las conclusiones que se derivan del proceso, reflejando los aspectos positivos e igualmente los posibles obstáculos que pueden aparecer en los inicios de experiencias de este tipo.

Por último, mas no por ello menos valioso, este libro contiene una serie de apéndices de sumo interés para todos los agentes implicados en el proceso de elaboración de las nuevas titulaciones. Los más interesantes son, sin duda, los que recogen paso a paso, a modo de protocolo, todas las decisiones y el modo concreto de plasmarlas referidas al diseño completo de un plan de estudios. Se incluyen además dos ejemplificaciones de este proceso, con especial hincapié

en la guía docente de una materia específica con todos sus apartados, y éstas aplicadas a dos contextos diferentes: una carrera técnica y otra del ámbito educativo. Se incluye al final un glosario de términos útiles para comprender la nueva organización y diseño de los planes de estudio y de sus diversos componentes.

Leonor Prieto Navarro

MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J. L. (Eds.). (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 543 p. ISBN: 978-84-7827-673-8

Peter McLaren y J. L. Kincheloe se unen como editores de una recopilación de textos firmados por diversos autores, entre los que se encuentran ellos mismos, quienes reflexionan sobre las dimensiones teóricas, pedagógicas y políticas de la pedagogía crítica. De este modo se ofrece una visión global e integral de una realidad educativa, que se entiende con el compromiso social y reflexivo para la innovación y mejora futura.

En un mundo globalizado y dominado por el poder de políticas económicas de libre mercado, la obra se convierte en un referente especialmente útil para docentes y estudiantes universitarios, presentando una visión actual de la educación responsable, en la que se intenta capacitar, más allá de la mera habilidad crítica al alumnado, habilitándole para el aprendizaje y actuación para la redefinición social, hacia la democracia, con todo lo que ello conlleva.

Tras la introducción de Giroux, en la que sobresale su pensamiento sobre la responsabilidad docente en niveles universitarios, Kincheloe comienza la primera parte de la obra tratando la evolución de la pedagogía crítica y sus teorías, analizando sus debilidades y desafíos. Por su parte Wexler continúa el planteamiento teórico con una percepción weberiana, y de otros autores básicos, para entender la socioeducación crítica. A continuación Weiner propone la imaginación para la búsqueda de alternativas, de nuevas formas de pensar y ver, e interactuar entre las personas.

En el siguiente capítulo, Berry, contrasta las *grandes historias* de la sociedad occidental con las *pequeñas historias* de la cotidianidad y lo personal; concluyendo este bloque primero con las aportaciones de Leistyna sobre cómo el neoliberalismo e intereses mercantilistas privados influyen en la educación y currículos escolares, junto a sus consecuencias sociales de exclusión.

N. K. Denzin comienza el bloque sobre las dimensiones pedagógicas dando las bases de una pedagogía de la esperanza, lo que también es tratado por G. E. Fischman y L.A Gandin. Mientras que K. Sung, y Duncan-Andrade y Morrell hacen una presentación de casos de enseñanza crítica del inglés en dos institutos, y Frank Abrahams lo hace con la educación música.

Los principios pedagógicos son también tratados por Suoranty y T. Vadén, analizando los medios de comunicación y el uso de recursos de Internet, como wikipedia. Todo esto nos acerca a la realidad que perciben, reciben y se les pide a los jóvenes e infancia, en lo que profundiza Elizabeth Quintero, complementado con las reflexiones de Valerie J. Janesick sobre las evaluaciones institucionales y estandarizadas.

Las últimas deliberaciones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica vienen de Huerta-Charles, quien retoma las ideas de Freire, reconoce los avances conseguidos y plantea la necesidad de seguir progresando. Si ciertamente son varios los autores que tratan explícitamente la importancia de la formación del profesorado futuro en estos planteamientos pedagógicos, y obligaciones de las universidades, Lilia I Bartolomé profundiza al respecto de estas ideas y prácticas, basándose en un estudio real.

Para finalizar la obra, con el bloque de las dimensiones políticas, se cuenta con el cuestionamiento de la situación imperialista actual y los intereses a los que responde de la mano de Peter McLaren. A continuación, Sandy Grande, se apoya en la historia de Red Lake, como base de un proyecto crítico, con las correspondientes revisiones de sus bases teóricas críticas, que junto a las de Gregory Martin avanzan hacia un compromiso político y con ello socioeducativo.

En el penúltimo capítulo, Noah de Lissoy contrasta el trabajo de F. Fanon con el de otros análisis de la opresión socio cultural y sus implicaciones con la pedagogía y planteamientos de la liberación. Finaliza el bloque B. Stanley con un texto sobre el realismo democrático, neoliberalismo y conservadurismo.

De este modo, la publicación ofrece una perspectiva histórica y actual de la pedagogía, en la que todos los especialistas tienen unos principios de actuación, aportando cada uno de ellos, discursos más profundos según el bloque en el que sitúa. Todos ellos animan, y justifican la necesidad de una intervención reivindicativa e inclusiva, de modo claro, directo y accesible, sin simplificar los fundamentos de una práctica en constante redefinición.

M^a Lorena González-Piñero Doblas

NAVAL, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: EUNSA/ Astrolabio. 88 p. ISBN: 978-84-31326-15-9.

La formación del ser humano en su dimensión social siempre ha sido una meta relevante en educación, pero las características de nuestro mundo y las evidentes carencias apreciables en nuestras sociedades han hecho tomar conciencia de la necesidad de hacer de estos objetivos una preocupación prioritaria. Si analizamos la sociedad en la que vivimos encontramos muchos

rasgos positivos, al tiempo que encontramos otros no tan positivos: el consumismo, el materialismo, el relativismo cultural, y el individualismo, que lleva a disociar lo personal de lo social, con la consiguiente búsqueda de la utilidad, del propio beneficio y la pérdida del interés por participar en la vida social.

Precisamente el individualismo se encuentra entre los fenómenos reales del mundo contemporáneo que la autora apunta en esta obra como desafíos para llevar a cabo una educación de la sociabilidad. Al que añade la falta de comunicación y cooperación social, la globalización y la inmigración.

La profesora Naval ha centrado parte de su labor investigadora en la educación para la ciudadanía y ha impulsado una educación que tenga en cuenta los aspectos morales y cívicos, como un modo de paliar el déficit de sociabilidad que padecemos. En esta obra además nos ofrece las claves para desarrollar una adecuada intervención educativa.

La autora persigue la descripción y explicación del hecho de la sociabilidad. Se trata de un trabajo riguroso, sintético e integrador, fundamento de la intervención educativa. Tomando como base de reflexión algunos estudios empíricos y una amplísima bibliografía y, como fuentes de conocimiento científico-pedagógico, las respuestas y opiniones de investigadores y profesionales de lo social, logra ofrecernos una visión complementaria y comprensiva de la educación de la sociabilidad.

El estudio se apoya en una doble tesis. Por una parte, en la importancia de un adecuado desarrollo y crecimiento de la sociabilidad, a nivel personal y social. Por otra, partiendo de las características de la persona, sostiene que las dimensiones básicas de la educación de la sociabilidad son: la educación de la afectividad, de la memoria, de la imaginación y de los intereses que, como argumentará, pueden ponerse en relación con unas determinadas actitudes y virtudes sociales: autocontrol, templanza, fortaleza, honor, necesidad de ser valorado, autoestima, piedad, gratitud, prudencia, justicia, veracidad, autoridad y liberalidad.

Dichas dimensiones a educar se consideran fundamento para la acción social en su vertiente de comunicación y de participación. Esto conlleva promover la afabilidad, la cordialidad, la liberalidad, la gratitud y la reparación. Para la autora potenciar la acción social supone educar para la comunicación, la cooperación, la colaboración y la participación.

El interés de la autora se centra en el educando. Aclara que tanto las dimensiones expuestas para una educación de la sociabilidad como las virtudes sociales comentadas se desarrollan a través de su ejercitación. Lo que pone de manifiesto que el verdadero artífice de la educación, también en su dimensión social, es el educando. Surgen continuas reflexiones en torno a la tarea del educador, especialmente de la familia. Al hilo de su argumentación introduce ejemplos y consejos educativos que resultan muy clarificadores, logrando unir la reflexión teórica con las propuestas para la práctica educativa.

La oportunidad de la obra es clara en un momento en el que está en auge la investigación sobre la educación cívica. La propia autora señala otros motivos de la pertinencia del trabajo:

los resultados que se ofrecen son interesantes para desarrollar programas de educación de la sociabilidad y puede ser un puente de diálogo con profesionales de ámbitos de conocimiento diversos (p. 11).

Nos encontramos ante una propuesta de educación de la sociabilidad que se apoya en distintas teorías pedagógicas: la *teoría del attachment*, la psicología positiva y las autobiografías de infancia, entre otras; se define el papel de las figuras del educando y el educador; se propone, como contenidos, unas dimensiones de la persona y unas determinadas virtudes sociales; y, finalmente, se concretan los medios educativos a promover en los niños: normas de urbanidad, la convivencia familiar, la intimidad, la reflexión, el juego y el canto, la lectura y la escritura, la creatividad y el ingenio, el aprendizaje de una segunda o tercera lengua, el abrirse a las peculiaridades del mundo cultural, enseñarles a dialogar, a ser solidarios, respetuosos, etc. Sin duda se trata de un adecuado modelo de educación de la sociabilidad que orientará a docentes y educadores en la elaboración de sus programas de intervención.

Elena Arbués Radigales

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona. Laertes Educación. 382 pp. ISBN: 978-84-7584-576-0.

Una vez más M^a Luisa Rodríguez Moreno refleja con esta obra su compromiso con la orientación profesional y con la problemática del empleo, lo que se convierte en todo un reto para la formación permanente. La obra adopta una perspectiva europea, funcional sobre todo en momentos de cambios sociales, económicos, laborales y educativos como el actual. Centrada en el plano laboral, es una obra perfectamente transferible a otros contextos, tanto en lo que respecta a la revisión teórica acerca de las competencias, como a su vertiente más práctica, adaptable a otras situaciones.

Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales es una obra amplia, de gran riqueza conceptual y metodológica, que se desarrolla a lo largo de ocho capítulos. Del primero al quinto, la autora nos presenta una reflexión teórica sobre conceptos relacionados con las competencias laborales, la evaluación y el balance de competencias. Se presentan, asimismo, los enfoques metodológicos más apropiados para trabajar la temática, así como posibles técnicas para la recogida y sistematización de la información. La autora, asimismo, aborda los sistemas de competencias para el trabajo, analizando algunas tipologías -como las de la ANECA-, y los perfiles de profesionales de la Pedagogía y de la Psicología. Por este motivo, la obra se convierte en un recurso esencial para la elaboración de las Nuevas Titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En la segunda parte, conformada por tres capítulos, la autora se centra en la formación de la competencia laboral, lo que la vincula directamente con los procesos de aprendizaje. Hace un recorrido desde la organización de los currícula y los elementos más significativos del aprendizaje, destacando las capacidades más relevantes para el desarrollo de las personas como la reflexión, sobre todo la reflexión sobre la práctica. Acertadamente, se plantea ésta como base de toda posterior acción, así como el camino idóneo para la construcción de nuevos aprendizajes. Se centra, asimismo, en el bagaje competencial que necesitará desarrollar la persona, destacando la importancia de la metacognición y del desarrollo de las habilidades cognitivas, la necesidad de las aptitudes para saber transferir lo aprendido, lo que implica ponerlo previamente en práctica, la capacidad de trabajar en equipo y de colaborar, y de la autonomía personal.

También, M^a Luisa Rodríguez Moreno destaca la importancia de los procesos de tutorización y acompañamiento para la resolución de conflictos, presentando técnicas y ejemplos relevantes para la intervención orientadora. Se ofrecen sugerencias didácticas interesantes para el desarrollo de algunas competencias transversales, destacando la posibilidad de desarrollar competencias, e ilustrando diferentes posibilidades para ello. A partir de plantearse como objetivo la consecución de diversas competencias generales, específicas y transversales, se presentan diversos estudios de casos de especial relevancia para la práctica.

En toda la obra, se aporta información relativa al plano personal (intereses personales) y organizacional (intereses institucionales), lo que ayuda a conocer a la persona en ambientes laborales, así como los requisitos y condicionantes de estos. Se aportan muchas referencias importantes sobre los sistemas de enseñanza y formación profesional. Se va ejemplificando todo el contenido abordado a nivel teórico con recursos, pautas, recomendaciones y ejemplos para la acción, articulando en todo momento la teoría y la práctica. Es una obra caracterizada por su cercanía a la Didáctica, lo que la convierte en un recurso esencial para profesionales del ámbito educativo. Los contenidos abordados son clave para orientadores y formadores, de cara a la elaboración de planes de acción. Asimismo, todos los contenidos tratados y la forma de abordarlos tienen aplicación a diversos contextos educativos, no sólo de ámbito formal, como la tutoría escolar o la formación profesionalizadora, sino también en el ámbito no formal, como centros de trabajo y actividades y programas de formación profesional ocupacional. Sobre todo, en este último contexto, estamos necesitados de recursos para el desarrollo de competencias profesionales y la elaboración de proyectos profesionales.

Magdalena Suárez Ortega

STIEFEL, B. M. (2008). *Competencias básicas*. Madrid: Editorial Narcea, 2008. 126 pp. ISBN: 978-84-277-1594-3.

Esta primera década del siglo XXI se caracteriza por cambios vertiginosos en los más diversos ámbitos como el científico, tecnológico, cultural, lingüístico, económico, que nos obliga a una adaptación permanente para estar acorde con los tiempos. Esta adaptación requiere la capacidad de aprender de manera continua e inversiones elevadas en educación, formación, investigación, programas informáticos y sistemas de información para estar a la vanguardia del conocimiento, la innovación y, por tanto de la competitividad (nos trasladamos de la sociedad del conocimiento a las economías del conocimiento).

En este contexto es donde las competencias básicas se constituyen en una respuesta a la nueva demanda en materia de educación. Surge una educación y formación enfocada al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria, es decir, además de «saber» los alumnos deben «saber aplicar» los conocimientos a la vida cotidiana.

En palabras de Philippe Perrenoud *«la competencia consiste en la capacidad de movilizar conocimientos para salir al paso de situaciones problema mediante la toma de las mejores decisiones»*. En el pasado, un gran filósofo como Aristóteles ya nos ilustraba respecto a que *«la inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica.»*

A lo largo de la presente obra, Stiefel analiza de manera pormenorizada, el concepto de competencia básica dentro del contenido de los Reales Decretos de Mínimos, tanto de primaria como de secundaria, que desarrollan la Ley Orgánica de Educación (LOE). En los mismos se define a las competencias básicas como aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, que deben haber desarrollado el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Estas competencias básicas constituyen unos «mínimos» que proporcionan al profesorado y a los centros educativos referencias sobre los principales aspectos en los cuales es preciso centrar los esfuerzos.

La autora, en la segunda parte del libro, realiza un interesante desglose de cada una de las ocho competencias básicas reflejadas en la LOE y distingue la aportación de cada una de ellas al conjunto del currículo. Las áreas y materias curriculares de primaria y secundaria son vehículos para la adquisición de conocimiento diseñadas de manera que cada una contribuya, en mayor o menor medida, al desarrollo y adquisición de la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en el tratamiento de la información y la competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, aprender a aprender y, finalmente, la competencia basada en la

autonomía e iniciativa personal. Stiefel concreta acertadamente que unas competencias contribuyen al desarrollo de las otras en una visión sistémica del aprendizaje escolar.

En el ámbito europeo el Informe Jacques Delors, dado a conocer en el año 1997, describe los cuatro pilares de la educación donde centra sus reflexiones sobre la educación y el aprendizaje como elementos sobre los que se debe construir la vida de cada ciudadano. Estos cuatro pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Como ejemplo práctico de una evaluación de competencias a través de niveles de rendimiento e indicadores, para medir el grado de desarrollo de las competencias en el alumnado, la autora nos acerca al Informe PISA, el cual valora las competencias básicas de los alumnos de 15 años, en concreto su capacidad para analizar, razonar y comunicar, extrapolando lo aprendido y aplicándolo en nuevas circunstancias respecto a la competencia científica, la competencia matemática y la competencia lectora.

En el último capítulo Stiefel sugiere interesantes puntos de reflexión para hacer posible la capacidad de movilizar conocimientos y su transferencia desde las situaciones de aula a las situaciones de vida hay que promover en los estudiantes un interés por poner a prueba sus conocimientos, motivarles para aprender por sí mismos o de manera cooperativa, suscitar el gusto por la resolución de problemas y desarrollar en ellos todo tipo de habilidades formativas y comunicativas.

La presente obra es un instrumento magnífico para discernir cuáles son los contenidos básicos a enseñar y la manera de hacerlo mediante materiales y recursos prácticos. Se puede decir bien alto y claro que este libro es capaz de transformar la enseñanza en aprendizaje.

Marco Antonio García Cortés



Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la Revista de Educación (Madrid). Año 2009 (números 348-349-350 y extraordinario)

Bibliographical Index of Revista de Educación (Madrid). Year 2009 (Issues 348-349-350 and Extraordinary)

Sección monográfica

Número 348. El valor añadido en educación
(Coordinadora: Rosario Martínez Arias)

MARTÍNEZ ARIAS, R., GAVIRIA SOTO, J. L. Y CASTRO MORERA, M.

Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 15-45.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_01.html]. [ISSN 0034-8082]

RAY, A., EVANS, H. Y McCORMACK, T.

Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 47-66.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_02.html]. [ISSN 0034-8082]

MENG THUM, Y.

No Child Left Behind: retos metodológicos y recomendaciones para la medida del progreso anual adecuado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 67-90.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_03.html]. [ISSN 0034-8082]

BAKER, E.

Consideraciones de validez prioritaria para la evaluación formativa y de rendición de cuentas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 91-109.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_04.html]. [ISSN 0034-8082]

CASTRO MORERA, M., RUIZ, C. Y LÓPEZ, E.

Forma básica del crecimiento en los modelos de valor añadido: vías para la supresión del efecto de regresión

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 111-136.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_05.html]. [ISSN 0034-8082]

FERRÃO, M^a. E.

Sensibilidad de las especificaciones de los modelos de valor añadido: midiendo el estatus socioeconómico

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 137-152.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_06.html]. [ISSN 0034-8082]

GAVIRIA, J. L., CHANTAL BIENCINTO, M. Y NAVARRO, E.

Invarianza de la estructura de covarianzas de las medidas de rendimiento académico en estudios longitudinales en la transición de la Educación Primaria a Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 153-173.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_07.html]. [ISSN 0034-8082]

LIZASOAIN HERNÁNDEZ, L. Y JOARISTI OLARIAGA, L.

Análisis de la dimensionalidad en los modelos de valor añadido: estudio de las pruebas de matemáticas empleando técnicas factoriales y métodos no paramétricos basados en TRI (Teoría de Respuesta al Ítem)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 175-194.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_08.html]. [ISSN 0034-8082]

BLANCO, A., GONZÁLEZ, C. Y ORDOÑEZ, X.

Patrones de correlación entre medidas de rendimiento escolar en evaluaciones longitudinales: un estudio de simulación desde un enfoque multinivel

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 195-215.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_09.html]. [ISSN 0034-8082]

MARTÍNEZ ARIAS, R.

Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 217-250.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_10.html]. [ISSN 0034-8082]

Número 349. La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo

(Coordinadora: Miguel Ángel Verdugo)

VERDUGO, M^a. A. Y PARRILLA, A.

Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 15-22.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_01.html]. [ISSN 0034-8082]

VERDUGO, M^a. A.

El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 23-43.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_02.html]. [ISSN 0034-8082]

WEHMEYER, M.

Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 45-67.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_03.html]. [ISSN 0034-8082]

TURNBULL, A. P., RUTHERFORD TURNBULL III, H. & KYZAR, K

Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 69-99.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_04.html]. [ISSN 0034-8082]

PARRILLA, A.

¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 101-117.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_05.html]. [ISSN 0034-8082]

SUSINOS RADA, T.

Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 119-136.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_06.html]. [ISSN 0034-8082]

BARTON, L.

Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 137-152.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_07.html]. [ISSN 0034-8082]

ECHETA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M. A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I. Y GONZÁLEZ-GIL, F.

Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 153-178.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_08.html]. [ISSN 0034-8082]

VLACHOU, A., DIDASKALOU, E. Y VOUDOURI, E.

Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 179-201.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_09.html]. [ISSN 0034-8082]

VLACHOU, A., DIDASKALOU, E. Y VOUDOURI, E.

Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 179-201.
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_09.html]. [ISSN 0034-8082]

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.

Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 203-223.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_10.html]. [ISSN 0034-8082]

PUJOLÁS I MASET, P.

La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 225-239.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_11.html]. [ISSN 0034-8082]

Número 350. La formación de profesores de Educación Secundaria (Coordinador: José Manuel Esteve)

ESTEVE, J. M.

La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 15-29.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_01.html]. [ISSN 0034-8082]

MARCELO GARCÍA, C.

Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 31-55

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_02.html]. [ISSN 0034-8082]

GONZÁLEZ SANMAMED, M.

Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 57-78

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_03.html]. [ISSN 0034-8082]

ESCUDERO MUÑOZ, J. M.

La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 79-103

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_04.html]. [ISSN 0034-8082]

VAILLANT, D.

Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 105-122

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_05.html]. [ISSN 0034-8082]

TERIGI, F.

La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 123-144
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_06.html]. [ISSN 0034-8082]

LAPOSTOLLE, G. Y CHEVAILLIER, T.

Formación inicial de los docentes de colegios en Francia

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 123-144
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_07.html]. [ISSN 0034-8082]

NIEMI, H Y JUKKU-SIIVOMEN, R.

El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 123-144
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_08.html]. [ISSN 0034-8082]

NÓVOA, A.

Para una formación de profesores construida dentro de la profesión

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html]. [ISSN 0034-8082]

Sección ordinaria

Investigaciones y estudios

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.

La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 351-374
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_15.html]. [ISSN 0034-8082]

BENÉITEZ PRUDENCIO, J. J.

Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 401-422
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_17.html]. [ISSN 0034-8082]

BLANCO BLANCO, A.

El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 423-445
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_18.html]. [ISSN 0034-8082]

CABELLO MARTÍNEZ, M. J. Y RAMOS PARDO, F. J.

Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación (Informe de investigación)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 243-267

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_12.html]. [ISSN 0034-8082]

CÓRDOBA ALCAIDE, F., ORTEGA RUIZ, R. Y PONTES PEDRAJAS, A.

Los universitarios de ciencias ante la docencia en Secundaria como experiencia profesional

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 401-421

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_17.html]. [ISSN 0034-8082]

DE MIGUEL DÍAZ, M. Y APODACA URQUIJO, P.

Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 295-310

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_14.html]. [ISSN 0034-8082]

FUENTES SILVEIRA, M. J., GARCÍA BARROS, S. Y MARTÍNEZ LOSADA, C.

¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 269-294

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_13.html]. [ISSN 0034-8082]

GARCÍA GÓMEZ, S., TERESA PADILLA CARMONA, M. T. Y SUÁREZ ORTEGA, M.

Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 311-334

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_15.html]. [ISSN 0034-8082]

GARCÍA GUZMÁN, A.

Los procesos cognitivos y metacognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 309-330

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_13.html]. [ISSN 0034-8082]

GARRIDO GENOVÉS, V. Y CASAS TELLO, M.

La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor»

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 335-360

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_16.html]. [ISSN 0034-8082]

GIL FLORES, J.

Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 301-322
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_13.html]. [ISSN 0034-8082]

GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y RAPOSO RIVAS, M.
Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de convergencia europea

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 361-390
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_17.html]. [ISSN 0034-8082]

GUERRERO SERÓN, A.

Actividades extraescolares, organización escolar y logro

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 391-411
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_18.html]. [ISSN 0034-8082]

LÓPEZ YÁÑEZ, J. Y SÁNCHEZ MORENO, M.

Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 331-353
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_14.html]. [ISSN 0034-8082]

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N., MIRALLES MARTÍNEZ, P. Y NAVARRO MEDINA, E.

Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 413-433
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_19.html]. [ISSN 0034-8082]

MAURI MAJÓS, T., COLOMINA ÁLVAREZ, R. Y DE GISPERT, I.

Diseño de propuestas docentes en TIC en la Enseñanza Superior: nuevos retos y principios de calidad desde una perspectiva socioconstructivista

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 377-399
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_16.html]. [ISSN 0034-8082]

MEDINA FERNÁNDEZ, O. Y SANZ FERNÁNDEZ, F.

Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 253-281
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_11.html]. [ISSN 0034-8082]

MORENO MURCIA, J.A., VERA LACÁRCEL, J.A. Y CERVELLO, E.

Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 423-440
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_18.html]. [ISSN 0034-8082]

MURILLO ESTEPA, P. Y BECERRA PEÑA, S.

Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de centros educativos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 375-399

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_16.html]. [ISSN 0034-8082]

PÉREZ CARBONELL, A., RAMOS SANTANA, G. Y LÓPEZ GONZÁLEZ, E.

Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 221-252

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_10.html]. [ISSN 0034-8082]

RUIZ, G.

La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 283-307

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_12.html]. [ISSN 0034-8082]

RUIZ DE MIGUEL, C.

Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 355-376

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_15.html]. [ISSN 0034-8082]

SANTANA VEGA, L. E. Y FELICIANO GARCÍA, L.

Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 323-350

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_14.html]. [ISSN 0034-8082]

SANTOS REGO, M. A. Y LORENZO MOLEDO, M. M.

La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 277-300

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_12.html]. [ISSN 0034-8082]

TOMÁS FOLCH, M. Y GUILLAMÓN RAMOS, C.

Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 253-275

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_11.html]. [ISSN 0034-8082]

Ensayos e informes

ALCINA MADUEÑO, A.

Las lenguas de signos en la formación de los maestros sordos en España. Una visión histórica

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 437-449

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_20.html]. [ISSN 0034-8082]

BENITO MARTÍN, A.

La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 489-501

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_21.html]. [ISSN 0034-8082]

BUSTOS JIMÉNEZ, A.

La escuela rural española ante un contexto en transformación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 449-461

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_19.html]. [ISSN 0034-8082]

GAVARI STARKIE, E.

El papel docente y del alumno en la elaboración de Portafolios

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 451-462

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_21.html]. [ISSN 0034-8082]

MANZANO ARRONDO, V. Y TORREGO EGIDO, L.

Tres modelos para la Universidad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 477-489

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_21.html]. [ISSN 0034-8082]

PÉREZ GALÁN, R.

Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 443-464

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_19.html]. [ISSN 0034-8082]

SÁNCHEZ LISSEN, E.

Mitos y realidades en la carrera docente

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 465-488

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_20.html]. [ISSN 0034-8082]

SANTIUSTE BERMEJO, V. Y ARRANZ, M. L.

Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 463-476

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_20.html]. [ISSN 0034-8082]

TEJADA FERNÁNDEZ, J.

Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una mirada desde la formación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 463-477

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_22.html]. [ISSN 0034-8082]

Experiencias educativas (innovación)

CUADRADO, M., RUIZ, M. E. Y COCA, M.

Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 348, 2009, pp. 477-489

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re348_21.html]. [ISSN 0034-8082]

Gutiérrez Cuenca, L., Correa Gorospe, J. M., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. e Ibáñez Etxeberria, A.

El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 493-505

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_22.html]. [ISSN 0034-8082]

PÉREZ LÓPEZ, I., DELGADO FERNÁNDEZ, M. Y RIVERA GARCÍA, E.

Efectos de un juego de rol sobre los conocimientos sobre actividad física y salud en Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 349, 2009, pp. 481-493

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_23.html]. [ISSN 0034-8082]

Número Extraordinario 2009. Educar para el desarrollo sostenible (Coordinadoras: María Novo y María Ángeles Murga-Menoyo)

NOVO, M. Y MURGA-MENOYO, M.A.

Presentación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 17-22 [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_01.html]. [ISSN 0034-8082]

MAYOR ZARAGOZA, F.

La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 25-52 [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_02.html]. [ISSN 0034-8082]

ELIZALDE HEVIA, A.

¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 53-75
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_03.html]. [ISSN 0034-8082]

CARIDE GÓMEZ, J.A.

Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 77-98
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_04.html]. [ISSN 0034-8082]

VILCHES, A. Y GIL, D.

Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y «podemos» hacer frente

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 101-122
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_05.html]. [ISSN 0034-8082]

SANTOS REGO, M.A.

Migraciones, sostenibilidad y educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 123-145
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_06.html]. [ISSN 0034-8082]

TONUCCI, F.

Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 147-168
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_07.html]. [ISSN 0034-8082]

CARRASCO, C.

Migraciones, sostenibilidad y educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 169-191
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_08.html]. [ISSN 0034-8082]

NOVO, M.

La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 195-217
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_09.html]. [ISSN 0034-8082]

AZNAR MINGUET, P. Y ULL SOLÍS, M.A.

La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 219-237
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_10.html]. [ISSN 0034-8082]

MURGA-MENOYO, M.A.

La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 239-262
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_11.html]. [ISSN 0034-8082]

LEAL FILHO, W.

La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Número Extraordinario, 2009, pp. 263-277
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_12.html]. [ISSN 0034-8082]

Índice de autores

ALCINA MADUEÑO, A.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.

APODACA URQUIJO, P.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.

ARRANZ, M. L.

AZNAR MINGUET, P.

BAKER, E.

BARTON, L.

BECERRA PEÑA, S.

BENÉITEZ PRUDENCIO, J. J.

BENITO MARTÍN, A.

BIENCINTO, M. CH.

BLANCO BLANCO, A.

BUSTOS JIMÉNEZ, A.

CABELLO MARTÍNEZ, M. J.

CALVO, I.

CARIDE GÓMEZ, J. A.

CARRASCO, C.

CASAS TELLO, M.

CASTRO MORERA, M.

CERVELLO, E.

COCA, M.

COLOMINA ÁLVAREZ, R.

CÓRDOBA ALCAIDE, F.

CORREA GOROSPE, J. M.

CUADRADO, M.

CHEVALLIER, T.

DE MIGUEL DÍAZ, M.

DE GISPERT, I.

DELGADO FERNÁNDEZ, M.

DIDASKALOU, E.

ECHETA, G.

ELIZALDE HEVIA, A.
ESCUDERO MUÑOZ, J. M.
ESTEVE, J. M.
EVANS, H.
FELICIANO GARCÍA, L.
FERRÃO, M^a. E.
FUENTES SILVEIRA, M. J.
GARCÍA BARROS, S.
GARCÍA GÓMEZ, S.
GARCÍA GUZMÁN, A.
GARRIDO GENOVÉS, V.
GAVARI STARKIE, E.
GAVIRIA SOTO, J. L.
GONZÁLEZ, C.
GONZÁLEZ-GIL, F.
GONZÁLEZ SANMAMED, M.
GIL FLORES, J.
GUERRERO SERÓN, A.
GUILLAMÓN RAMOS, C.
GUTIÉRREZ CUENCA, L.
IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A.
JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, E.
JOARISTI OLARIAGA, L.
JUKKU-SIHVOMEN, R.
KYZAR, K.
LÓPEZ, M.
LAPOSTOLLE, G.
LÓPEZ, E.
LÓPEZ GONZÁLEZ, E.
LORENZO MOLEDO, M. M.
LEAL FILHO, W.
LÓPEZ YÁÑEZ, J.
MARTÍNEZ ARIAS, R.,
McCORMACK, T
MENG THUM, Y.
LIZASOAIN HERNÁNDEZ, L.
MANZANO ARRONDO, V.
MARCELO GARCÍA, C.
MARTÍNEZ ARIAS, R.
MARTÍNEZ LOSADA, C.
MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N.
MIRALLES MARTÍNEZ, P.

MAURI MAJÓS, T.
MAYOR ZARAGOZA, F.
MEDINA FERNÁNDEZ, O.
MORENO MURCIA, J. A.
MURGA-MENOYO, M. A.
MURILLO ESTEPA, P.
NAVARRO, E.
NAVARRO MEDINA, E.
NIEMI, H.
NOVO, M.
NÓVOA, A.
ORDOÑEZ, X.
ORTEGA RUIZ, R.
PARRILLA, A.
PADILLA CARMONA, T.
PÉREZ LÓPEZ, I.,
PÉREZ CARBONELL, A.
PÉREZ GALÁN, R.
PONTES PEDRAJAS, A.
PUJOLÁS I MASET, P.
RAPOSO RIVAS, M.
RAMOS PARDO, F. J.
RAMOS SANTANA, G.
RAY, A.
RIVERA GARCÍA, E.
RUIZ, C.
RUIZ, G.
RUIZ, M. E.
RUIZ DE MIGUEL, C.
RUTHERFORD TURNBULL III, H.
SÁNCHEZ LISSEN, E.
SÁNCHEZ MORENO, M.
SANDOVAL, M.
SANTANA VEGA, L. E.
SANTIUSTE BERMEJO, V.
SANTOS REGO, M. A.
SANZ FERNÁNDEZ, F.
SIMÓN, C.
SUÁREZ ORTEGA, M.
SUSINOS RADA, T.
TEJADA FERNÁNDEZ, J.
TERIGI, F.

TOMÀS FOLCH, M.
TONUCCI, F.
TORREGO EGIDO, L.
TURNBULL, A. P.
ÚLL SOLÍS, M. A.
VAILLANT, D.
VERDUGO, M. A.
VERA LACÁRCEL, J. A.
VILCHES, A. Y GIL, D.
VLACHOU, A.
VOUDOURI, E.
WEHMEYER, M.

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 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 reseñaciones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en este 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^{FF}: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñaciones**. 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.educacion.es o en www.apastyle.org).

Soporte 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^{FF} 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.

⁽¹⁾ 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.

⁽²⁾ **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 véase 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.
 - Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y, a continuación, la traducción de éste al inglés (**abstract**). El resumen y el abstract serán publicados tanto en la edición impresa como 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**³.
 - 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 APAF⁴⁴ (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.

³⁾ 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).

⁴⁾ Consultar en www.revistaeducacion.educacion.es o en 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; o c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (ME)
 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.educacion.es).

Anexo II. – LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en Normas para la presentación de originales: www.revistaeducacion.educacion.es).

Anexo III. – CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en Normas para la presentación de originales: www.revistaeducacion.educacion.es).

Anexo IV. – EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en Normas para la presentación de originales: www.revistaeducacion.educacion.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: redaccion.revista@educacion.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación (Madrid) le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082
ISSN (Internet): 1988-592X

1. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (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), 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.educacion.es or 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 o 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 forename² 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.

⁽¹⁾ Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

⁽²⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- **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.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain **300 words**, followed by the its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**³.
 - **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 criteria⁴ (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:²

³) 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).

⁴) Further information in www.revistaeducacion.educacion.es or in www.apastyle.org.

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- 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 (ME)
 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.educacion.es).

Annex II. – CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex III. – PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex IV. – BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.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 redaccion.revista@educacion.es. The author must also send on a different piece of paper the following personal details: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación (Madrid)*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La transición a la vida activa

Transition to an active life

LIDIA E. SANTANA. **Presentación.**

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA. **Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida.**

JOSÉ ANTONIO MARINA. **La competencia de emprender.**

LIDIA E. SANTANA, LUIS FELICIANO GARCÍA Y ANA CRUZ GONZÁLEZ. **El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria.**

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR, ANNA PRADES NEBOT, LORENA BERNÁLDEZ ARJONA Y SERGIO SÁNCHEZ CASTIÑEIRA. **Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios: del diagnóstico a la acción.**

FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ, JOAN CARLES BERNAD I GARCIA Y ALMUDENA NAVAS SAURIN. **Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social.**

SANDRA HIRSCHLER. **Proyectos de inserción socio-laboral en España y Alemania desde el punto de vista de los participantes.**

MARIA TERESA ADAME OBRADOR Y FRANCESCA SALVÀ MUT. **Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa: el caso de Baleares.**

ÁNGELES PARRILLA LATAS. **Discapacidad y transición a la vida activa.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es