

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 353 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2010

Identidad y Educación



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Índice

revista de
eEDUCACIÓN

Nº 353 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2010

revista de EDUCACIÓN

Nº 353 septiembre-diciembre 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: 2010
NIPO: 820-10-006-1
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M. 57-1958

Diseño: Dinarte, S.L.
Imprime: Fareso, S. A.
Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

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

Amparo Barbolla Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Eduardo Coba Arango

Director del Instituto de Formación del Profesorado,
Investigación e Innovación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

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 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 (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

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

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluye un índice bibliográfico, y en el segundo, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso 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 Documentation 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 an index of bibliography in the second 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 (OIEA).

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

Monográfico

Editores invitados: César Coll y Leili Falsafi

CÉSAR COLL Y LEILI FALSAFI. Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos / Presentation. Identity and education: tendencies and challenges	17
IGNASI VILA MENDIBURU, MOISÉS ESTEBAN GUITART Y JUDITH OLLER BADENAS. Identidad nacional, lengua y escuela.....	39
ENCARNA ATIENZA CEREZO Y TEUN VAN DIJK. Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales.....	67
KATHERINE S. MORTIMER, STANTON WORTHAM AND ELAINE ALLARD. Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum.....	107
JOSEPH L. POLMAN. The zone of proximal identity development in apprenticeship learning	129
MANUEL L. DE LA MATA Y ANDRÉS SANTAMARÍA SANTIGOSA. La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural.....	157
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ, PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, MARÍA JESÚS MÁRQUEZ Y DANIELA PADUA ARCOS. La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones	187
CÉSAR COLL Y LEILI FALSAFI. Learner identity. An educational and analytical tool.....	211
MARÍA ÁNGELES REBOLLO E INMACULADA HORNILLO GÓMEZ. Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales	235

Fe de erratas

ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN, ANDRÉS PALACIOS PICOS, LUIS TORREGO EGIDO. La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro.....	267
---	-----

Investigaciones y estudios

RAMÓN TIRADO MORUETA Y JUAN MANUEL MÉNDEZ GARRIDO. Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones	297
ROSA MARÍA MÉNDEZ GARCÍA Y FELIPE TRILLO ALONSO. El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad.....	329
JUAN E. JIMÉNEZ, CRISTINA RODRÍGUEZ, REMEDIOS GUZMÁN Y EDUARDO GARCÍA. Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje	361
ISIDRO PECHARROMÁN Y JUAN IGNACIO POZO. ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral.....	387
JOAN CARLES RINCÓN VERDERA Y JORDI VALLESPÍR SOLER. El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural.....	415
JESÚS GUTIÉRREZ BRITO, ANTONIO VIEDMA ROJAS Y JAVIER CALLEJO GALLEGO. Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores	443
ANTONIO OLMOS ALCARAZ. Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el <i>otro</i> en <i>nuestras</i> escuelas.....	469
JOSÉ MACARRO MORENO, CIPRIANO ROMERO CEREZO Y JUAN TORRES GUERRERO. Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada	495
CECILIO LAPRESTA REY, ÁNGEL HUGUET CANALÍS Y JUDIT JANÉS CARULLA. Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña	521
JUAN PEDRO NÚÑEZ PARTIDO Y RAFAEL JÓDAR ANCHÍA. La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial	549
FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA, PEDRO JOSÉ SALES LUÍS DE FONSECA ROSÁRIO Y JOSÉ DAVID CUESTA SÁEZ DE TEJADA. Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado.....	571

ROSARIO MÉRIDA SERRANO, ROSARIO ORTEGA RUIZ Y EVA MARÍA ROMERA. Competencia lingüística y dominio preconceptual: trabajando mapas conceptuales en Educación Infantil.....	589
SEBASTIÁN FEU MOLINA, SERGIO JOSÉ IBÁÑEZ GODOY Y MARGARITA GOZALO DELGADO. Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos	615
DAVID HERRERA PASTOR. Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales.....	641
ANABEL MORIÑA DÍEZ. Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad.....	667

Ensayos e informes

MIGUEL ÁNGEL RUMAYOR FERNÁNDEZ. Aspectos de formación ética en la educación para la ciudadanía según el personalismo de Xavier Zubiri	693
---	-----

Experiencias educativas (innovación)

DANIEL ARIAS ARANDA, CARMEN HARO DOMÍNGUEZ, MARÍA MERCEDES ROMEROSA MARTÍNEZ. Un enfoque innovador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la dirección de empresas: el uso de simuladores en el ámbito universitario.....	707
ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS. «Crear un documental»: diseño de una experiencia didáctica (ECTS) para formar al profesorado en educación inclusiva.....	723

Recensiones y libros recibidos.....	743
--	------------



Monográfico

Identidad y educación

Identity and education

Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos

César Coll

Leili Falsafi

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

Una ventaja de los monográficos es que ofrecen la posibilidad de reunir un conjunto de contribuciones actuales e interesantes sobre un tema, proporcionando así una visión panorámica de ideas y tendencias interrelacionadas. Nuestro propósito con este monográfico sobre identidad y educación ha sido precisamente éste: reunir una selección de trabajos con un alto nivel de calidad que muestren las tendencias actuales del estudio de las relaciones entre identidad y educación presentes en la comunidad de investigadores.

El monográfico incluye ocho trabajos que responden, cada uno de un modo distinto, a nuestro propósito original. Más concretamente, la idea era plantear y destacar la importancia de los desarrollos teóricos y de la investigación educativa sobre los procesos de identidad que tienen lugar en los contextos educativos. Aspirábamos a reunir perspectivas diversas sobre diferentes procesos de construcción de la identidad, con el objetivo de llamar la atención sobre la necesidad de una comunicación interdisciplinar en el estudio de la compleja relación existente entre identidad y educación. Todos los trabajos incluidos en el monográfico contribuyen, a nuestro juicio, al logro de este objetivo. Más aún, nuestra impresión es que, tomados en conjunto, proporcionan una panorámica bastante precisa de las tendencias y planteamientos actuales en este ámbito. Antes de continuar con la presentación del monográfico y de los diferentes artículos que lo integran, querríamos, sin embargo, formular algunas reflexiones y comentarios sobre este heterogéneo campo de estudios sobre la identidad.

Aunque el progreso alcanzado en este campo es innegable, nos gustaría subrayar el desafío que comparte con otros ámbitos de estudio multidisciplinarios y los intentos de reunir perspectivas diversas con la finalidad de enriquecer la comprensión de un fenómeno en lugar de fragmentarlo. En este aspecto, los estudios sobre la identidad no son una excepción. El problema, para decirlo en pocas palabras, es conseguir que las diferentes perspectivas entren en comunicación. Por supuesto, reunir en un monográfico una serie de trabajos realizados desde perspectivas distintas no lo garantiza. Sí que puede, en cambio, ayudar a identificar la necesidad de hacerlo y también a identificar las diferencias y los puntos de contacto que faciliten la comunicación. La cuestión, relevante sin duda en cualquier ámbito de investigación, lo es especialmente en el caso de los estudios sobre la identidad, debido a que se trata de un campo en el que estamos todavía batallando por conseguir una mayor concreción en los planteamientos, una mayor claridad en las definiciones, un mínimo nivel de acuerdo sobre el objeto mismo de estudio. En el caso de los estudios sobre la identidad, además, esta falta de concreción, de claridad y de acuerdo no sólo tiene consecuencias negativas para los investigadores, impidiéndoles avanzar en la comprensión de los fenómenos y procesos implicados, sino que repercute en otras muchas esferas de la actividad social y política. Permítasenos, pues, que nos detengamos brevemente en este desafío antes de presentar con algo más de detalle los contenidos del monográfico.

La identidad como nexo interdisciplinar

Por la razón que sea, la identidad ha terminado por adquirir una posición central en las agendas de investigación de diferentes disciplinas. En el artículo incluido en este monográfico, Atienza y van Dijk aluden a Hudson y Renó, que identifican la identidad como un concepto clave para comprender las consecuencias de los más importantes procesos migratorios, principalmente en Europa y los Estados Unidos de América. Como resultado, la identidad es ampliamente estudiada como un concepto, como un fenómeno y como una característica humana. Dependiendo de la disciplina desde la que se lleva a cabo la investigación, se define y se aborda de manera diferente. Curiosamente, la perspectiva postmoderna comúnmente asumida de la identidad como

algo dinámico no sólo ha llegado a caracterizar la visión de la identidad, sino también el campo mismo de estudios sobre la identidad. En efecto, este campo se caracteriza por ser altamente polifacético, diverso, dinámico y abarcador. Aunque tal vez sea una exageración decir que todos los caminos conducen a la identidad, no lo es afirmar que cualquier camino parece ser capaz de llevar a la identidad. La identidad atrae la atención de prácticamente cualquier disciplina dentro de las ciencias humanas y una amplia variedad de enfoques teóricos dentro de cada disciplina se orientan a su estudio. La riqueza de enfoques da lugar a un amplio espectro de perspectivas sobre qué es la identidad, cómo se construye, cómo se activa y cómo es influenciada. Esta riqueza contribuye sin duda al desarrollo del campo de estudio como tal y de nuestro acervo de conocimientos acerca de la identidad, pero tiene también consecuencias más problemáticas. Un problema evidente, por ejemplo, es la dificultad de realizar acercamientos complementarios e interconectados a través de procesos de construcción que se apoyen mutuamente, en lugar de mantener perspectivas separadas y paralelas como suele ser habitual. Wertsch, Del Río y Álvarez (1995) hacen una reflexión sugerente sobre este problema y las dificultades que implica estudiar fenómenos y procesos humanos complejos desde diferentes perspectivas, con métodos distintos y con diferentes lenguajes disciplinares. En palabras suyas, "Existen los lenguajes de la psicología, la antropología, la lingüística, la historia, la sociología, etc., y por lo general es muy difícil, si no imposible, traducir la descripción de un fenómeno de uno de estos idiomas a otro. Más desolador aún es la existencia de muchos lenguajes mutuamente intraducibles en el seno de estas categorías disciplinares" (Ibíd., p. 2). Como ya hemos apuntado antes, esta reflexión es totalmente aplicable al ámbito de los estudios sobre la identidad, en el que cada disciplina tiene su propia forma de abordaje y donde existe también una diversidad de perspectivas dentro de cada disciplina. Por qué la identidad es tan atractiva e interesante como objeto de investigación, y por qué es tan fácil adoptar y mezclar enfoques en su estudio son preguntas interesantes que probablemente podrían ser objeto de investigación por derecho propio. No pretendemos tener una respuesta, pero en cambio nos gustaría presentar algunas reflexiones en torno a ellas.

Si bien existe un consenso interdisciplinar en torno a la importancia de los estudios sobre la identidad y de ciertos supuestos teóricos básicos, como su naturaleza dinámica, como se manifiesta con claridad en los artículos de este monográfico, todo indica que es difícil crear un lenguaje común para conceptualizarla.

La identidad parece ser un concepto que permite la exploración de múltiples y diversos fenómenos y procesos humanos, así como acceder a patrones ocultos del mundo social y entender sus conexiones. En otras palabras, la identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y, lo que no es menos importante en el marco de este monográfico, el sentido de pertenencia en los contextos educativos.

El uso de la identidad como un filtro de análisis no es menos evidente en la investigación educativa. Incluso hay voces que han llamado la atención de forma explícita sobre esta función de la identidad. Gee (2000), por ejemplo, alude a la identidad como «una lente analítica» para la investigación educativa, y Sfard y Prusak (2005) proponen la identidad como «una herramienta analítica» para investigar el aprendizaje. La cuestión estriba en saber en qué consiste esta herramienta y cómo debe utilizarse. De la línea de argumentación expuesta, se deduce que la respuesta a estas preguntas dependerá en gran medida de los marcos disciplinares y teóricos de los investigadores. Las contribuciones de este monográfico representan disciplinas como la psicología, las ciencias de la educación o la lingüística que tienen una tradición tanto en el estudio de la identidad como de la educación. Si nos fijamos, además, en las instituciones de pertenencia de los autores, se hace evidente que éstos se mueven en disciplinas vecinas y comparten enfoques teóricos, pero centran su atención en aspectos diversos, se plantean objetivos distintos y, en consecuencia, adoptan metodologías diferentes.

Otra característica del campo de estudios sobre la identidad que representa un desafío considerable para su desarrollo futuro tiene que ver, a nuestro juicio, con la definición misma de la identidad. En los artículos incluidos en este monográfico, como en la mayoría de las otras publicaciones sobre el tema, hay una variedad de definiciones de la identidad. Por ejemplo, tanto Rebollo y Hornillo como de La Mata y Santamaría utilizan el punto de vista de Bruner sobre una identidad distribuida que es el resultado de la participación de la persona en situaciones o contextos determinados, mientras que Rivas et al. se refieren a la definición de Giddens de la identidad como una forma de situar la persona en un contexto. Evidentemente, estas dos definiciones muestran más similitudes que diferencias en su aproximación al concepto y al fenómeno de la identidad, lo que indica que los autores de los tres artículos pueden compartir probablemente en buena

medida el mismo marco de referencia. Sin embargo, la abundancia de definiciones presentes en lo que parece ser el creciente mercado teórico de la identidad hace necesario no sólo encontrar y aplicar la definición que apoya mejor el trabajo teórico y analítico de cada uno, sino también justificar la elección realizada.

La comparación sistemática de las ideas y los resultados de los diferentes artículos incluidos en el monográfico es extremadamente difícil debido, en buena medida, a la oferta generosa y de libre uso de diferentes definiciones de la identidad y de las opciones metodológicas a las que conducen. De hecho, es interesante observar que no hay una referencia que sea compartida por todos, ni siquiera por la mitad, de los artículos del monográfico. Lo cual no es óbice para que su lectura produzca la impresión de que comparten algunas suposiciones fundamentales sobre la identidad, como el anteriormente mencionado acuerdo tácito sobre la identidad como algo dinámico y fluido. Otro de los acuerdos implícitos compartidos por la mayoría de artículos, en particular por los que exploran las identidades sociales, es la opinión de que la identidad se construye en el dualismo entre los grupos mayoritarios y minoritarios. Y otro ejemplo aún en esta misma línea viene dado por los artículos de Rivas et al., por un lado, y Coll y Falsafi, por otro, en los que, como se señala más abajo, se intuyen las suposiciones compartidas, pero éstas son difíciles de identificar con precisión. En resumen, las similitudes y las conexiones entre los trabajos son por lo general detectables, pero rara vez se plantean de forma explícita y pueden identificarse con precisión.

Los artículos de este monográfico

Pese a los retos comentados, el campo de estudios sobre la identidad es muy activo y muestra un desarrollo apasionante, lo que se refleja también en este monográfico. Los artículos que lo conforman pueden verse como exponentes de dos grandes corrientes en el vasto campo de estudios de la identidad en contextos educativos. Una, la principal, se centra en la construcción de identidades sociales en contextos educativos, más específicamente en la construcción de la identidad de los grupos minoritarios en el torbellino de influencias opuestas y de relaciones de poder, como resultado de los procesos migratorios. En el otro grupo encontramos artículos más diversos y divergentes, pero que tienen en común el hecho de tomar el contexto educativo como punto de partida para

la exploración de lo que podríamos llamar las identidades educativas. Más concretamente, los autores de estos artículos transmiten un interés por los medios y formas de identificación con las prácticas sociales y culturales de los contextos de educación formal e informal.

Entre los artículos que ponen el foco en las identidades sociales, encontramos el trabajo de Vila, Esteban y Oller, *Identidad nacional, lengua y escuela*, en el que los autores exploran la construcción de la identidad nacional entre los alumnos inmigrantes en las escuelas de Catalunya. Una de las contribuciones más interesantes de este trabajo es, a nuestro juicio, que pone de manifiesto la complejidad creciente de la situación en un mundo globalizado en el que el dualismo ya no basta para comprender las relaciones de poder y la construcción de la identidad nacional. El artículo plantea la cuestión de la compleja realidad de los jóvenes emigrantes que no sólo deben compatibilizar «una cultura de casa» con «una cultura pública», sino que viven además inmersos en una sociedad y en una vida pública con tensiones entre dos identidades nacionales: la catalana y la española. ¿Cómo se entrelazan los conflictos de la minoría catalana en un contexto español con los conflictos de las minorías inmigrantes en un contexto catalán?

En este mismo grupo cabe situar el trabajo de Atienza y Van Dijk sobre *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales*. Como su título indica, el artículo describe los resultados del análisis de una selección de libros de texto de ciencias sociales y pone de manifiesto el sesgo ideológico que los caracteriza. Los resultados indican que, si bien el discurso y la retórica de la sociedad española puede haber experimentado una transformación drástica hacia la democratización, todavía queda mucho por hacer en lo que concierne a las percepciones sociales y culturales y a los prejuicios subyacentes. La práctica del colonialismo puede haber desaparecido, pero sus restos siguen influyendo en las prácticas culturales actuales y en los contextos educativos. El artículo señala además la necesidad del análisis del discurso en otras sociedades en las que no hace mucho tiempo la distribución distorsionada del poder, de los recursos y de los derechos era aún una norma explícita.

Por último, encontramos el trabajo de Mortimer, Wortham y Allard, *Ayudar a los inmigrantes a identificarse como «estudiantes con destino a la universidad»: dificultades inesperadas en la enseñanza del currículo oculto*, que puede verse como un puente entre los que ponen el foco en las identidades sociales y los que lo hacen en las identidades relacionadas con los contextos educativos. El

artículo explora los procesos mediante los cuales la identidad social de un grupo de estudiantes de ascendencia latinoamericana interfiere con sus posibilidades de identificarse a sí mismos como estudiantes que pueden acceder a la educación superior. La aproximación del trabajo a la construcción de ambas identidades es una descripción ilustrativa y clara de la construcción dialógica de la identidad, que requiere tanto el reconocimiento de uno mismo como el de los otros significativos. En este caso «los otros» son los maestros que intentan desarrollar una actividad curricular –o en otros términos, una herramienta de mediación– dirigida a ayudar a esos estudiantes a identificarse como estudiantes «con destino a la universidad». La conclusión de los autores es que las prácticas educativas son difíciles de cambiar a menos que se tengan en cuenta los conceptos y las actitudes subyacentes. Por otra parte, el artículo pone claramente de manifiesto el desafío de hacer lo que se dice y de llevar a la práctica las propuestas retóricas. Se hace así evidente que la construcción de la identidad requiere tanto de la acción discursiva como de la actividad.

Pasando ya a los trabajos que ponen el foco de atención en las identidades educativas, encontramos en primer lugar el artículo de Polman *La zona de desarrollo próximo de la identidad en el aprendizaje*. La contribución de Polman es valiosa no sólo para este monográfico, sino también para la investigación sobre la identidad de orientación socio-cultural en general, ya que relaciona la construcción de la identidad con uno de los conceptos fundamentales de la explicación vygotskiana del desarrollo y del aprendizaje humano. Aunque la idea de Polman es altamente teórica, su indagación se plantea en el contexto del aprendizaje –*apprenticeship*– como marco para la descripción de la zona de desarrollo próximo de la identidad. Una vez más, se dirige la atención a la importancia de los otros significativos en la construcción de las identidades. La aplicación que Polman hace de los conceptos vygotskianos abre el camino a nuevas indagaciones sobre cómo los contextos educativos pueden apoyar la construcción de la identidad entendida como un proceso que requiere la orientación, la ayuda y el reconocimiento de otros más expertos.

Encontramos a continuación el trabajo de de la Mata y Santamaría, *La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural*, que es el único de los incluidos en la monografía que pone el foco de atención en la construcción de una identidad personal general, o en sus propias palabras, en la «construcción del yo». Conviene señalar que esta denominación está también presente, por lo demás, en muchas publicaciones en las que el «yo» y la

«identidad» son tratados como términos prácticamente equivalentes. En este marco, los autores exploran la formación de lo que ellos llaman la mente moderna bajo la influencia de las prácticas educativas de las sociedades contemporáneas. El hallazgo de patrones socioculturales específicos en las autobiografías de los sujetos entrevistados son, a su juicio, un indicador de la influencia del sistema educativo como constructor de no sólo de conocimiento, sino también de personas.

Al igual que de la Mata y Santamaría, también Rivas et al. utilizan en su trabajo, *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones*, una metodología basada en el análisis de autobiografías para explorar cómo las personas son modeladas y cómo construyen identidades educativas bajo la influencia de los sistemas educativos. Además del interés y del valor general del trabajo, una contribución especialmente valiosa de su aproximación es, a nuestro juicio, la importancia acordada a la percepción subjetiva de las experiencias educativas y su afirmación de que los contextos educativos deberían prestarle más atención de la que le prestan habitualmente. Los autores exploran cómo las estructuras sociales y políticas de los contextos educativos ejercen una influencia sobre la identidad educativa de los sujetos entrevistados, así como sobre sus narrativas individuales de las experiencias educativas desde los primeros años de la escolaridad hasta la educación superior.

El interés por el sujeto individual está también presente en el trabajo de Coll y Falsafi sobre *La identidad de aprendiz. Una herramienta educativa y para el análisis*, en el que apuntan a la construcción de los individuos en paralelo con la construcción del conocimiento. Mientras que Rivas et al. se ocupan de la identidad educativa y ponen el foco en los contextos de educación formal, Coll y Falsafi lo hacen en la construcción del sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz en general. En este sentido, existen evidentes puntos de conexión entre ambos trabajos. La contribución de Coll y Falsafi es fundamentalmente una presentación y una elaboración teórica del concepto de «identidad de aprendiz» y de la construcción de esta identidad. Los autores subrayan también la necesidad de un cambio de perspectiva que otorgue a la experiencia subjetiva del aprendiz una posición central y proponen la identidad de aprendiz como la identidad funcional clave en los contextos educativos que podría concretar dicho cambio.

El último trabajo incluido en el monográfico, *Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales*, de Rebollo y Hornillo, versa sobre la construcción narrativa de identidades asociadas a experiencias de fracaso escolar. El interés y la relevancia de este

trabajo en el marco del monográfico radica, a nuestro juicio, en que pone el foco de atención en un elemento a menudo dejado de lado y escasamente estudiado en las investigaciones sobre la identidad: las emociones. Aunque la importancia de los procesos emocionales en la construcción de la identidad ha sido señalada en numerosas ocasiones y aparece mencionada con relativa frecuencia en las investigaciones, todo está prácticamente por hacer en este punto. En este sentido, el artículo de Rebollo y Hornillo constituye una importante contribución al desarrollo de nuestra comprensión de las relaciones entre diferentes elementos, tales como los mediadores culturales y la construcción de narrativas y emociones, que no sólo influyen en las identidades que se construyen en los contextos educativos, sino que son también partes esenciales de esas identidades.

En síntesis, los artículos de este monográfico ofrecen una visión comprensiva de algunos temas clave que atraen actualmente la atención de los investigadores sobre la identidad y constituyen, tomados en su conjunto, una contribución significativa a este campo de estudio.

Mirando al futuro

El punto de partida de este monográfico ha sido la convicción de que es necesario establecer puentes entre aproximaciones diversas al estudio de la identidad y de su lugar en los contextos educativos. El producto obtenido es un pequeño paso en esta dirección, pero como hemos indicado anteriormente todavía quedan muchos retos por abordar. Hemos de esforzarnos en hacer explícitos y evidentes los supuestos compartidos, elaborar conjuntamente las definiciones e incrementar el nivel de exigencia y de rigor metodológico con el fin de poder desarrollar y reutilizar dimensiones y categorías de análisis. Necesitamos reconocer la complejidad del mundo globalizado en el que vivimos, como plantean algunos de los artículos. Esto implica un cambio desde una visión ideológica dominada por los dualismos (tales como la contraposición privilegiados versus oprimidos, dominados versus dominadores, etc.) hacia nuevos planteamientos centrados en la identificación y el análisis de relaciones y conexiones complejas que no siempre son reconocidas y explicadas por las ideologías tradicionales. La investigación, y en particular la investigación educativa, es siempre tributaria de una

ideología, pero mientras que en otros campos de estudio este rasgo puede estar más escondido, en el caso de los estudios sobre la identidad la importancia del posicionamiento ideológico de los investigadores es a menudo obvia.

Un riesgo evidente que acompaña a la manera como formulamos las preguntas de investigación y los temas a los que dirigimos nuestra atención es que a menudo tendemos a reproducir las mismas estructuras y modelos que estamos intentando desentrañar, poner de relieve y cambiar. Al dirigir constantemente nuestra atención hacia los socialmente desfavorecidos u otros grupos específicos de estudiantes identificados mediante este tipo de criterios, corremos el riesgo de contribuir a reforzar su posición de desfavorecidos. En efecto, al proceder de este modo sus identidades acaban siendo tratadas como algo estático, aunque desde un punto de vista teórico sigamos postulando que son dinámicas y cambiantes. Además, la consecuencia de restringir así el foco de atención es que olvidamos y dejamos de lado el estudio de los «otros» grupos. Las identidades son construidas conjuntamente por los dominados y los dominadores y, si queremos no sólo describir la realidad educativa, sino también influir sobre ella, necesitamos comprender los procesos de construcción de la identidad de ambos grupos.

Escoger la identidad como objeto de estudio permite tener una visión holística de los procesos sociales y revelar conexiones ocultas entre lo social y lo individual, así como entre circunstancias sociales y contextuales específicas y la percepción que tiene el individuo sobre si mismo. Otros aspectos que conviene destacar es la posibilidad de utilizar la identidad como un puente entre la investigación y la política y la práctica educativa. Sin embargo, para aprovechar al máximo esta posibilidad, es necesario no sólo llevar a cabo investigaciones relevantes sobre la identidad como tal, sino también someter a un escrutinio riguroso el uso que hacemos del concepto de identidad, los enfoques teóricos y la metodología de estudio que utilizamos y los resultados obtenidos. En otras palabras, el campo de estudios sobre la identidad se encuentra todavía en construcción y necesita seguir desarrollándose al mismo tiempo que lo hace nuestro conocimiento sobre el concepto que está en su base y que es su origen, el concepto de identidad. Podríamos decir que necesitamos (re)construir la identidad del campo de estudios sobre la identidad.

Referencias bibliográficas

- GEE, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- SFARD, A., & PRUSAK, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. In J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO & A. ÁLVAREZ, *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press.

Presentation. Identity and education: tendencies and challenges

César Coll

Leili Falsafi

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

One of the advantages of a special issue on any subject is the possibility to assemble a collection of current, interesting and constructive contributions in a specific field of research, which enables a panoramic view of tendencies and thoughts in connection to each other. Our overall purpose with this special issue on identity and education was just that, that is to say, call for and bring together a selection of high quality articles that reflect the present tendencies in the research community with regard to how identity questions and educational issues are related.

This special issue on identity and education contains eight articles that each in a different way corresponds to our original purpose and intention. More specifically, the idea was to indicate and address the importance of specific educational research and theory on the identity processes that are taking place in educational contexts. We wanted to gather diverse perspectives on different processes of identity construction, with the intention of drawing attention to the need for interdisciplinary communication in order to cover and manage the complex relation between identity and education. In our judgement all the articles in this issue contribute to the fulfilment of these purposes. Furthermore, our impression is that the composition of this issue, with the different articles, is a rather accurate reflection of the present tendencies and currents within the field. However, before introducing the different articles, we would like to begin

by making some general reflections about the highly heterogeneous field of study, which we will here refer to as identity studies.

Though there is undeniable progress within the field we would like to address a challenge, which is a feature of any multidisciplinary territory and any attempt to gather diverse perspectives in order to enrich the view on a phenomenon instead of fragmentizing it. In that respect, this special issue is no exception. The problem is, in simple terms, one of making different perspectives talk to each other. Obviously, gathering a series of articles with different perspectives in a special issue is no way to make these perspectives communicate. However, it can help identify the need to do so and also identify the differences and points of connection that can enable the communication across disciplines and approaches. The issue is probably relevant for any research field, but in our opinion it should not be neglected in identity studies since this specific field still is struggling with concretizations, clarity in definitions and some minimal level of consensus about what we are dealing with. This has not only had consequences for the researchers but also for the communication with the world outside of academia. So, allow us a closer look at this particular challenge before moving on to a closer look at the contents of this issue.

Identity as interdisciplinary nexus

For whatever reason identity has been ascribed a centre position on the research agendas of different disciplines. In their article in this issue Atienza and van Dijk refer to Hudson and Renó, who identify identity as a key concept in the aftermath of major migratory processes, primarily to Europe and North America. As a result, identity is vastly studied as a concept, a phenomenon and a human feature. Depending on the discipline where the research is taking place, it is defined and approached in different ways. Curiously enough, the commonly assumed post-modern position to identity as something that is dynamic has not only come to characterize the view on identity, but also the field of identity studies itself. This field is indeed distinguished by being highly multifaceted, diverse, dynamic, and all encompassing. While it might be an overstatement to say that all roads lead to identity, it is safe to say that any road seems to be able to lead to identity.

Identity attracts attention from basically any discipline within human sciences, and a variety of theoretical approaches within each discipline are applied to its study. The richness of approaches results in a wide spectrum of perspectives on what identity is, how it is constructed, enacted and influenced. While the rich variety of approaches undeniably contributes to the development of the field of study as such and the development of knowledge base about identity, it also has more problematic consequences. One obvious problem is the possibilities to make different approaches complementary and connected through a process of building on each other instead of being separate and parallel perspectives.

Wertsch, Del Río and Álvarez (1995) make an evocative reflection on this very problem of multiple disciplines in human sciences and the difficulties in addressing complex human processes and issues from different perspectives, with different methods and with different disciplinary languages. As they explain, «There are languages of psychology, anthropology, linguistics, history, sociology, and so forth, and it is usually extremely difficult if not impossible to translate the account of a phenomenon from one of these languages into another. Even more dismaying is the fact that there are many mutually untranslatable languages *within* any of these disciplinary categories.» (ibid. p 2). As indicated earlier, the statement is, not the least, applicable to identity studies, where each disciplines has its own way of approaching the concept and phenomenon of identity, but where there is also an intra-disciplinary division between perspectives. Why identity is so attractive and interesting as a research object, and why it is so easy to pick and mix approaches in its study are questions that can be discussed and could probably also be a research subject in its own right. We do not claim to have any answers but would like, nevertheless, to present some reflections on the issue.

It seems that while there is an interdisciplinary consensus about the importance of identity studies and certain basic theoretical assumptions, such as its dynamic nature, as is evident in the articles in this issue, it is difficult to create a common language to conceptualize identity. Identity seems to be a concept that allows free creative exploration of different human processes and phenomenon. It seems to have infinite possibilities to enable disclosure of hidden patterns and understand connections in the social world. In other words, identity has become a tool for the study of a variety of phenomenon, such as power relations and social division and unity, the connection between emotional and cognitive process, individual positioning in groups, discursive tendencies,

sense of sameness and dissimilarity, social recognition, and not the least, the sense of belonging in educational contexts.

The use of identity as an analytical filter is not the least evident in educational research. There are even voices who have made this specific function of identity explicit. Gee (2000) suggests identity as «an analytical lens» for research in education, and Sfard & Prusak (2005) propose identity as «an analytic tool» for investigating learning. The question is what this tool consists of and how it should be used. As implied by the line of argument so far, the answer to these questions will very much depend on the disciplinary and theoretical frameworks of the respondents. The contributions in this issue represent disciplines that have a tradition of attending to both questions of identity and education, such as psychology, educational sciences and linguistics. If we have a closer look at the organizational abode of the authors it becomes evident that they, indeed, move in neighbouring disciplines with shared theoretical approaches, but where the points of attention, methodology and research objectives are bound to be different.

Yet another feature of the field of identity studies, which in our view poses a considerable challenge for the further development of the field, is one concerned with the basic definition of identity. In the articles in the present issue, as in most other publications, a variety of different definitions of identity are applied. For instance, both Rebollo and Hornillo, and de la Mata and Santamaría apply Bruner's view on identity as distributed and as the result of a person's participation in a situation, while Rivas, Leite and Herrera refer to Giddens definition of identity as a way to situate the person in a context. Evidently, these two definitions are more proximate than distant in their approach to identity as a concept and a phenomenon, indicating that the authors of the three articles probably can share the same frame of reference to a large extent. However, the abundance of definitions in what seems to be a growing theoretical market of identity, makes it necessary to not only find and apply the definition that best supports the theoretical and analytical work of each one, but also to justify that choice. At present, a systematic comparison of the ideas and the results of different articles is somewhat complicated due to the generous supply and free use of different definitions and the methodological choices that they lead to. In fact, it is interesting to note that there is not even one reference that is shared by all or even half the articles in this special issue, and yet they all give the impression to share some basic assumptions about identity, such as the earlier

mentioned tacit consensus about the conceptualization of identity as fluid and dynamic. Another implicit agreement shared by most articles, particularly those who explore social identities, is the view that identity is constructed within the dualism between majority and minority groups. Yet another example in this issue, where the similarities are conceivable but still hard to compare is as indicated further down, the articles by Rivas, Leite and Herrera on the one hand and Coll and Falsafi's on the other. In summary, the similarities and connections are generally detectable but rarely explicit.

The articles in this special issue

Despite these challenges, there is a good deal of movement and exciting development, which is also manifest in this issue. The articles in the present issue can be described as representing two major currents in the vast field of identity studies in educational contexts. One, which is mainly, focused on the construction of social identities in educational contexts, more specifically the identity construction of minority groups in the draught of opposing influences and power relations, as a result of migratory processes. The other group of articles are more diverse and divergent, but yet similar in that they take the educational context as their starting point for the exploration of, what we could call, educational identities. More specifically the authors of these articles convey an interest in means and ways of identification with the social and cultural practices of formal and informal educational contexts.

Amongst the articles that focus on social identities, we find the contribution of Vila, Esteban and Oller *National identity, language and school*, where the authors explore the construction of national identity among immigrant students under the specific circumstances of the schools in Catalunya. One of the many interesting contributions of this article is that it highlights the increased complexity of the situation in the globalized world, where dualism no longer is enough to understand power relations and the construction of a national identity. The article raises the issue of the complex reality of immigrant youth who is not only dealing with «one home culture» and «one public culture», but also where the surrounding society and public life is dealing with the tension between

two national identities; the Catalan and the Spanish. How are the struggles of the Catalan minority in a Spanish context intertwined with the struggles of the immigrant minorities in a Catalan context?

Amongst articles that address the social identity, we also find Atienza and van Dijk's *Social identity and ideology in Spanish social text books*. As indicated in the title, the article describes the results of discourse analysis on a selection of social science textbooks and reveals the ideological cultural bias that characterizes these books. The article clearly manifests that though the discourse and rhetoric of the Spanish society might have undergone a drastic transformation towards democratization, there remains considerable work to be done as far as underlying social and cultural perceptions and assumptions are concerned. Colonialism might not be a practice any more, but its remnants are still influential in today's cultural practices, not the least in educational contexts. This article points to the necessity of discursive analysis in other societies where, not long ago, the distorted distribution of power, resources and rights was still an explicit rule.

Finally, we have an article that could be described as a bridge between those who focus on social identities and identities related to educational contexts, namely *Helping immigrants identify as «university bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum* by Mortimer, Wortham and Allard. The article explores the processes through which the social identity of a group of students of Latin American descent interferes with their possibilities of identifying themselves as students who can access higher education. The approach of the article to the construction of both identities is an illustrative and clear description of the dialogic construction of identities, requiring the recognition of oneself as well as that from significant others. «The others» in this case are the teachers that try to apply a curricular activity, or in other terms a mediating tool, that is aimed at helping these students identify as university bound students. The conclusion of the authors is that educational practices are difficult to change unless the underlying concepts and attitudes are taken into consideration. Furthermore, the article clearly manifests the challenge of walking the talk and turning rhetorical plans into action. It becomes evident that identity construction requires both discursive action and activity.

Moving on to a brief presentation of the articles that are more focused on educational identities, let us start with Polman's *The zone of proximal identity development in apprenticeship learning*. Polman's contribution is not only

valuable to this special issue but to identity research with a sociocultural orientation in general, as it attempts to connect the construction of identity to one of Vygotsky's key concepts for understanding human development. Though Polman's idea is highly theoretical, his exploration takes the concrete context of apprenticeship as the framework for the description of the «zone of proximal *identity* development». Once again attention is drawn to the importance of significant others in the construction of identities. Polman's application of the Vygotskian concept enables potential new explorations of how educational contexts can approach identity construction as a process that requires guidance, support and recognition from more expert others.

Following Polman's article is *The construction of the self in educational settings – a cultural psychological approach*, by de la Mata and Santamaría. This is the only article in this issue that focuses on the construction of a general personal identity, or as they also denominate it, the self. It is also interesting since it represents a common occurrence in many publications, where the self and identity are treated as equivalent. In light of this focus, the authors explore the formation of, what they call, the modern mind under the influence of the educational practices of contemporary societies. Their findings of specific sociocultural patterns in the autobiographies of the interviewed subjects are an indicator of the influence of the educational system as a constructor of not only knowledge but also individuals.

Similar to de la Mata and Santamaría, Rivas, Leite and Herrera apply a methodology based on autobiographies to explore how the individuals are shaped and how they construct educational identities under the influence of the educational systems. Besides the general value of their article, one particularly valuable contribution in their approach is their basic assumption and claim that educational contexts should pay more attention to the individuals' subjective perception of the educational experience. The authors explore how the social and political structures of the educational context influence on the educational identity of their interviewees and their individual narratives of educational experiences from early schooling to higher education.

The interest in the individual subject is also present in Coll and Falsafi's article, where they point to the construction of individuals parallel to the construction of knowledge. While Rivas, Leite and Herrera talk of educational identity and focus on formal educational contexts, Coll and Falsafi focus on the construction of a sense of recognition as a learner in general. In this sense, there are evident points

of connection between the two articles. However, Coll and Falsafi's *Learner identity- an educational and analytical tool* is mainly a theoretical presentation of the concept of learner identity and the analysis of its construction. The authors also emphasize the need for a shift of perspectives where the subjective experience of the learner is awarded an undisputed position, and suggest that learner identity, as a key functional identity for the educational contexts, could enable this shift.

We will finalize the presentation of the contributions to this special issue with the article *Emotional perspective in the construction of identity in educational contexts: emotion, discourse and conflicts* by Rebollo and Hornillo. The study concerns the narrative construction of identities related to educational failure. This article is particularly relevant since its locus of attention is an often overlooked and rarely studied element; namely emotions. Though the importance of emotional processes in identity construction has been identified and is mentioned from time to time, there is still plenty of work to be done on the subject. This article is undeniably an important contribution to the development of our understanding of the relation between different significant elements, such as cultural mediators and the discursive construction of narratives and emotions, that not only influence on the identities that are constructed in educational contexts, but which also are essential parts of these identities.

In short, the articles in this special issue offer a comprehensive view on several key issues that attract the attention of identity researchers, and as such they make significant contributions to the field.

Moving on from here

The basic assumption behind this special issue on identity and education was that there is a need for bridges between the many and diverse approaches to identity and its place in educational contexts. This special issue is a small step forward to the creation of this bridge, but as indicated earlier there are still challenges to be tackled. We need to initiate efforts to make the implicit shared understandings more explicit and evident, elaborate on shared definitions, and improve methodological rigour that enables reuse and development of shared

analytical dimensions and categories. We need to recognize the complexity of the globalized world, as indicated by some of the articles. This implies a shift from an ideological navigation in the world in dualistic terms, (such as privileged and oppressed, the dominated and the dominant, etc.), to the identification of the complex relations and connections that are not necessarily recognized or explained by traditional ideologies. All research is potentially ideological, but while it might be more hidden in other fields of research, with identity the ideological positioning of the researcher is often more evident.

An obvious risk of how we formulate our research questions and where we direct our attention is that we tend to re-produce the very structures and patterns that we are trying to unravel, make manifest and change. By constantly directing our attention towards the so-called underprivileged and labelling specific groups of students as such, we run the risk of upholding their position as underprivileged. As a result their identities are treated as static although the theoretical notion states that it is dynamic and shifting. Furthermore, the consequence of this somewhat restricted focus is that the «other» group tends to be forgotten and neglected. Identities are constructed by both the so called dominated and dominating and we need to understand both processes of construction if we are to not only describe the educational reality, but also influence it.

The strength of having identity as the object of study is that it enables a holistic view on social processes, and the revelation of hidden connections between the social and the individual, as well as the relation between undisclosed social and contextual circumstances and the individuals' perceptions of themselves. It is even possible to make use of identity as a bridge between research and educational policy and practice. However, in order to make maximum use of its potency, we need to, not only, conduct relevant research on identity as such, but also scrutinize our use of the concept, our perspectives and methodology, and our results. In other words, the field of identity studies is still in the making and needs to be developed per se, just as the knowledge about its core concept, the identity. One might say that we need to re-construct the identity of identity studies.

References

- GEE, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- SFARD, A., & PRUSAK, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34 (4), 14-22.
- WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. In J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO & A. ÁLVAREZ. *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press.

Identidad nacional, lengua y escuela

National identity, language and school

Ignasi Vila Mendiburu
Moisès Esteban Guitart
Judith Oller Badenas

Universidad de Girona. Departamento de Psicología. Girona, España

Resumen

La globalización cuestiona la existencia de una relación mimética entre ciudadanía y Estado-nación. Las identidades homogéneas, sustentadas ideológicamente en nociones como «lengua nacional», plantean problemas en sociedades en las que ha crecido espectacularmente la diversidad lingüística e identitaria. Cataluña es un territorio en el que una parte de la población afirma una identidad catalana distinta a la española y viceversa. Además, se ha teorizado que la identidad catalana y la lengua catalana coexisten mutuamente. Por eso, se suceden voces que defienden la presencia del catalán en la educación escolar como fuente de la identidad nacional catalana, mientras que otras voces defienden su presencia simplemente como una buena manera de aprender el catalán cuando no se puede aprender en el medio social y familiar. En los últimos años, Cataluña ha recibido casi un millón de personas extranjeras que han modificado notablemente su situación sociolingüística. Las últimas encuestas manifiestan que un 6,3% de la población utiliza habitualmente una lengua distinta del catalán y del castellano. En este marco, mostramos las construcciones identitarias de un grupo de adolescentes de origen extranjero que están en el segundo ciclo de la ESO. Los datos fueron recogidos mediante dos grupos de discusión de seis-siete estudiantes de distinto origen, lengua propia y tiempo de residencia en Cataluña. Los resultados muestran la importancia del lugar de origen en la construcción de la identidad. Además, los participantes que afirman sentimientos catalanes o españoles no los relacionan con la lengua sino con los intercambios sociales que han establecido con sus iguales de origen nacional. Las intervenciones muestran también

las dificultades para promover identidades múltiples desde el contexto escolar que eviten actitudes racistas y xenófobas y sirvan para promover proyectos colectivos de futuro en los que se pueda vivir desde una cierta diferencia.

Palabras clave: identidad nacional, lengua catalana, educación escolar, inmigración, adolescencia, socialización, educación antirracista, identidad múltiple.

Abstract

Globalization challenges the existence of a mimetic relationship between citizenship and the nation-state. Homogeneous identities, based on ideological notions such as «national language», are problematic in societies where linguistic and identitarian diversity has grown considerably. Catalonia is a territory in which a portion of the population claims a Catalan identity that differs from the Spanish identity and vice versa. A common theoretical assumption is that the Catalan identity coexists with the Catalan language. Therefore, some people defend the presence of Catalan at school as a source of national identity, while others defend its use as a way to learn a second language that cannot be learnt within the family or the social context. In the last few years Catalonia has received nearly one million immigrants and the sociolinguistic situation has become more complex. The latest available survey shows that 6.3% of the population in Catalonia mainly uses a language other than Catalan or Spanish. Within this context, the authors trace the identity construction of a group of teenagers approximately fifteen years of age and of immigrant origin. Data were collected through two focus groups of six to seven students with different backgrounds, languages and length of residence in Catalonia. The results underscore the importance of origin in identity construction. In addition, according to the results, the participants who felt Spanish or Catalan related such feelings not with the language, but with their social exchanges with native peers. Participants' comments also showed the difficulties involved in promoting multiple identities at school to prevent racist and xenophobic attitudes and to promote future collaborative projects where people can live together with their differences.

Key words: national identity, catalan language, education, immigration, adolescence, socialization, antiracist education, multiple identities.

Introducción

La noción de ciudadanía y su concepto asociado de identidad han tenido un papel central en los procesos escolares de socialización. La concepción de la escuela republicana francesa es probablemente su mayor exponente. Heredera de la Revolución de 1789, su propósito era construir ciudadanos y ciudadanas libres e iguales y mejorar la nación. Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un instrumento del Estado que, como una telaraña, articula educativamente el territorio. Una de sus finalidades es «nacionalizar» el territorio y, en consecuencia, formar la «conciencia nacional», la «identidad nacional», cuya matriz se encuentra en la propia institución escolar.

Esta concepción no es ajena a una visión unidireccional de la identidad individual. La Revolución Francesa fue el exponente intelectual de un pensamiento que abogaba por eliminar cualquier forma de intermediación (gremios, asociaciones, etc.) entre el Estado y las personas. La noción de ciudadanía relacionada con la modernidad presupone que cada persona individual, independientemente de su origen y creencias, tiene los mismos derechos que las otras personas «individuales» y, a la vez, está obligada por los mismos deberes, en forma de leyes, que son el resultado del «contrato social» y del «bien común». El Estado, constituido en nación a partir de la asociación libre de las voluntades individuales, es el garante de la libertad individual y, por tanto, desde esta concepción la adscripción identitaria de las personas sólo se entiende como una adscripción nacional de forma que las personas se identifican como españolas, francesas o alemanas.

Por eso, la ciudadanía queda despojada de cualquier rasgo privado como la lengua, el género, la etnia, la religión o semejantes. La construcción de la identidad nacional es un asunto público, común y único, en el que la diversidad social existente debe de ser domada en el sentido de transformar la «barbarie» en igualdad y libertad individual. Las diferencias individuales son un asunto privado que no pueden considerarse en el ámbito de lo común y, por eso, lo verdaderamente importante es construir una identidad única, ligada a la ciudadanía, y adscrita al Estado convertido en nación.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos políticos por el mantenimiento de unas identidades nacionales únicas como garantía de la cohesión social, las cosas se han complicado enormemente. La diversidad lingüística, étnica, religiosa e identitaria ha crecido espectacularmente en las sociedades occidentales de la mano de la globalización. Además, el racismo y la xenofobia se extienden como

una mancha de aceite de modo que «lo nacional» se opone, a veces de forma virulenta, a «lo extranjero».

Los nuevos fenómenos sociales replantean la adscripción mimética entre ciudadanía y Estado-nación. Tedesco (1999) analiza la crisis del Estado-nación en el marco de un planeta globalizado y afirma que ya no se puede mantener una noción de ciudadanía relacionada exclusivamente con la nación. Desde su punto de vista, se trata de articular una identidad múltiple que, de una parte, relacione la ciudadanía con el destino de la especie humana y, de la otra, con su pertenencia a un ámbito local. Su propuesta pretende articular la tensión y la complementariedad entre lo global y lo local. Así, frente a la concepción clásica que percibe un «nosotros» común frente a un «ellos» extraño, las personas diversifican cada vez más el «nosotros» y, sobre todo, aumentan los «ellos» de manera espectacular. Por eso, la igualdad y la cohesión social ya no pueden apoyarse únicamente en una identidad nacional común, ajena a la diversidad, sino que deben apoyarse en identidades múltiples de modo que algo del «otro» pueda ser reconocido en el «nosotros» individual (Vila, 2006).

También, desde la filosofía liberal, algunos autores (Gutmann, 2003; Kymlicka, 1995; Taylor, 1992) han puesto en duda que los Estados multinacionales tengan capacidad de fomentar una identidad nacional común entre toda la ciudadanía¹. Sus postulados parten de la idea de la existencia de una vinculación profunda entre los pueblos con su lengua y su cultura y, por tanto, su supresión agrava probablemente las divisiones y mina la cohesión social. Por eso, Taylor (1991) aboga por la «diversidad profunda» según la cual las sociedades pueden mantenerse cohesionadas en la medida en que la ciudadanía valore la diversidad por sí misma y quiera vivir en un país con diversas formas de pertenencia cultural y política. Pero, como bien señala Kymlicka (1995), ello implica una identidad compartida que no puede sustentarse exclusivamente en valores como, por ejemplo, la misma idea de justicia, sino que debe «acomodar, y no subordinar, las identidades nacionales» (1996, p. 259). Es decir, desde su punto de vista, los Estados plurinacionales y multiétnicos sólo pueden existir satisfactoriamente en la medida en que alimentan las distintas identidades presentes en vez de subordinarlas a la que proclama el Estado, que normalmente suele ser una de ellas.

⁽¹⁾ Identidad nacional entendida como identidad compartida que se deriva de la historia, de la lengua y, en algunos casos, también de la religión.

No cabe duda de que estas posiciones tienen importantes repercusiones en la educación escolar. O, en otras palabras, ¿cómo se ayuda al alumnado desde la escuela a construir identidades múltiples que hagan posible una identidad compartida basada en el deseo de vivir juntos? Gutmann (1987), también desde posiciones liberales, aborda esta cuestión en el contexto de los Estados Unidos de América, país en el que la autoridad educativa, entendida como la autoridad del Estado, es mucho más débil que, por ejemplo, en los países europeos. De hecho, Amy Gutmann discute sobre la obligatoriedad de la enseñanza del darwinismo y concluye que debe ser así, si bien otras posiciones pueden también estar presentes de acuerdo con las creencias de las familias. Pero, en relación con nuestra discusión, lo más relevante es la introducción de una nueva noción de «autoridad educativa». La autora critica tanto la concepción de la escuela republicana como la liberal (Vila y Casares, 2009) y manifiesta que la autoridad educativa no puede quedar constituida únicamente bien por el Estado, bien por la familia, sino que debe incluir también a los profesionales de la educación. Por tanto, la educación democrática, aquella que promueve identidades acordes con las sociedades actuales (Gutmann, 2003), no es el resultado de las proyecciones, bien de las familias, bien del Estado, sino que tiene unos contenidos específicos que deben ser concertados entre todos los agentes educativos, incluidos los profesionales de la educación.

Esta propuesta de «educación democrática» parte de la base de que la escuela debe promover, en términos de Coll (2006), tanto el ejercicio de una «ciudadanía universal» como de una «ciudadanía en las sociedades de pertenencia» y que, por tanto, requiere, como bien señala Tedesco (1997, 1999), identidades individuales que permitan la articulación entre lo global y lo local.

En fin, la educación escolar se enfrenta en este cambio de época a múltiples retos; uno de ellos se refiere a cómo ayudar a la construcción de identidades múltiples que «blinden» a las personas contra el racismo y la xenofobia y que, en un futuro ya muy cercano, permitan la construcción de proyectos igualitarios colectivos y compartidos en los que se pueda vivir desde una cierta diferencia.

Cataluña, lengua, demografía y sistema educativo

Cataluña es una comunidad autónoma de España con competencias plenas en la organización de su sistema educativo, en la que, a lo largo del siglo XX, han convivido dos lenguas: el catalán y el castellano. Durante la transición democrática, los partidos políticos catalanes consensuaron que la lengua propia de Cataluña era el catalán y legislaron la oficialidad del catalán y del castellano. Posteriormente, el Gobierno postuló que en la medida en que la lengua propia de Cataluña era el catalán también lo era del sistema educativo y, por tanto, la lengua de enseñanza y aprendizaje debía de ser el catalán. No obstante, estableció una limitación durante la primera enseñanza (desde los 3 hasta los 7 años) que consistió en dejar en manos de las familias la lengua de escolarización de sus criaturas, catalán o castellano. A la vez, de acuerdo con la educación bilingüe y la situación sociolingüística de Cataluña, el Gobierno promovió programas de mantenimiento de la lengua familiar dirigidos al alumnado de lengua familiar catalana y programas de inmersión lingüística dirigidos al alumnado de lengua familiar castellana. Pero, a finales de siglo, la situación cambió radicalmente. Así, en menos de diez años, Cataluña recibió más de un millón de personas extranjeras de todos los puntos del planeta, que actualmente representan un 15,9% de la población.

La nueva situación demográfica ha modificado la lengua inicial del alumnado catalán. Así, junto al catalán y el castellano, aparecen casi 150 lenguas más, algunas de las cuales tienen miles de hablantes. La Tabla I presenta la distribución actual de la población de Cataluña de 2 a 14 años según su primera lengua.

TABLA I. Población de 2 a 14 años según su primera lengua. Cataluña. Año 2007

Edad	Catalán	Castellano	Catalán y castellano	Otra lengua	Catalán, castellano y otra lengua	Total
2 a 14 años	33,3	37,7	15,8	10,2	2,9	100

Fuente: IDESCAT (2009a).

La nueva situación lingüística ha modificado en parte las características del sistema educativo de Cataluña. Ya hemos señalado que, desde 1990, el Gobierno catalán organizó la educación escolar de acuerdo con dos grandes modelos de

educación bilingüe: programas de mantenimiento de la lengua familiar dirigidos a los catalanohablantes y programas de inmersión lingüística dirigidos a los castellanohablantes. La realización de ambos programas fue posible por la situación sociolingüística de Cataluña. Las oleadas inmigratorias, iniciadas a finales de los años sesenta del siglo pasado, del resto de España hacia Cataluña se asentaron periféricamente en los entornos de las grandes y medianas urbes catalanas. De hecho, acostumbraba a existir un «centro» catalanohablante y una periferia castellanohablante. Además, la existencia de una escuela de titularidad privada de larga tradición que escolarizaba principalmente a alumnado de lengua catalana y una escuela pública con un público castellanohablante consolidaba la segregación escolar de uno y otro alumnado. Ciertamente, no siempre fue así y, en determinados lugares (poca presencia de la escuela privada, gran presencia del catalán en el entorno social, etc.), se mezclaban en las escuelas alumnado de una y otra lengua. No obstante, en el mundo urbano que concentraba a los mayores porcentajes de población escolar, el alumnado, por razones de vivienda y de tradición escolar, segregaba su presencia, sin que nadie lo quisiera voluntariamente, de acuerdo con su lengua inicial.

Actualmente, las cosas se han modificado profundamente. Hay varias razones. Primero, un buen número de las familias catalanas de origen castellano forman parte de las clases medias catalanas. Segundo, el desarrollo urbanístico ha significado la mezcla de las familias catalanas de origen castellano y catalán. Tercero, la llegada de decenas de miles de personas de lengua distinta al catalán y al castellano, ubicadas en todo el territorio, significa que, en las escuelas, independientemente de la lengua mayoritaria del alumnado, se escolarizan niñas y niños que no tienen ni el catalán, ni el castellano, como lenguas iniciales. Cuarto, la preocupación por el mantenimiento de la cohesión social activa políticas educativas contrarias a la segregación y favorables a la mezcla del alumnado independientemente de su lengua familiar.

Por eso, el Gobierno de Cataluña ha utilizado el término de «nueva inmersión» para evidenciar la nueva situación lingüística en las escuelas e institutos de Cataluña. Ya no se puede describir el sistema escolar catalán sobre la base de los dos grandes modelos de la educación bilingüe: mantenimiento e inmersión. En la realidad, el alumnado de lengua inicial catalana, castellana y de otras lenguas está mezclado. Es cierto que aún existen situaciones que no responden a este parámetro por razones sobre todo de segregación urbanística, pero cada vez hay

más aulas con alumnado de distintas lenguas, algunas de las cuales son el castellano y el catalán.

La nueva inmersión recoge esta situación desde una doble perspectiva. De una parte, manifiesta, a través del término «inmersión», que lo que se hace en Cataluña está en continuidad con lo que se hizo anteriormente y, de la otra, acentúa, bajo el término de «nueva», que, en una misma aula, hay alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela y alumnado que tiene una lengua familiar distinta a la escolar.

Lengua e identidad nacional catalana

Cabré y Bayona (2007) afirman que el mantenimiento y el desarrollo de la sociedad catalana han sido posibles gracias a las oleadas migratorias, iniciadas ya en 1920. Sin embargo, a cada oleada ha sucedido una autoafirmación catalanista relacionada con la lengua, la cual era (y es) vista en peligro de desaparición. En 1979, siete intelectuales catalanes, todos ellos profesores de Universidad, publicaron un artículo² en la revista *Els Marges*, en el que se establecía una relación mimética entre la identidad cultural-nacional catalana y la supervivencia del catalán. Entre otros argumentos, los articulistas afirmaban que el nacionalismo catalán, a diferencia del español o el francés, los cuales eran construcciones ideológicas para justificar supraestructuras estatales, tenía una base empírica que se manifestaba especialmente en la lengua, la cultura y en una historia común. En sus palabras:

(el catalanisme és) un nacionalisme de base naturalista, és a dir, fonamentat en realitats objectives, i això no perquè no tenia cap estat a justificar (el tenia, en tot cas, a conquerir), sinó perquè les exigències amb què formulava els seus objectius i els seus drets es basaven en la incontrovertible constatació dels trets diferencials de la societat catalana, una societat conformada unitàriament de manera natural per una mateixa història secular compartida, una mateixa llengua i una mateixa cultura. Era, doncs,

⁽²⁾ Una nació sense Estat, un poble sense llengua.

un nacionalisme ètnic (que cal no confondre amb el racial), la millor fonamentació teòrica i pràctica del qual, a l'hora de lluitar per Catalunya i les seves llibertats nacionals, era precisament la de mostrar les més que evidents diferències històriques, lingüístiques, socials, culturals, econòmiques, etc., que aquesta ètnia presentava en relació amb la dels espanyols³ (Argente y al., 1979, p. 7).

Este pensamiento que relaciona lengua catalana con identidad nacional catalana se ha mantenido con fuerza y aparece continuamente en el imaginario intelectual de Cataluña.

Pronosticar la mort del català es gairebé el mateix que determinar la fi de la identitat catalana. Llengua i nació són un binomi indissoluble en Catalunya (Porta, 2005, p. 37).

Esta manera de pensar fue asumida por la Generalitat de Catalunya mientras Jordi Pujol fue su presidente y, por eso, en el preámbulo del Decreto 75/1992 en el que se concretaba y se desplegaba la reforma educativa iniciada tras la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se afirmaba lo siguiente:

La catalanitat de l'ensenyament significa, avui, que els infants i joves puguin trobar en el sistema educatiu, des del respecte als drets de tothom, els signes d'identitat que els permetin de créixer, integrar-se i desenvolupar-se com a ciutadans catalans, oberts al món, assumir aquest fet per mitjà del coneixement profund de les arrels històriques i culturals i de l'ús de la llengua pròpia del país.

En otras palabras, mientras que, para una parte de los defensores de la inmersión lingüística, las razones fundamentales eran identitarias, para la otra parte las razones se limitaban a promover el conocimiento de catalán a toda la población

³ (el catalanismo es) un nacionalismo de base naturalista, es decir, fundamentado en realidades objetivas, y eso no es porque no tenía ningún estado para justificar (lo tenía, en todo caso, para conquistar), sino porque las exigencias con las que formulaba sus objetivos y sus derechos se basaban en la inconvertible constatación de los rasgos diferenciales de la sociedad catalana, una sociedad conformada unitariamente de manera natural por una misma historia secular compartida, una misma lengua y una misma cultura. Era, pues, un nacionalismo étnico (que no se debe confundir con racial), la mejor fundamentación teórica y práctica del cual, a la hora de luchar por Cataluña y sus libertades nacionales, era precisamente la de demostrar las más que evidentes diferencias históricas, lingüísticas, sociales, culturales, económicas, etc., que esta etnia presentaba en relación a la de los españoles.

y en consecuencia a garantizar los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los catalanohablantes ya que los de las personas castellano hablantes de Cataluña estaban (y están) ampliamente garantizados por el Estado y por el conocimiento universal del castellano en Cataluña (Vila, 2000).

Pero, independientemente de la discusión ideológica sobre la relación entre conocimiento de catalán e identidad catalana, algunas investigaciones muestran que la adolescencia catalana de los años noventa del siglo pasado era identitariamente heterogénea y que una parte del alumnado castellano hablante que participaba (o había participado) en los programas de inmersión lingüística se definía como español y enfrentaba dicha identidad con la catalana (Vila, Perera, del Valle y Monreal, 1997).

Nueva inmersión lingüística, inmigración e identidad nacional

Oller (2008) estudia los usos lingüísticos habituales y familiares de 625 estudiantes extranjeros de sexto de primaria de 57 escuelas de Cataluña que utilizan el catalán como lengua de enseñanza y aprendizaje. En el conjunto de los participantes, el 36,8% es de lengua familiar castellana.

TABLA II. Alumnado extranjero y lengua de uso familiar. Sexto de Primaria. Curso 2006-07

	N	%
Catalán	5	0,8
Castellano	190	30,4
Tanto catalán como castellano	28	4,5
Otras lenguas	256	41,0
Tanto catalán como otras lenguas	22	3,5
Tanto castellano como otras lenguas	64	10,2
Tanto catalán y castellano como otras lenguas	60	9,6
Total	625	100

Fuente: Oller (2008).

TABLA III. Alumnado extranjero y lengua de uso habitual. Sexto de Primaria. Curso 2006-07

	N	%
Catalán	55	8,8
Castellano	264	42,2
Catalán y castellano	42	6,7
Otras lenguas	181	29,0
Catalán y otra lengua	26	4,2
Castellano y otra lengua	35	5,6
Catalán, castellano y otra lengua	22	3,5
Total	625	100,0

Fuente: Oller (2008).

Estos datos muestran que, aunque todo el alumnado está escolarizado en catalán y el castellano es únicamente una asignatura del currículum, hay más alumnos extranjeros de lengua propia distinta del catalán y del castellano que asumen el castellano como lengua habitual que los que asumen preferentemente el catalán. Igualmente, se mantienen los usos familiares de la lengua propia. Es decir, una gran parte del alumnado extranjero únicamente tiene contacto con la lengua catalana en el contexto escolar, mientras que en su entorno social y familiar utiliza bien su propia lengua, bien la lengua castellana.

A continuación, presentamos algunos extractos de dos grupos de discusión (Gil, 1993) realizados con un grupo de adolescentes de origen extranjero de tercero de ESO en el que se debaten temas referidos a su identidad, a la lengua y al papel del profesorado y de la escuela. En una de las sesiones, se solicitaba que se pusieran de acuerdo sobre una explicación posible de quiénes eran si se tuvieran que presentar a un extraterrestre que acababa de llegar a su lugar de residencia. En la otra, se les solicitaba acuerdos acerca de su experiencia escolar. Los orígenes de los entrevistados eran diversos (África y Latinoamérica), así como sus tiempos de estancia. Había alumnado nacido en Cataluña (Musa y Sanae), dos alumnos que llevaban menos de cuatro años (Nadia y Brandon) y el resto se situaba entre los nueve y los cuatro años de estancia. Todos vivían en un contexto social en el que el porcentaje de personas extranjeras se acerca al 50% y el catalán tiene escasa presencia social.

La técnica empleada permite que este alumnado construya un nivel de argumentación como producto del debate y que, en consecuencia, se puedan analizar, a través de sus narrativas, sus opiniones y actitudes acerca de ambos temas de discusión. En último término, nuestro objetivo era la comprensión de los significados y los sentidos que se construían a lo largo de los debates sobre la identidad y la escolarización.

La siguiente observación corresponde a una parte de la conversación de los participantes en la que negocian cómo presentarse a un extraterrestre que llega a su barrio. El centro de la atención es la identidad nacional (qué somos y sus motivos).

Observación I. Identidad nacional

Entrevistador (E): Tu també et sents del lloc on són els teus pares? Explica-ho...

Sanae (Sa): A veure, perquè vaig cada any al Marroc i em sento d'allà també... però com que he viscut sempre aquí em sento d'aquí.

Nadia (Na): Jo sóc marroquina també...

E: Marroquina... i no catalana...

Na: No.

E: El fet de que parlis català...

Na: Jo només porto quatre anys... primer, segon, tercer... vaig anar al Vicenç Vives

E: A veure... la Nadia ha dit una cosa molt interessant. Escolteu. La Nadia ha dit que ella parla català però que no se sent catalana... Nadia parla català i diu que no és catalana.

Brandon (B): Igual que yo.

E: I... per què?

Na: perquè no som d'aquí, perquè porto pocs anys aquí...

Chaima (Ch): No acaba d'integrar-se... encara no està ben integrada aquí, falta anys...

Julián (J): Una cosa es vivo aquí y la otra...

Ch: Vives aquí y eres de Colombia, nadie te lo quita, pero eres también de aquí porque vives aquí.

B: Pero yo por ejemplo yo no em sentiré mai català.

E: No. Però en canvi parles català, no?

B: Faig això perquè mira... perquè és fàcil...

E: Tenim dos problemes importants. Tenim a Nadia que diu que parlar català no és ser català. I tenim la Chaima que diu que a més a més de ser catalans som diferents i, per tant, que li explicariem als extraterrestres el que som.

Sa: Que ens sentim catalans però que som marroquins...

Ch: Que som d'un altre país... però que vivim aquí, que ens hem integrat aquí i que ens sentim d'aquí... però que això no deixa que, o sigui, que això no vol dir que no vulgui ser del meu país... Si sóc del meu país, o perquè he nascut allà o perquè hi vaig cada any i... la meva família és d'allà, els meus pares són d'allà...

La observación muestra un acuerdo entre todos los participantes alrededor de la idea de que el país de origen, independientemente del lugar de nacimiento, marca un aspecto importante de la identidad. Cuando se refieren a este aspecto identitario, utilizan preferentemente las formas verbales «soy» o «eres». En cambio, cuando introducen el territorio en el que viven, hablan de sentimientos. Pero los sentimientos no son compartidos por todo el grupo. Nadia, una niña marroquí, no los reconoce porque desde su punto de vista lleva poco tiempo en Cataluña y Brandon y Julián⁴, ecuatoriano y colombiano respectivamente, niegan que el lugar de residencia, independientemente de los años, pase a formar parte de la propia identidad. Precisamente, las dos chicas, Chaima y Sanae, que afirman un

⁴ Julián lleva siete años en Cataluña.

sentimiento de catalanidad echan en cara, especialmente a Julián, que con los años que lleva en Cataluña no se sienta «algo» catalán. De hecho, es la misma recriminación que hacen a sus padres «els meus pares diuen que mai se sentiran catalans».

En el transcurso de la conversación, una parte del grupo acuerda definirse como «catalanes multiculturales». Sin embargo, su contenido no se adecúa estrictamente a los cánones de aquello que habitualmente se proclama como «catalanidad». Así, dos adolescentes marroquíes relacionan su catalanidad con los sentimientos. En las siguientes observaciones, aparece dicha relación y, a la vez, un cierto conflicto sobre «sentirse catalanas» y los supuestos comportamientos que les exige su comunidad de origen.

Observación II. Identidad, sentimientos y conflicto

E: Si. Estás de acuerdo? Y sólo catalanes multiculturales... o podríamos decir más cosas?

Sa: Catalanes sentimentales...

E: Catalanes sentimentales... expliquem això, què vols dir amb això?

Sa: Que nos sentimos un poco diferentes... que tenemos un sentimiento, que tenemos un sentimiento de sentirnos catalanes...

E: Y... únicamente... Os sentís españolas también por ejemplo?

Ch: Sí, a veces...

Sanae establece una relación entre el sentimiento de catalanidad (o españolidad) y la percepción de «ser diferente» a las personas de su comunidad de origen lo cual le ocasiona conflictos. Para Sanae, y no únicamente para ella, «sentirse catalana» implica la posibilidad de modificar alguno de sus comportamientos (formas de vestir, horas de llegada a casa, relaciones con las amistades, etc.), lo cual le lleva, a la vez, a no compartir elementos que se le suponen de su identidad marroquí. Por eso, se siente diferente a las personas que, como ella, afirman también su identidad marroquí. La siguiente observación revela algunos elementos de dicho conflicto.

Observación III. Identidad y conflicto

Ch: Ser diferents ens porta problemes

E: D'incomprensió? Problemes, problemes de...incomprensió

Ch: De la família... que tu vens, tu vens a casa expliques algo que t'han dit a col·legi com el machisme, no? com és diu?

E: El masclisme.

Ch: Això, el masclisme, això només és un exemple. Per exemple, pot ser a classe et diuen algo però tu saps que els marroquins, bueno en general en tot el món hi ha masclisme però que els marroquins en la religió musulmana és molt, molt, molt. Tu quan vens a casa i dius algo, algo que has vist en el col·legi, quan vens i ho dius pues tens problemes perquè no pensen lo mateix. Tenen idees diferents, no sé... per exemple, no deixar-te anar de colònies perquè es clar, una setmana fora de casa no pots perquè la religió no ens ho permet. Perquè una noia fora de la casa seva una setmana no. Ja fica la religió, això és el que tenim. Tenim un gran problema els musulmans que és això, la religió es fica i cadascú té la seva versió... no, no la nostra religió no ens permet quedar, que una noia li deixem anar una setmana fora de casa, i això no ho diu la nostra religió i ho diuen ells. A mi no em deixen anar, l'any que ve vull anar a quart i no em deixen anar per això per una tonteria així. I quan tornes a classe i ho dius, no? clar quan ho dius no, ho dius jo no hi vaig i quan et preguntes què els hi diràs? Que els meus pares no m'han deixat i per què no t'han deixat? A per això i llavors comencen a dir que és una tonteria...

Sa: Es que és una tonteria...

Ch: I això... ja et sents diferent que els altres i per culpa de la religió o... d'això. O la roba o no sé, moltes coses diferents. Clar al Marroc diem que moltes poques persones vesteixen coses així curtes però aquí veiem nosaltres que es vesteixen així amb coses curtes i això pues lo normal és que nosaltres també volem vestir-nos així, no? i ells no, no. No ens deixen ser d'aquí.

Pero el conflicto que expresa Chaima no se reduce a sentirse diferente en el contexto de su comunidad, sino también con respecto a las personas nacionales con las cuales comparte rasgos identitarios («ja et sents diferent que els altres i per culpa de la religió»). La afirmación de Chaima «no ens deixen ser d'aquí» condensa su queja identitaria. Afirma su existencia marroquí y desearía afirmar también su existencia catalana (o española), pero, desde su punto de vista, no puede y,

por tanto, la catalanidad se reduce a un sentimiento relacionado con el deseo de actuar de acuerdo con las formas de vida mayoritarias del territorio.

La incomodidad de algunas de las adolescentes del grupo de discusión con respecto a los contenidos contradictorios de su doble identidad no les impide, por ejemplo, «ofenderse» cuando escuchan críticas acerca de su país o sobre las formas mayoritarias de vida de su comunidad (véase Observación VII). Es decir, en su familia «defienden» una forma distinta de ser marroquí que viven como incompreensión, pero no aceptan que, desde fuera de su comunidad, se establezcan juicios de valor sobre sus comportamientos. Probablemente, las dificultades asociadas a sentirse diferente tanto con respecto a su propia comunidad como a las personas que no son marroquíes les hace enormemente sensibles, como veremos más adelante, a las actitudes racistas.

No obstante, al lado de la catalanidad, algunos participantes también afirman una exclusiva identidad española. Musa ha nacido en Cataluña y, en varias ocasiones a lo largo de la conversación, niega su condición de inmigrante y extranjero. Por eso, afirma que su país es España.

Observación IV. Identidad española

Musa (M): Yo me siento espanyol tio, cuando veo que está jugando la selección de futbol en España... yo me siento espanyol porqué tio... está jugando mi país y yo quiero que gane.

E: O sea que el teu país és Espanya?

M: El país donde estoy ahora.

E: On estàs ara o el teu país...?

M: El meu país, Espanya.

E: El teu país és Espanya... i el país dels teus pares?

M: Gàmbia.

Frente a la importancia que estos adolescentes atribuyen al territorio, bien de origen, bien de residencia, dan poca importancia a la lengua. Tal y como se aprecia en la Observación I, pasan del catalán al castellano y viceversa sin excesivos problemas. Incluso, a veces, empiezan una producción en castellano y la acaban en catalán o viceversa. Da la impresión que el interlocutor al que se dirigen controla el uso del catalán y del castellano. Cuando el interlocutor

es el entrevistador, aumenta la presencia del catalán, mientras que, entre ellos, predominan las interacciones en castellano. La lengua es reconocida fundamentalmente como un instrumento de comunicación y de relación y sólo, indirectamente, tiene un valor identitario. En la siguiente observación, aparece la concepción entre lengua y comunicación. El contenido del extracto que presentamos aparece numerosas veces (ver Observación I) a lo largo de la discusión que se mantiene en el grupo. En este caso, discuten sobre el sentido que otorgan a la palabra «integración».

Observación V. Integración y lengua

E: I per tant, què és això d'integrar-se?

B: Parlar el mateix idioma, no?

E: Ah, en Brandon està dient una cosa important...

B: Adaptar-se aquí i parlar el mateix idioma...

Sa: Per comunicar-se...

B: Per comunicar-se... sinó estaríem allà...

Pero, a la vez, no tienen dudas de que la lengua es una marca simbólica de las personas que viven en Cataluña. En la siguiente observación, aparece dicho valor simbólico. Las adolescentes marroquíes cuando hablan del racismo se «quejan» de diferentes estereotipos que creen que existen entre las personas nacionales sobre determinados comportamientos. En concreto, protestan de que determinadas apariencias muy salientes como llevar el velo o tener la piel más oscura conlleve, desde su punto de vista, actitudes excluyentes por parte de las personas nacionales como, por ejemplo, hablarles en castellano.

Observación VI. Actitudes sociales y lengua catalana

Ch: Hi ha una cosa que em fa una ràbia!!! Jo, les meves germanes que se posen macador, mocador... pues això, que em fot molta ràbia que la majoria de persones veuen que porten mocador o algo, per exemple les meves germanes, veuen que porten mocador i ja comencen a parlar amb elles en castellà. I les meves germanes expressament comencen a parlar català i es queden més aaaa!!! Sabes

hablar català? Però perquè? Perquè no els hi parlen català? Perquè portin el mocador i ja està, no han de saber català?

E: I creieu que aprendre a parlar català ajuda a integrar-vos?

B: Que va!

Chaima critica abiertamente un comportamiento lingüístico habitual en Cataluña: dirigirse en castellano a las personas extranjeras. Chaima, en este caso, afirma su pertenencia y la de sus hermanas a la comunidad catalana porque hablan en catalán y, además, da a entender que su uso es una manera de manifestar que ellas también pertenecen a dicha comunidad. Sin embargo, Brandon que previamente (ver Observación V) había afirmado la existencia de una relación estrecha entre «integrarse» y «hablar en catalán» la niega en esta nueva observación. Probablemente, Brandon, en el primer caso, dado que el tema era la identidad, encuentra una relación entre «ser catalán» y «hablar en catalán», pero, en la observación anterior, el tema es el racismo y da la impresión de que Brandon piensa que, independientemente de hablar o no en catalán, sigue existiendo una percepción negativa de las personas extranjeras por parte de los nacionales.

Las siguientes observaciones están todas extraídas del grupo de discusión dedicado a su escolarización. A lo largo de la conversación, se refieren numerosas veces, como es lógico, al profesorado, a cuestiones relacionadas con el currículum y la organización escolar y a las relaciones con sus iguales.

La primera observación muestra un amplio acuerdo acerca de lo que el grupo entiende como actitudes racistas en el contexto escolar. Como veremos más adelante, en general no perciben actitudes individuales por parte del profesorado de esta naturaleza, pero sí que consideran que la forma en que el currículum presenta sus países tiene problemas importantes.

Observación VII. Racismo y currículum

Na: La meva profe, quan parla diu que nosaltres venim de països subdesenvolupats i comença a parlar de Marroc perquè nosaltres també, tenim uns profes que anda que no són racistes, eh? Sí, sí, els països subdesenvolupats i diu «nosaltres tenim un nivell alt de vida, una esperança de vida més alta de 85 anys i que som rics i que som més desenvolupats que els altres».

Sa: I una merda!!!

Ch: Sí, sí, sí!!! Hi havia un mapa a la meva classe que posava que, que s'estan desenvolupant i els que són pobres, i en el meu país posava que s'estan desenvolupant i em va dir en Marc, el meu professor, em va dir: «no, no... això està malament, que són del tercer món!». I després diuen que no són racistes, eh?

Sa (amb ironia): Europa està desenvolupat.

B: A mi me da igual lo que digan!

Na: I després diuen que no estem interessats...

B: Per això no estem interessats quan expliquen.

Na: Home, que jo sàpiga el Marroc, el Marroc que jo sàpiga està molt desenvolupat, no sé...

Ch (irònicamente): Som el tercer món!

Na: No és el tercer món! Està molt desenvolupat! Molt desenvolupat! I hi ha ciutats més xules que aquí!

La observación muestra que no aceptan las visiones unilaterales y estereotipadas de sus países de origen. Además, relacionan dichas visiones con actitudes racistas. En la siguiente observación, el tema de la conversación continúa siendo las actitudes racistas, pero, a diferencia de la anterior, ahora se centran en discutir los comportamientos individuales del profesorado.

Observación VIII. Racismo y profesorado

E: I vosaltres creieu que... heu sentit alguna vegada que els vostres professors en comptes d'animar-vos i de dir-vos: va, endavant! Us diuen el contrari?

Wafae (Wa): Sí, ens diuen «no aniràs a la universitat».

Sa (a la Wa): Que lo decía en coña! Te lo dice para que te espabiles, para que nos espabilemos.

B: En canvi a mi la tutora no em deixa, la tutora m'ajuda, parla amb els professors perquè em facin les coses més fàcils, saps?

Las afirmaciones de Brandon sobre su tutora y el profesorado son compartidas por más personas del grupo. Nadia, por ejemplo, afirma que en su instituto nunca ha observado actitudes racistas por parte del profesorado. Sin embargo, a veces, se contradicen y ponen ejemplos de discriminación. La siguiente observación es un ejemplo.

Observación IX. Racismo y profesorado

E: Tengo preguntas para todos, una que me interesaba era: ¿Creéis que por tener los padres inmigrantes los profesores os piden menos que a los otros? ¿o más que a otros?

Ch: No, no. Nooo... pero sí que a veces hacen algunas diferencias.

Sa: No

E: ¿Qué diferencias?

Ch: En inglés!

Sa: Sí, pero en inglés hay un profesor que piensa que no sabemos inglés y nos lleva a otro sitio y a los listos, que saben inglés....

Wa: Que son catalanes!!!

Sa: los llevan a otro sitio. Pero hay inmigrantes, hay catalanes, de todo

Wa: Barrejado, eh?

Ch: Pero hay veces que sí, yo sí que a veces lo he sentido, eh? Yo en sexto y en quinto, muchas veces aprobaba algún examen, la profesora corregía el examen y le decía a un español: «ves, la Chaima ha sacao más buena nota que tu» y entonces pensaba. Y ¿por qué a mi? ¿por qué tiene que compararle conmigo? ¿qué tengo yo?

E: ya, ya.

Ch: Y eso es lo que creo, que sí, hacen diferencias, pero muy pocas y muy puntuales, muy pocos profesores.

Wa: Pero sí que por mucho que te esfuerces en muchas asignaturas ponen mejores notas a los otros que a ti, por mucho que estudies. Pero... depende también de la profe, de si te tiene manía o no.

B: En el caso de la Nadia y yo no es lo mismo⁵

Na: És igual, ens fan la feina igual. Nosotros trabajamos todo igual

B: Ya

Ch: No hay diferencias. Nosotros también, también trabajamos todo igual, lo único que digo es que... yo por ejemplo, el otro día hice un examen y me maté a estudiar.... y la profe me tiene una manía. Entra en la clase y lo primero que ve es a la Chaima, venga, fuera! Y sin hacer nada, eh? Nada! Por dejarme la libreta y me saca fuera!

⁵ Brandon y Nadia acuden a una escuela privada concertada en la que el porcentaje de extranjeros es pequeño en comparación con los institutos públicos de la zona.

Sa: Eso es manía, porque a mí también me tiene manía.

Ch: No sé... es porque soy mora, seguramente. Sino no sé porque me trata así!

Wa: Son manías que cogen!

(...)

Na: A la nostra classe hi ha una profe, la Gemma, que se comença a ficar només amb els cinc (estrangers) amb els altres, van xerrant tots, i el que comença primer ens diu a nosaltres que som sempre els que tenim la culpa.

B: És veritat.

Na: I ens diu, només a nosaltres «aquells cinc de la punta». I la resta només escalfa la cadira, no?

La mayoría afirma que no sufre ningún trato discriminatorio por parte del profesorado. Varias veces repiten que les tratan «igual». No obstante, algunos son capaces de describir alguna situación en la que han percibido un trato diferente por el hecho de ser extranjeros. Por ejemplo, Chaima expresa su disgusto cuando comparaban sus trabajos con los del alumnado nacional o Nadia, refrendada por Brandon, cree que una profesora considera inadecuadamente al grupo de extranjeros de su aula como más indisciplinado que el alumnado nacional. En otras ocasiones, las quejas de una parte del grupo son contrastadas por opiniones en las que se explicita que determinados comportamientos del profesorado no tienen nada que ver con el hecho de ser extranjeros como, por ejemplo, la creación de grupos de nivel en la clase de inglés. Wafae considera que es una forma de segregación del alumnado extranjero y sus compañeras le rebaten y dicen que no es así que, en todos los grupos, hay alumnado extranjero y nacional. Por último, aparece algo recurrente en una gran parte de adolescentes: la «manía» subjetivamente percibida, pero que no se relaciona con la condición de extranjería.

Pero, junto a una percepción positiva de su actual contexto escolar, expresan una percepción más negativa de sus inicios escolares. La siguiente observación es una parte de los discursos que aparecen cuando el alumnado de incorporación tardía habla de sus inicios escolares en Cataluña.

Observación X. Los inicios escolares en Cataluña

E: I llavors tu també... tu també quan vas arribar, representa que tampoc sabies castellà ni català no?

Na: No sabia res. Sort que sabia una mica de francès i almenys ho entenia. Hi havia una amiga que estava a la classe i se sentava tot el rato al meu costat perquè m'han fet tot el dia aula d'acollida. O sigui tots els dies que vaig no feia res de res, només tot el rato aula d'acollida. Sí, faig toota l'hora del matí en una aula d'acollida en una aula i després a la tarda igual, cada dia faig igual.

E: O sigui, vas estar tot un any... tot un any a l'aula d'acollida?

Na: Menys... menys educació física! Que ho feia amb els altres.

E: I plàstica, potser?

Na: Sí, plàstica també crec que ho feia

Abdelghani: I mates!

Na: No, mates no! Mates vaig perdre molt!

Las opiniones de Nadia son refrendadas por otros informantes que se incorporaron tardíamente al sistema educativo. Todos acentúan el valor de las relaciones sociales como forma de integración escolar y cuando se les pregunta sobre qué recomendaciones harían a alguien que acaba de llegar o qué piensan que les podría ayudar, Abdelghani no lo duda: «que es comporti bé, que tingui molts amics i ja està».

Pero las relaciones con sus iguales no siempre son satisfactorias. En la última observación que hemos utilizado para ilustrar algunos rasgos identitarios de un grupo de adolescentes extranjeros y sus actitudes escolares, mostramos algunos aspectos sobre su percepción acerca de si existen o no actitudes racistas entre sus iguales.

Observación XI. Racismo e iguales

E: Pero os hacen sentir inmigrantes?

Ch: Si, si... diciendo... habéis venido en patera...

Sa: cuando yo he venido en avión

E: I qui diu això?

Ch: Niños de mi clase, hay racistas y gente que no tiene el valor de decir soy racista cuando lo es, y no lo dicen porque la gente no lo vean, pero sí que lo es. Hay muchos racistas porque cuando empezamos a hablar de algo, así de algún tema de inmigrantes, entonces ellos empiezan a decir cosas muy serias, que pueden hacer daño... a mí, me hace sentir mal pero yo grito. Y encima dicen nosotros

no somos racistas, como no sois racistas si decís esto y esto, y nunca acabamos... pero hay que ser fuerte.

E: Y, os molesta mucho...

Ch: Si a veces sí, pero ya te digo, si te sabes defender... no... te molesta pero siempre no les tienes que demostrar que te ha molestado... tienes que demostrar que te ha dado igual y devolverlos y hacerlos sentir que ellos son iguales que tu.

Por último, los adolescentes entrevistados son enormemente sensibles al racismo y lo manifiestan de forma muy diversa. Por ejemplo, Nadia afirma que no hay que ser racista porque «tots som iguals, encara que tinguem el color, el color diferent, costums i religió diferent. Tots som iguals, som humans igual» o Chaima se sorprende de que haya personas de su comunidad que se manifiesten abiertamente racistas cuando se les pregunta por su percepción de la vida cotidiana («parles amb un marroquí i et diu: «sí, sí, aquí muchos negros, muchos... y yo me quedo: ¡Dios! ¿Y tú que eres?» Es un ejemplo, ¿eh? I això em va molestar, i em va cridar molt l'atenció perquè vaig dir: mira!!! Ells que són immigrants parlen malament d'altres immigrants, és que ens queixem de gent com nosaltres»). Igualmente, critican a sus familias, las cuales llevan muchos años en Cataluña, cuando afirman que hay demasiados inmigrantes.

Las observaciones constatan que una parte del alumnado extranjero puede autoperibirse de varias maneras diferentes y que las razones que invocan son distintas de las categorías que se utilizan habitualmente⁶ para explicar la construcción de la identidad. También, hemos constatado que hay alumnado extranjero que mantiene una identidad unilateral relacionada con su país de origen. De hecho, hemos observado dos situaciones diferentes⁷: 1) la construcción de una identidad nacional compartida, pero en conflicto, y 2) el mantenimiento de una identidad homogénea relacionada con el país de origen.

En los dos casos, el territorio condiciona la identidad. En el primero, convive el territorio de origen y el de residencia, mientras que, en el segundo, sólo se alude al territorio de origen. La lengua aparece, en los dos casos, en un segundo plano, aunque se le reconoce un valor simbólico de pertenencia a la comunidad.

⁶ Por ejemplo, una lengua, una historia o una religión común.

⁷ Evidentemente, existen otras situaciones que no han aparecido en nuestros grupos de discusión.

El tiempo de residencia es una de las variables a las que alude alguna informante para relacionar su identidad nacional con su país de origen. Sin embargo, no siempre es así y, a veces, el tiempo de residencia no parece que haya modificado la pertenencia «nacional». Esta constatación evidencia el señalado aumento de la diversidad identitaria en los países de recepción y las dificultades para construir una identidad nacional común.

Conclusiones

La existencia de estrechas relaciones entre la identidad nacional y el Estado-nación siempre ha estado presente en los procesos de socialización. En Cataluña, los defensores de la «nación sin Estado» han proclamado un continuo entre la identidad nacional y la lengua catalana. La concepción sobre la «lengua nacional» no ha sido patrimonio exclusivo de los Estados existentes, sino también de las personas que aspiraban a vivir en un Estado propio. Sin embargo, la diversidad lingüística siempre ha existido. Incluso, en aquellos países, como Francia, que han establecido una relación mimética entre ciudadanía y lengua nacional, no han dejado de oírse voces, con más o menos fuerza, que reivindicaban derechos lingüísticos individuales y colectivos de personas que tenían (y tienen) una lengua propia distinta del francés.

La globalización y sus fenómenos asociados como, por ejemplo, la movilidad de las personas a lo largo del planeta han cuestionado las fronteras de los Estados y, sobre todo, las identidades supuestamente homogéneas. En nuestras sociedades, no sólo crece la diversidad lingüística, religiosa o étnica, sino también la identitaria. Por eso, las cuestiones relacionadas con la cohesión social adquieren más relevancia. Los conflictos de «clase» se transforman cada vez más en conflictos «identitarios». Es cierto que las desigualdades económicas constituyen una de las fuentes de los conflictos sociales, pero no es menos cierto que, en los últimos tiempos, los enfrentamientos sociales relacionados con el racismo y la xenofobia han crecido espectacularmente.

No cabe duda de que en un futuro ya cercano las cuestiones identitarias acapararán una buena parte de las reflexiones sobre la educación escolar. El cuestionamiento de las identidades nacionales homogéneas y la reflexión sobre

el tipo de ayudas educativas a la infancia y la adolescencia relacionadas con la construcción de identidades múltiples serán, a nuestro entender, algunos de los temas educativos en los próximos tiempos.

La construcción de una identidad múltiple, enriquecedora y no conflictiva, no es una tarea fácil ya que, entre otras cosas, hace falta una mayor continuidad educativa entre la familia, la escuela y la comunidad (Coll, 2000; Vila y Casares, 2009). No obstante, hay algunos elementos del trabajo escolar que, a nuestro entender, resultan importantes. Primero, no propiciar situaciones segregadoras del alumnado, ni en la organización escolar, ni desde la práctica educativa. Todos los informantes colocan, en primer lugar, la importancia de las relaciones con sus iguales y el rechazo a las situaciones en las que se les apartaba de la mayoría del alumnado o en las que percibían un trato desigual por el hecho de ser de origen extranjero. Segundo, afrontar una reforma en profundidad de algunos contenidos escolares que de manera oculta presentan muchos países (y a las personas que allí viven) como «inferiores» a Occidente. El currículum siempre es una selección de contenidos, pero nunca se selecciona que, junto a la Revolución francesa, los esclavos negros de Haití hicieron también una revolución triunfante bajo el lema de «libertad, igualdad y fraternidad». Tercero, promover sin rubor una educación antirracista que incluya la denuncia de todas las actitudes xenófobas que desgraciadamente son cada vez más y, en muchas ocasiones, se ocultan bajo la etiqueta de «chiquilladas». Los conflictos entre el alumnado tienen que resolverse en el contexto escolar mediante la intervención del profesorado. Cuarto, modificar las actitudes del profesorado que, sobre la base de una igualdad mal entendida, niegan ayudas educativas específicas al alumnado que percibe contradicciones importantes entre el contexto escolar y el familiar.

Referencias bibliográficas

ARGENTÉ, J. ET. AL. (1979). Una nació sense estat, un poble sense llengua. *Els Marges*, 15, 1-9.

- CABRÉ, A. Y BAYONA, J. (2007). Els efectes demogràfics de l'immigració a Catalunya. EN M. PARELLADA (Ed.), *Memòria econòmica de Catalunya 2006* (pp. 76-77). Barcelona: Consell Cambres Comerç de Catalunya.
- COLL, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. GARDE (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado de bienestar en España* (pp. 165-187). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1.
- GIL, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 10, 199-214.
- GUTMANN, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press (Trad. cast. *La educación democrática*. Barcelona: Paidós, 2001).
- (2003). *Identity in Democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Trad. cast. *La identidad en democracia*. Madrid: Katz, 2008).
- IDESCAT (2009a). *Enquesta demogràfica 2007*.
- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minorities Rights*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, 1996. Barcelona: Paidós).
- OLLER, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.
- PORTA, J. (2005). *El català, o ara o mai!* Barcelona: Angle Editorial.
- TAYLOR, C. (1991). Shared and Divergent Values. En R. WATTS & D. BROWN (Eds.), *Options for a New Canada* (pp. 53-76). Toronto: University of Toronto Press.
- (1992). The Politics of Recognition. En A. GUTMANN (Ed.), *Multiculturalism and the «Politics of Recognition»* (pp. 25-73). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Trad. cast. *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, 2003. Madrid: Fondo de Cultura Económica).
- TEDESCO, J. C. (1997). Educación y multiculturalidad. En AA.VV. *Escuela y sociedad* (pp. 29-37). Santander: Gobierno de Cantabria-MEC.
- (1999). Els fenòmens de segregació i exclusió social del coneixement i de la informació. En VVAA, *Per una ciutat comprometa amb l'educació*. Vol. II (pp. 19-31). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

- VILA, I. (2000). Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística. En M. SIGUAN (Ed.), *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre lenguas y educación* (pp. 71-79). Barcelona: Horsori.
- (2006). Identidad y cohesión social. En M. ESTEBAN Y J. RIBAS (Eds.), *Reflexiones en torno a la psicología* (pp. 113-124). Girona: Universitat de Girona.
- VILA, I. Y CASARES, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I., PERERA, S., DEL VALLE, A. Y MONREAL, P. (1997). Inmersió lingüística a Catalunya, identitat i imatge. *Caplletra*, 21, 95-104.

Dirección de contacto: Ignasi Vila Mendiburu. Universidad de Girona. Departamento de Psicología. C/ Creu, 2, 17071, Girona, España. E-mail: ignasi.vila@udg.edu.

Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales¹

Social Identity and Ideology in Spanish Social Science Textbooks

Encarna Atienza Cerezo

Teun A. Van Dijk

Universidad Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Barcelona, España.

Resumen

Este estudio multidisciplinario crítico examina las identidades sociales según lo representado en libros de texto de Ciencias Sociales en España. Un análisis detallado del discurso de fragmentos de libros de texto de Ciencias Sociales usados en 2º y 3º de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) en Madrid y Cataluña en 2008-09 demuestran un prejuicio ideológico sistemático a favor de endogrupos españoles y europeos frente a inmigrantes y otros exogrupos no europeos. Tales prejuicios resultan contrarios a los objetivos de un plan de estudios democrático, multicultural, y se asume que dichas representaciones en los libros de texto pueden fomentar ideologías eurocéntricas en la formación de las identidades sociales de adolescentes.

Palabras clave: análisis crítico del discurso, identidad, ideología, escuela secundaria, libros de texto, España.

⁽¹⁾ Este trabajo se integra dentro de los siguientes proyectos de investigación, ambos de los Programas Nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica Ministerio de Educación y Ciencia, y ambos, enmarcados en el Departamento de *Traducció i Ciències del Llenguatge*, de la Universitat Pompeu Fabra. Así, por un lado, *Estrategias epistémicas en el discurso, la interacción y la comunicación* (DGICYT, FFI2008-00070), cuyo investigador principal es Teun A. van Dijk. Por otro, *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (DGICYT, HUM2007-62118/FILO), cuyo investigador principal es Daniel Cassany i Comas.

Abstract

This critical multidisciplinary study examines social identities as represented in contemporary social science textbooks in Spain. Detailed discourse analysis of fragments of social science textbooks used in the second and third year of ESO (compulsory secondary education) in Madrid and Catalonia in 2008-2009 shows a systematic ideological bias in favour of Spanish and European in-groups while derogating immigrants and other non-European out-groups. It is argued that such bias is inconsistent with the aims of a democratic, multicultural curriculum, and it is assumed that such prejudiced representations in textbooks may foster Eurocentric ideologies in the formation of the social identities of adolescents.

Key words: critical discourse analysis, identity, ideology, secondary schools, textbooks, Spain.

Introducción

Las identidades sociales no son innatas, sino que se adquieren desde la infancia, si bien es cierto que van cambiando y transformándose gradualmente a través del discurso y de otras formas de interacción. El objetivo de este artículo es explorar uno de los principales mecanismos que pueden influir en la adquisición discursiva de las identidades sociales entre adolescentes: los libros de texto, en la forma en que discursivamente refieren la identidad de *Nosotros* y *Ellos*. Analizamos para ello fragmentos de libros de texto de Ciencias Sociales de 2º y 3º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en Madrid y Cataluña durante el curso 2008-09. El objetivo es poder examinar la representación social de endogrupos de españoles, catalanes y europeos, frente a exogrupos no europeos que, en este análisis, hemos concretado en los inmigrantes.

El modo de abordar los datos debe entenderse dentro de un marco crítico y multidisciplinar, como ponen de relieve las nociones teóricas y analíticas propias del análisis del discurso. Se parte del supuesto de que el retrato discursivo de las identidades sociales en los libros de texto está controlado por una ideología subyacente polarizada y eurocentrista, que, paradójicamente, es consistente con un plan de estudios democrático, igualitario y multicultural. Una vez que dicha

ideología es adquirida (no sólo, evidentemente, a través del uso de los libros de texto, sino también mediante otras formas de discurso público en la vida de los adolescentes), define el modo en que estos adolescentes se ven a sí mismos como miembros dominantes europeos e influye en la manera en que interactúan, a lo largo de su vida, con inmigrantes y no europeos.

Nuestro estudio tiene limitaciones obvias. El análisis del discurso detallado y sistemático es parte de un método cualitativo que no permite, dentro de los límites de un artículo, el análisis de un gran número de libros de texto y fragmentos –para lo cual se podría haber usado un análisis contextual cuantitativo–. En consecuencia, nuestro objetivo no es mostrar con qué frecuencia se usan las caracterizaciones de un endogrupo frente a un exogrupo, sino mostrar que, efectivamente, se usan y, especialmente, mostrar el modo en que se expresan discursivamente. En efecto, una simple marca sesgada sobre inmigrantes proveniente de una fuente de autoridad, como es un libro de texto, puede ser suficiente para aprender, aprehender y confirmar prejuicios comunes. Sin embargo, a pesar de nuestro limitado corpus, nuestro análisis concuerda y confirma los resultados de estudios previos sobre las representaciones ideológicas sociales en los libros de texto y sobre el papel de los libros de texto en la reproducción discursiva del racismo en la sociedad. Al mismo tiempo, este artículo sirve como pretexto para involucrarnos en un análisis (crítico) del discurso más explícito y contemporáneo sobre el estudio de la educación (Rogers, 2004).

Identidad social: memoria social y modelo mental

Existen pocos conceptos en las Ciencias Sociales en general, y en la Psicología Social en particular, que se hayan estudiado tan frecuentemente como la identidad social (Abrams & Hogg, 1999; Brewer & Hewstone, 2003; Ellemers, Spears & Doosje, 1999; Tajfel, 1982). Este especial interés que en las últimas décadas ha despertado el concepto ha sido en parte suscitado por la inmigración a gran escala, especialmente desde el sur hacia Europa y Norteamérica, lo que, consecuentemente, ha provocado cambios significativos en la sociedad, cada vez más multicultural y multiétnica. En esta nueva sociedad, el concepto de identidad se ha convertido en un término clave (Hudson & Réno, 2000).

En este estudio, nos limitaremos a las identidades sociales basadas en la nacionalidad, la comunidad autónoma y la etnicidad. Los libros de texto españoles

conforman, entre otras cosas, el discurso sobre las identidades de las comunidades autónomas en España (más notable en el País Vasco, Cataluña y Galicia, con sus respectivos idiomas oficiales), la relación de España con el resto de Europa y del mundo, así como las relaciones entre españoles autóctonos e inmigrantes, la mayoría de África y Latinoamérica (Hudson & Réno, 2000). La necesaria limitación de este estudio (en el que se excluyen, por ejemplo, las identidades de clase, de género, religión o de orientación sexual) ya sugiere que las identidades son, ante todo, relacionales. Así, de este modo, se crea la identidad de español frente a la de no español, catalán frente a castellano, católico frente a no católico, o autóctono frente a inmigrante, entre otras. Por tanto, en términos psicológicos, las identidades se desarrollan a la vez por comparación social y por oposición o contraste entre el endogrupo y el exogrupo (Abrams & Hogg, 1999; Berreby, 2008; Brown, 2000; Suls & Wheeler, 2000). Dicha naturaleza relacional de la creación de identidades sustenta también la base de la polarización ideológica, ya que el endogrupo se concibe esencialmente en términos positivos, frente al exogrupo, caracterizado habitualmente en términos negativos. Por tanto, este estudio examinará, como se ha indicado, la estrecha conexión entre identidad social e ideología (Van Dijk, 1998).

Asimismo, al igual que también ocurre con la adquisición de una determinada ideología, las identidades no son innatas, sino que se adquieren, como hemos planteado desde el principio de este artículo. Una persona puede haber nacido en España o en Cataluña, pero la identidad catalana o castellana se adquiere gradualmente a través de los numerosos discursos –y otras prácticas sociales– en los que se participa (Ivanic 1997, Benwell & Stokoe, 2006; Caldas-Coulthard & Iedema, 2007; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006). Así, del mismo modo que adquirimos un idioma, adquirimos también quiénes somos. De hecho, la lengua materna puede ser una primera y poderosa dimensión de nuestra identidad social. A lo largo de la vida, una persona puede adquirir, cambiar o deshacerse de muy diferentes identidades, si bien algunas son más permanentes que otras. Por tanto, aunque la mayoría de las identidades sociales son relativamente estables –caracterización básica por la que se llaman identidades y no prácticas–, muchas de ellas cambian paulatinamente. Ahora bien, como quiera que las identidades sociales son, por definición, compartidas por una comunidad, sólo pueden cambiar si la mayoría de los miembros de dicha comunidad cambian. Tales cambios requieren normalmente dentro del grupo una extensa comunicación

e interacción a largo plazo, así como debates, conflictos, o luchas, por ejemplo, en contra de aquéllos que no quieren cambiar.

La teoría de la identidad social contemporánea, especialmente en humanidades, enfatiza la naturaleza *performativa* de la identidad, a la vez que niega o mitiga la naturaleza estable o permanente de ésta, como algo que las personas tengan a modo de atributo (Butler, 1989; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006). Desde esta perspectiva, la identidad se define en términos más dinámicos, a partir de lo que la persona hace, muestra o realiza. Así, la identidad de género de una mujer no es un atributo fijo, sino que se adquiere y ejecuta en gran número de actividades cotidianas, como el estilo, el uso del maquillaje, el habla, la forma de vestir, etc. Igualmente, las identidades nacionales se definen como prácticas cotidianas, como hablar un idioma nacional, usar pasaporte, leer periódicos nacionales, ver canales de televisión nacionales, así como interactuar con miembros de otras naciones, entre otras muchas cosas (Pecora, 2001).

Este enfoque dinámico de la identidad social supone una grata adición a la concepción de la identidad como un atributo, si bien debe entenderse, como se ha ido exponiendo en el párrafo anterior, que dicha concepción dinámica de la identidad presupone la representación de identidades sociales compartidas más o menos estables. Así, por ejemplo, para poder llegar a ser madrileño, español o católico, es necesario saber cómo serlo y saber qué (no) hay que hacer. De la misma manera que una lengua, se puede solamente *performar* (usar, aplicar y adaptar) una identidad, de forma contextual y personalmente diferente en cada situación, si ya se ha adquirido y se sabe esa identidad.

Por tanto, suponemos que las identidades sociales son representaciones mentales compartidas (distribuidas) por los miembros de un grupo o comunidad social (Salomon, 1993). Por el momento, sólo tenemos una visión vaga y aproximada de la naturaleza de estas representaciones sociales (Moscovici, 2000), aunque se supone que están situadas en la memoria (*semántica*) sociocultural, que también es parte de la memoria a largo plazo, igual que la memoria episódica (Augoustinos, Walker & Donaghue, 2006; Hogan, 2009).

Al igual que en otras formas de representación social, como el conocimiento, también las identidades sociales se organizan probablemente por un simple esquema que consiste de un número limitado de categorías relevantes para la reproducción de grupos o comunidades humanas, como las *identidades* básicas (nacionalidad, género, religión), las *acciones* características o las prácticas propias de tales identidades (por ejemplo, para las identidades profesionales o religiosas),

los *objetivos* (como para la identidades políticas), las *normas* y los *valores*, las *relaciones* con otros grupos y los *recursos* de poder de la comunidad (como la información de los periodistas, el conocimiento de los profesores, el dinero de la gente rica, etc.). Dicho esquema se aprende y se aplica fácilmente, pero puede ser más o menos detallado y desarrollado entre diferentes miembros de cada colectividad.

Por tanto, a la luz de lo expuesto, cabe asentir que tales representaciones sociales no sólo caracterizan el conocimiento sobre quiénes somos, sino también valoraciones socialmente compartidas, que engloban actitudes complejas. Dichas actitudes pueden determinar cómo entrar a ser miembro de una comunidad (como las actitudes ante la inmigración), así como las prácticas dominantes de los miembros del grupo (como las actitudes y políticas que determinan el conocimiento y el uso del catalán en Catalunya), sus objetivos, normas y valores (como el caso de actitudes conservadoras o socialistas hacia políticas sobre el aborto y la eutanasia), o las relaciones con otros grupos (las actitudes de los castellanos españoles hacia los catalanes), etc. (García, 1998). Muchas de estas actitudes son por tanto canalizadas por unas ideologías subyacentes más generales y abstractas. Así, las ideologías racistas no sólo canalizan actitudes sobre la inmigración de otras personas no europeas, sino que canalizan todo lo que acontece en el día a día en las sociedades multiculturales, como la interacción cotidiana, o las actitudes sobre apariencia, trabajo, actividades de ocio, etc. (Van Dijk, 1993, 1998).

El rol de los modelos mentales

El uso (*performance*) de identidades sociales compartidas, relativamente generales y abstractas, en prácticas sociales concretas tiene lugar a través de la formación de *modelos mentales*, esto es, representaciones personales y subjetivas, almacenadas en la *memoria episódica* autobiográfica (Tulving, 1983). Estos modelos representan intenciones específicas de acción, en general, y de discurso, en particular. Controlan cómo el individuo desempeña las prácticas basadas en la identidad; representan asimismo las experiencias personales, incluyendo las opiniones y las emociones. Los modelos mentales son el punto de conexión entre la dimensión social y personal de la identidad. Explican cómo cada miembro de una colectividad activa la identidad social de una forma única y personal

y *contextualmente variable y apropiada*. Es aquí donde situamos la dimensión dinámica y *per-formativa* de la identidad social apuntada antes.

La concepción de los modelos mentales resulta crucial en nuestro marco teórico porque son también la base de la producción y la comprensión del discurso (Johnson-Laird, 1983; Van Dijk & Kintsch, 1983). Dependiendo de cada situación, un modelo mental mostrará cómo los individuos en cada momento se identifican con la(s) comunidad(s) de la(s) que son miembros, es decir, qué identidades sociales adquiridas son ahora relevantes, activadas, y aplicadas a los hechos o situaciones concretas.

El rol del discurso en la construcción de las identidades sociales

Como se ha sostenido líneas arriba, las identidades sociales controlan las prácticas sociales de los miembros del grupo y la comunidad y, por ende, la manera en que producen y entienden el discurso. Por tanto, el análisis detallado del discurso es una de las maneras más sofisticadas de estudiar las representaciones sociales que, de otra manera, serían invisibles, como el conocimiento, las ideologías y las identidades sociales. En realidad, el análisis del discurso se ha convertido en un destacado método para el estudio de las identidades de género, edad, etnicidad y clase (Benwell & Stokoe, 2006; Caldas-Coulthard & Iedema, 2007; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006; Dolón & Todoli, 2008; Weatherall, 2002). En todos los niveles del discurso, el ser humano, sin ser consciente, muestra los grupos sociales a los que pertenece, junto con sus experiencias personales, opiniones y emociones. Dichas expresiones o ejecuciones dependen también del contexto, es decir, de la manera en que los hablantes en cada momento y continuamente definen los parámetros relevantes de la situación comunicativa, como sus propias identidades y las de los otros participantes, el escenario vigente de lugar y tiempo, las intenciones y los objetivos de la acción y el discurso, y también el conocimiento relevante de los participantes (Van Dijk, 2008, 2009). Esta definición subjetiva de la situación comunicativa es también un modelo mental, llamado *modelo del contexto*. Mientras los modelos mentales mencionados anteriormente son la base de la semántica del discurso, estos modelos del contexto controlan la dimensión pragmática del discurso. Es de esta forma como reconocemos la identidad de los libros de texto y de sus autores, como una expresión

de sus ideologías sociales y educativas, así como de los objetivos educativos del libro y del conocimiento que se presupone en los estudiantes.

Sin embargo, hay otra relación entre identidad social y discurso que debe contemplarse: los libros escriben sobre mujeres y hombres, sobre clase social, identidades sexuales y en general sobre *Nosotros* y *Ellos*. Igualmente, estas representaciones discursivas están, por supuesto, influidas por las identidades sociales de los autores de los libros. La manera en que escribimos y hablamos sobre los *Otros* obviamente depende de quiénes somos y cómo nos representamos a *Nosotros* mismos.

La investigación de la representación ideológica de la etnicidad y el género ha mostrado que dichas representaciones tienden a ser polarizadas entre la autoimagen positiva de *Nosotros* y la imagen negativa de los *Otros* (Van Dijk, 1998). Esto significa que en cada nivel del discurso se enfatizan las características positivas del endogrupo y las negativas del exogrupo, y a la vez se mitigan las negativas del endogrupo y las positivas del exogrupo. Uno de los ejemplos más obvios de esta estrategia general de producción de discurso ideológico en los libros de texto puede hallarse en el modo en el que la nación propia es representada, siempre en términos positivos. La mayoría de los libros de texto suprimirán o mitigarán, por tanto, la historia propia de explotación colonial, racismo, agresión y tortura, y, en su lugar, enfatizará las acciones heroicas, victorias y obras maestras culturales del *Nosotros* (Gasparello, 2004; Moreau, 2003).

En este artículo, sin embargo, iremos más allá de este prejuicio ideológico en la representación de identidades sociales, y exploraremos cómo estas identidades se constituyen discursivamente por categorías específicas de identidad. Por ejemplo, los grupos sociales o las comunidades pueden representarse por categorías variables, como su origen, idioma, religión, o producción cultural. Es interesante el caso de cómo estas categorías básicas de identidad se combinan con otras, como las acciones típicas, los objetivos, las normas y los valores, las relaciones con otros grupos y quizás las características personales de los miembros del grupo. Es de este modo como se crea una imagen del grupo social y es así como se les enseña a los estudiantes el mundo social y ellos reafirman o construyen su identidad social.

Libros de texto e identidad

La representación de las identidades sociales en los libros de texto está no sólo determinada por el conocimiento y las ideologías subyacentes de los autores de esos libros de texto, sino también por los modelos de contexto de la situación comunicativa específica del libro. La denominada sociología crítica de la educación ha probado en numerosas ocasiones que los planes de estudios y los libros de texto enseñan el conocimiento considerado oficial así como las actitudes imperantes e ideologías dominantes (Apple, 1979, 1989, 1993a, 1993b; Apple & Christian-Smith 1991; Giroux, 1981, Torres, 2008, entre otros). Sin embargo, entre los objetivos de los libros de texto está encontrar la manera más práctica y pedagógicamente adecuada para enseñar algunas nociones básicas sobre nuestra sociedad. Esto puede significar que algunos aspectos de los libros de texto son menos tendenciosos que otros. En ese caso, las diferencias entre los libros de texto son menos pronunciadas que cuando los libros de texto tratan sobre género, raza y clase. Incluso antes de expresar y enseñar actitudes ideológicas sobre los inmigrantes, los libros de texto necesitan decir qué son los inmigrantes. En nuestro análisis, necesitaremos, por tanto, distinguir analíticamente entre conocimiento compartido de una comunidad entera, por un lado, y la representación social ideológica, a menudo valorativa, de grupos ideológicos, por otro.

Por supuesto, la distinción entre conocimiento e ideología es notoriamente confusa, pero, dentro de una misma comunidad, los miembros hacen esta distinción. El conocimiento, generalmente, se da por sentado, no es controvertido y se acepta tácitamente. En el discurso, el conocimiento simplemente se presupone. Sin embargo, las actitudes ideológicas se asocian a grupos sociales específicos, con perspectivas de izquierda o de derechas, socialistas o liberales, con prácticas y creencias feministas o machistas, etc. Las creencias ideológicas tienden a ser valorativas, a hacerse explícitas y se defienden frente a otras. Es más, las creencias ideológicas se llaman siempre *creencias* y no conocimiento.

Así pues, los libros de texto son un género discursivo con unas características contextuales especiales. Mientras, por ejemplo, en las noticias de prensa se presupone el conocimiento sobre los grupos sociales y las identidades, los libros de texto, por el contrario, tienen el objetivo de enseñar el conocimiento que se presupone en otros géneros de discurso. La ventaja de esta característica específica de los libros de texto es que podemos examinar la estructura subyacente

del conocimiento generalmente compartido tal y como lo comunican los autores, mientras que en otro tipo de discurso dicho conocimiento no se explicita.

Es cierto que hay numerosos estudios sobre la representación de género, las minorías (Alegret Tejero & Stolcke, 1994; Blondin, 1990; Castiello, 2002, Glazer & Ueda, 1983; Klein, 1985; Van Dijk, 1987) o las naciones en los libros de texto (Herb, 2004; Shardakova, 2004; Leeman, 2007), pero no suelen centrarse en el papel que desempeñan las identidades colectivas representadas en ellos en la formación de las identidades sociales de los estudiantes. Especialmente en los libros de texto, al ser formas de discurso pedagógico, es preciso estudiar el papel del discurso en la formación y el cambio de las identidades sociales de los destinatarios, en este caso los estudiantes (García Coll & García Vázquez, 1995; Davidson, 1996; Sadowski, 2003). Es necesario, por tanto, estudiar también cómo los libros contribuyen a la construcción de las identidades de los adolescentes, y viceversa, cómo los adolescentes leen, comprenden y procesan el discurso del libro de texto en función de sus identidades preexistentes, como adolescentes, estudiantes, hombres y mujeres o ciudadanos de una comunidad, Estado o parte del mundo.

En el marco del gran número de estudios que existen sobre identidad social, en general, y sobre identidad social en el discurso, en particular, es sorprendente que haya relativamente pocos estudios que se centren en el papel de la representación y la formación de la identidad social en los libros de texto. Si las identidades sociales polarizadas desempeñan un papel tan importante en las ideologías y en el discurso y otras prácticas sociales, se hace necesario explorar cómo los estudiantes adquieren gradualmente, y a menudo sutilmente, dichas actitudes e ideologías polarizadas entre *Nosotros* y *Ellos*. En este sentido, cabe reiterar que el principal objetivo de este estudio es explorar el discurso de los libros de texto como un modo de acercarse al proceso de adquisición de identidades sociales, en general, y de las identidades nacionales y étnicas, en particular.

En cuanto a los estudios existentes sobre el análisis de libros de texto, debe señalarse que dicho interés ha sido fundamentalmente objeto de estudio en la didáctica de las Ciencias Sociales (Johnsen, 1996; Marsdem, 2001, entre otros). En España, este interés ha quedado manifiesto en la constitución del Centro de Investigación MANES, dirigido por G. Ossenbach². Una de las premisas iniciales

⁽²⁾ Puede consultarse en <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>

con las que nace el proyecto es la convicción de la importancia de la cultura escolar y de los libros de texto, en particular, como elementos configuradores de las mentalidades sociales (Tiana y De Puelles, 2003).

El conjunto diverso de investigaciones que integra el proyecto citado así como otras iniciativas llevadas a cabo desde la didáctica de las Ciencias Sociales y recogidas en monográficos sobre el tema (*Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2001); Íber, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2006) o en artículos científicos diversos (Valls, 1998; Montanero, 1994; Castillejo, 2009) reflejan cómo, tras el espejismo de la objetividad científica y de una ilusoria asepsia en cuanto al modo en que se expone el conocimiento científico y cultural de sus páginas, los libros transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es, afirmación fuertemente sostenida también por la sociología crítica de la educación y reafirmada desde estos otros planteamientos teóricos (Torres, 2008; Calvo, 1989; Valls, 1998; Blanco García, 2000; Lomas, 2004, entre otros). Desde estas orientaciones teóricas, se ha llevado a cabo un análisis centrado fundamentalmente en el contenido, sin considerar la relevancia del discurso en la construcción de dicho contenido. Un enfoque discursivo, sin entrar en contradicción con lo atisbado en las investigaciones ya mencionadas, permite concretar la manifestación de la ideología en fenómenos discursivos tangibles.

Por tanto, bajo la aparente objetividad de los libros de texto, pueden entreverse recursos lingüísticos y discursivos diversos –poco analizados desde el punto de vista lingüístico en la bibliografía existente– que desvelan una determinada ideología. En este sentido, deben mencionarse también los trabajos efectuados desde la lingüística sistémico-funcional (Coffin, 1997, 2002, 2004, 2006; Martin, 2002; Martin & Wodak, 2003; Schleppegrell, 2003; Oteiza, 2003; Pinto, 2004; Schleppegrell, Achugar, Oteiza, 2004; Eggins, Wignell, et al, 2006; Achugar, 2007). Pueden encontrarse investigaciones afines a éstas, centradas en libros de texto en español (Van Dijk, 2005; Atienza, 2007; Oteiza & Pinto 2008, entre otros).

Desde esta perspectiva, los libros de texto se caracterizan por presentar los datos desconectados, sin explicitar lingüísticamente las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados, que daría cuenta del conocimiento del mundo presupuesto, lo que se refleja también en el predominio de secuencias textuales narrativas y descriptivas, en detrimento de las explicativas y argumentativas. Todo ello proyecta una visión de las Ciencias Sociales donde los hechos parecen ocurrir de un determinado modo de manera natural, sin

razones que los expliquen (Oteiza, 2003; Atienza, 2007). Son todos ellos factores lingüísticos que apuntalan la existencia velada de una ideología, de un sistema de creencias.

Por otro lado, desde un punto de vista pedagógico, la comprensión de las Ciencias Sociales requiere el desarrollo de unas determinadas competencias específicas, como usar las fuentes documentales, plantear interrogantes y problemas, confrontar las informaciones disponibles, así como indagar en la intencionalidad de los actores históricos y en las principales interpretaciones generadas para un mismo acontecimiento. Sin embargo, el discurso que vehicula los contenidos impide el desarrollo de tales competencias. Por tanto, se está realizando otra cosa, que puede ser definida como transmisión o refuerzo del relato canónico tradicional y de sus estereotipos, pero no como educación en Ciencias Sociales ni como generación de una conciencia histórica. Desde esta óptica, enseñar y aprender Ciencias Sociales se traduce en algo prioritariamente informativo, enunciativo, transmisor de unos datos, donde nada se cuestiona, lo que fomenta una percepción legitimadora de lo existente.

Metodología y corpus de estudio

Los libros de texto de Ciencias Sociales en España incluyen la historia, la geografía y temas sociales. Estos distintos ámbitos suelen ofrecerse de manera simultánea en el currículo español a lo largo de los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), si bien hemos fijado la atención en los manuales de 2º y 3º de ESO, puesto que es en estos cursos donde el currículo se centra de modo más detallado en aspectos sociales y de geografía política; además de que, de esta manera, atendemos a las dos etapas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Hemos efectuado un barrido exploratorio por algunos libros de texto españoles de Ciencias Sociales. La selección de los libros objeto de análisis en este estudio responde a los siguientes criterios:

- Son libros publicados desde el año 2007, usados por tanto en el curso académico 2008-09 (véase Apéndice para la lista de libros de textos analizados).

- Son libros publicados en Cataluña y en la Comunidad de Madrid. Cada comunidad autónoma tiene sus propios libros de texto, que son muy similares a los libros de texto usados en los otros lugares de España –siguiendo el plan de estudios para la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)–, excepto en la sección que trata de la comunidad, como Madrid, Cataluña, Galicia, Andalucía o Euskadi (País Vasco).
- Asimismo, hemos considerado pertinente, para esta primera aproximación a la caracterización de las identidades sociales, la representación de la identidad social en las comunidades señaladas, pues, además de ser dos de las tres comunidades autónomas (la otra es Andalucía) como mayor índice de población, presentan una serie de peculiaridades añadidas: Cataluña, el hecho de constituir una comunidad autónoma con lengua propia. Madrid, el ser una comunidad uniprovincial, que es, además, la capital de España. Como se verá, nuestro análisis comenzará con el estudio de los tipos de identidad que son más cercanos a la identidad de los estudiantes, es decir, las identidades locales y autonómicas, en el caso de la comunidad autónoma de Madrid o de Cataluña, seguidas de las nacionales, las europeas y las internacionales. Teniendo en cuenta la definición relacional de las ideologías y la naturaleza polarizada de las mismas, nuestra atención se depositará especialmente en la construcción de la identificación con el endogrupo (¿Quiénes somos?) en relación con la representación del exogrupo (¿Quiénes son ellos/as?). En estudios posteriores, sería interesante contrastar la creación de la identidad social de las comunidades seleccionadas con la de otras, como ahora el País Vasco, por ejemplo.
- Son libros de texto pertenecientes a editoriales con larga tradición. Así, por ejemplo, la editorial Vicens-Vives es la que presenta una mayor oferta de libros de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria.

Los pasajes analizados de los libros de texto de 2º y 3º año se han tomado de la parte que tiene que ver con la *Geografía del Mundo Moderno*, que habitualmente sigue a otra parte general de Europa y España en la Edad Media (una parte histórica que no analizaremos aquí). Los temas tratados son: población, migración, organización social y económica, realidad social, Europa y la Unión Europea, España y –para los libros de Madrid– la

comunidad autónoma de Madrid. Detallamos a continuación la ubicación de los fragmentos analizados:³

TABLA I. Pasajes estudiados en los libros de la Comunidad de Madrid

Libro	Secciones (capítulos)	Número de páginas en el corpus	Número de ejemplos analizados
Vicens Vives 2 (Limes)	Cap. 10-16	156-265	9
Vicens Vives 3 (Demos)	III, IV	158-288	4
Editex 2	Cap. 1-6	6-103	3
Editex 3	Cap. 7-14	102-229	0

TABLA II. Pasajes estudiados en los libros de Cataluña

Libro	Secciones (capítulos)	Números de páginas	Números de ejemplos analizados
Teide 2	Cap. 2	28-47	0
Teide 3	Cap. 5-12	96-266	1
Vicens Vives 2 (Polis)	Cap. 13-16	224-290	2
Vicens Vives 3 (Polis)	III, IV	178-305	0
Barcanova 2	Unidad 2	46-71	2
Barcanova 3	Unidad 10	238-256	1

Nuestro análisis se define como cualitativo, a partir de la descripción lingüística y discursiva de ejemplos ilustrativos de lo hallado en los manuales observados. Queremos enfatizar la postura de acercamiento cualitativo:

- Consideramos que, aunque sólo aparezca una muestra de un discurso racista, xenófobo o fascista, debe ponerse de manifiesto, para hacer visible la ideología subyacente y, a partir de ahí, poder desmontar su discurso.

³⁾ Las secciones relevantes incluyen capítulos sobre «Un mundo diverso, globalización, migraciones, etc., Europa, España, Madrid o Cataluña».

- Hemos utilizado el contraste en la representación discursiva de la identidad social del *Nosotros* y los *Otros* como instrumento de análisis. Así, identificamos pasajes en los que se habla sobre la identidad de *Nosotros*, (a) europeos, (b) españoles y (c) madrileños o catalanes, frente a los *Otros*, los inmigrantes.
- Se muestra en este artículo una pequeña selección de esos pasajes representativos.
- Un análisis cuantitativo no es relevante por: el número reducido de los libros de texto usados; la unicidad de los pasajes sobre cada tema (por ejemplo, a lo largo de cada libro de texto, habitualmente sólo se habla una vez de cada tema; es decir, sobre *Nosotros* (los madrileños, los catalanes, los europeos, etc.) y una vez sobre los *Otros*, los inmigrantes.
- El análisis discursivo no es interpretativo –y por tanto no se necesitan otras personas independientes, como en trabajos cuantitativos en que se codifican pasajes– sino descriptivo. Se describe, en términos básicos de la lingüística y del análisis del discurso, *qué* se dice sobre *Nosotros* y *Ellos*, y *cómo* se dice eso.

Identidad e ideología en los libros de texto españoles

Como ya hemos señalado sucintamente, hemos articulado el análisis en diferentes secciones: se inicia con el estudio de los tipos de identidad que son más cercanos a la identidad de los estudiantes, es decir, las identidades locales y autonómicas, en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid o de Cataluña, seguidas de las nacionales, las europeas y las internacionales. De este modo, nos acercaremos a la representación social que se ofrece en el manual de tales identidades sociales. A continuación, abordaremos la identidad social del exogrupo, que hemos limitado en este trabajo a la inmigración. De este modo, el contraste entre ambas identidades permite la definición relacional de las identidades y, en consecuencia, de las ideologías y su naturaleza polarizada.

Identidad local y de la comunidad e ideología: cómo identificarse como madrileño o catalán

Considere el siguiente pasaje en la sección de la Comunidad de Madrid:

Ejemplo 1: Al igual que en el conjunto de la población española, la característica principal de la población de la comunidad de Madrid es su *bajo crecimiento* (...). Como sucede en otros países de la Unión Europea, la natalidad en la comunidad de Madrid alcanza unos valores también muy bajos (1,3 hijos por mujer), que no aseguran el nivel de reemplazo de la población. Ello, unido al progresivo aumento de la esperanza de vida (76 años para los hombres y 84 años para las mujeres) es la causa del *envejecimiento de la población madrileña* (*Vicens Vives*, 2, p. 254)⁴.

Se observa en este fragmento una focalización de la atención en las características de la población. Le sigue un breve pasaje sobre el número de habitantes de la Comunidad de Madrid, y sobre la variación de densidad de la población en la comunidad (la ciudad de Madrid frente a los pueblos circundantes). Lo que parece relevante es –al menos desde la perspectiva de la geografía social, y se ha resaltado además en **negrita**– la baja tasa de crecimiento así como el envejecimiento de la población. Son estos dos aspectos fundamentales para la construcción de la identidad social de los estudiantes. Tales propiedades de la población de Madrid se comparan con el resto de España y Europa, lo que implica que los madrileños en este aspecto son como los demás españoles y europeos.

Como podrá verse en los pasajes siguientes, la baja tasa de nacimiento se asocia con el Primer Mundo, de ahí la comparación con Europa, con el progreso y la modernidad, en contraste con la alta tasa de natalidad de –la mayoría de– países del Tercer Mundo. El pasaje *no aseguran el nivel de reemplazo de la población* puede ser leído como una autoimagen negativa, si bien es para indicar que esa

⁴ Los pasajes en **negrita** y *cursiva* –aquí y en otras citas– son del texto original. Los libros de texto se identifican tal y como se conocen en las escuelas, es decir, por el nombre de la editorial, más que por el de los autores (generalmente desconocidos para los/as usuarios/as) o por sus títulos, que pueden ser tan sólo *Ciencias Sociales*. Sin embargo, algunos libros de texto, como, por ejemplo, los de la editorial *Vicens Vives*, tiene títulos únicos.

baja tasa de natalidad está causando un envejecimiento de la población, tal y como ocurre en otros países del Primer Mundo.

Afortunadamente, sin embargo, hay inmigración, el mayor recurso para el crecimiento de la población. Así, no sorprende que las secciones sobre población tengan pasajes sobre inmigración –como sucede en este libro de texto–:

Ejemplo 2: La Comunidad de Madrid es una de las grandes áreas receptoras de inmigrantes de España. Del total de la población extranjera residente en nuestro país, más del 23% vive en la comunidad, lo que supone un 5% sobre la población total madrileña. Los principales países de origen de los inmigrantes que residen en la comunidad de Madrid son: países de América Central y del Sur, países del norte de África y países de la Comunidad Europea. Los emigrantes viven principalmente en la capital de la Comunidad y en las grandes ciudades situadas en sus alrededores: Alcobendas, Alcalá de Henares, Móstoles... (*Vicens Vives*, 2, p. 254).

Este pasaje parece no decir mucho más sobre los inmigrantes que sus porcentajes, de dónde vienen y dónde viven, sin ninguna otra calificación. No obstante, la frase *La Comunidad de Madrid es una de las grandes áreas receptoras de inmigrantes de España*, puede ser leída como una expresión de la estrategia subyacente de autoimagen positiva. No parece ser suficiente dar simplemente porcentajes, sino que la interpretación de ese porcentaje se formula en términos de «una de las grandes áreas receptoras». Las implicaciones sociales y políticas de dicha autovaloración positiva pueden ser que esta comunidad es especialmente hospitalaria y acogedora con los inmigrantes.

La siguiente sección versa sobre la economía de la Comunidad de Madrid. Aquí pueden leerse pasajes como el siguiente:

Ejemplo 3: La Comunidad de Madrid se encuentra, en cuanto al *valor del PIB*, entre las Comunidades españolas con una economía más desarrollada (...) *El PIB por habitante* es el más alto de España (...). Esto indica que la Comunidad de Madrid tiene un elevado nivel de bienestar económico (...). Madrid es el primer centro financiero y de mercado de España (*Vicens Vives*, 2, p. 258).

Hay muy poca duda sobre este pasaje y sobre la autoimagen positiva que los estudiantes de Madrid pueden crear de su identidad social como madrileños a partir de estas buenas noticias económicas. De nuevo, y como veremos más adelante, la identidad, al tratarse de un concepto relacional, se interpreta con respecto al resto de España. Dichas comparaciones son especialmente relevantes cuando una identidad aparece como la mejor y, por tanto, las imágenes de dicha identidad tienden a tener una naturaleza jerarquizada. Por supuesto, no se puede encontrar ni una sola palabra negativa o crítica en estas páginas, donde lo definidor es una descripción positiva del endogrupo. No sorprende que esta representación social de la identidad no se limite sólo a la economía.

Ejemplo 4: La sociedad madrileña se encuentra entre las más modernas del conjunto de las comunidades españolas, tal y como lo demuestran una serie de hechos:

- Actualmente el 90% de la *población* madrileña es *urbana*.
- Las mujeres de la comunidad de Madrid se han ido incorporando paulatinamente al mercado laboral de forma que la *tasa de actividad femenina* es de 42%, ligeramente superior a la media española, de 40%
- El *nivel de bienestar* de la población madrileña está por encima de la media nacional. Atendiendo a varios indicadores de bienestar social, la educación, la salud o la riqueza, Madrid se encuentra en el tercer puesto del total de las 50 provincias españolas (*Vicens Vives*, 2, p. 261).

Según se desprende de este fragmento, el alto nivel de éxito económico se corresponde con la modernidad, de nuevo en comparación con el resto de España. Dicha autoimagen positiva es crucial, especialmente para un país que hasta hace relativamente poco era uno de los más pobres y menos modernos de Europa, debido en gran medida al régimen de la dictadura de Franco hasta los años setenta, y al continuo poder de la Iglesia católica y sus aliados en la política de derechas hasta la actualidad. Es notable en el Ejemplo 4 cómo el libro de texto define la modernidad en términos de urbanidad (frente al campo) y de la participación de la mujer en el mercado laboral, una afirmación que se ve, de algún modo, mitigada por el uso del adverbio *paulatinamente* y por el porcentaje señalado (42%), que implica que la mayoría de las mujeres de la Comunidad de Madrid no tiene trabajo remunerado y fuera de casa. Lo mismo se aplica para

el bienestar, en donde Madrid también puntúa alto, pero no es la que puntúa más alto. De nuevo, no se observa ninguna voz crítica o negativa ni en el texto, ni en las imágenes, ni en las preguntas. De acuerdo con estos pasajes, en la Comunidad de Madrid no hay pobreza, ni problemas sociales, ni discriminación, ni racismo. Además, el centro importante es, por supuesto, la ciudad de Madrid, que es también la ciudad más grande del país, la capital, la sede del Gobierno, un importante centro cultural con grandes museos, etc. –todo esto, por supuesto, mencionado en estas pocas páginas–. El lector adolescente, que se acerca al libro de texto sin una actitud crítica, probablemente retroalmente, con esta representación de lo que significa ser madrileño, su identidad social preexistente; el libro puede no hacer más que confirmar su identidad social: ser madrileño sólo comporta beneficios.

Lo comentado para la Comunidad de Madrid es transferible en la representación social de la identidad catalana. Valgan los siguientes ejemplos como ilustrativos:

Ejemplo 5: Barcelona és una metròpoli de **primer ordre** en el sistema mundial de ciutats i també de l'anomenat **arc mediterrani**, que va des del sud de la Comunitat Valenciana fins al nord d'Itàlia (*Polis*, 2, p. 272).

Ejemplo 6: Catalunya té un nivell de **benestar social** (6,8) dels més alts d'entre totes les comunitats autònomes i molt per damunt de la mitjana espanyola (...). Barcelona és una gran **metròpoli cosmopolita** d'abast internacional... (*Polis*, 2, p. 285).

Barcelona es una metrópolis, con toda la implicación positiva que supone el término, de primer orden, si bien no en relación con Europa, sino mundial. La identidad social positiva y exaltada de lo que supone ser catalán y ser barcelonés es una constante a lo largo del manual, lo que, sin duda, puede llegar a repercutir en la representación social que de tales identidades construye el estudiante y en el deseo de querer formar parte de dicho endogrupo, presentado de modo permanente como jerárquicamente superior. Además, en el Ejemplo 6 se establece la identidad en relación con las otras comunidades, por lo que éstas han pasado a formar parte del exogrupo. La tipografía enfatiza lo que el léxico ya de por sí subraya.

Lo cierto es que, a la luz de ejemplos como éstos, los estudiantes lectores pueden sentirse orgullosos si se identifican con su comunidad, moderna, cosmopolita, en la que los problemas no tienen lugar, cuya realidad se presenta de modo natural, sin cuestionarse nada, sin atisbos de conflictos, si bien la ideología subyacente enfrenta de modo sutil y por contraste, el *Nosotros* al *Otros*.

Identidad nacional e ideología: cómo identificarse como español

El mismo análisis efectuado para la identidad social de ser madrileño se puede aplicar a España como nación, como podemos ver en los siguientes pasajes:

Ejemplo 7: España se encuentra actualmente entre los países más avanzados del mundo. Eso se refleja en su nivel de bienestar, que relaciona el crecimiento económico con la calidad de vida y en el nivel asistencial de la población. El nivel de bienestar de un país se mide a partir de diversos indicadores: la educación, la esperanza de vida. (...) (*Vicens Vives*, 2, p. 260).

Ejemplo 8: Actualmente, España es un estado cuyas características sociales básicas se corresponden con las de Europa. Esta situación se ha logrado en apenas dos décadas. La instauración de la democracia y la cooperación con otros países de Europa son las causas de la rápida transformación que ha experimentado la sociedad española y que ha supuesto importantes avances en el plano político, económico y de reconocimiento de los derechos sociales de la ciudadanía (*Editex*, 2, p. 65).

Estos pasajes son, de nuevo, bastante explícitos en su contenido y forma de la autoimagen positiva. Se observa cómo se interpreta la identidad a través de la pertenencia al endogrupo, situando a España *entre uno de los países más avanzados del mundo* en el Ejemplo 7. Cabe señalar que la comparación no se hace con otros países de la Unión Europea, comparación en la cual España no puntuaría muy alto, sino con respecto al resto del mundo. El Ejemplo 8 menciona la instauración de la democracia –enfaticando un aspecto positivo, pero silenciando todo el periodo de la dictadura, que sería el aspecto negativo.

De nuevo, la alta posición jerarquizada no es sólo económica, sino también social, tal y como se expresa en los diversos indicadores de bienestar. Uno de ellos es la educación, que se menciona, a pesar del hecho de que, de acuerdo con los indicadores de la internacional PISA, España puntúa consistentemente muy bajo en numerosos indicadores. Asimismo, como en la mayoría de los libros de texto del mundo, al menos en estos breves pasajes sobre España, no hay mucha referencia a la pobreza, el desempleo, la extendida corrupción política, los desastres ecológicos y de construcción, el terrorismo, los conflictos nacionalistas, el lamentable estado (especialmente en secundaria) de la educación, la carencia de conocimiento del inglés como segundo idioma, el poder debilitante de la Iglesia católica sobre todas las cuestiones morales, etc. Por supuesto, estos pasajes autocríticos serían inconsistentes con una supuesta ideología nacionalista que parece estar subyacente en el libro de texto. Igualmente, dichos pasajes autocríticos no conciliarían bien con un adoctrinamiento nacionalista que se pretendiera en los estudiantes. Vemos, de nuevo, que las identidades están intrínsecamente relacionadas con las ideologías y que ambas controlan todos los aspectos de la autoimagen positiva de la identidad social que se quiere potenciar del endogrupo, con la que se presumiblemente se busca la identificación del estudiante.

La identidad europea e ideología: cómo identificarse como europeo

Obviamente, lo más positivo es identificarse con Europa y, en particular, con la Unión Europea, probablemente la comunidad más exclusiva del mundo (de ahí los problemas a los que se enfrentaron los países del Este de Europa antes de unirse, y las muy serias dificultades que Turquía todavía tiene).

Por supuesto, la identificación positiva es primeramente económica: Europa es ante todo una comunidad de países ricos:

Ejemplo 9: La Unión Europea es la primera potencia comercial del planeta. La UE mantiene relaciones comerciales con todos los países del mundo, sobre todo con los desarrollados. Los principales intercambios comerciales, se producen entre los países comunitarios, con Estados Unidos y con Japón (*Vicens Vives*, 2, p. 244).

La comparación a escala internacional, que se define aquí en términos de *intercambios comerciales*, se hace, predeciblemente, con otras superpotencias económicas –*EEUU y Japón*– y con otros países *desarrollados*. La elección de este término comparativo ya sugiere que existen también países no desarrollados o subdesarrollados, la más dominante diferencia entre *Nosotros y Ellos*. En cualquier caso, el libro de texto parece guiar cómo debe ser definida la identidad social que está adquiriendo el lector adolescente.

Llegados a este punto, la influencia de los fundamentos ideológicos se hace más acusada. En el ámbito estrictamente local, un individuo puede sentirse arraigado a su propio pueblo o ciudad, pero puede asentirse que esto obedece más a una preferencia individual que a una ideología de grupo. Sin embargo, las comunidades autónomas de España ya se asocian con valores ideológicos más fuertes, especialmente aquellas comunidades (identificadas también como *naciones* por algunos miembros de la comunidad) que tienen su propio idioma. A escala de Estado y de nación, el nacionalismo puede ser consistente, como la feroz guerra civil o como la dictadura centralista y nacionalista de Franco puso de manifiesto –especialmente también en su cruel opresión de otras naciones de la península–.

En el ámbito de identidad europea, se podría encontrar más práctica la identificación con la UE, por sus ventajas económicas y sociales: el Euro, las fronteras (más o menos) abiertas, etc. Sin embargo, comparar Europa y el ser europeo con el resto del mundo y enorgullecerse del bienestar económico puede fácilmente asociarse con formas de eurocentrismo, especialmente en el mundo de los asuntos políticos y sociales.

La idea de progreso y modernidad, comparada con el resto del mundo –en algunos aspectos incluso comparada con EEUU– está profundamente arraigada en la identidad colectiva de los europeos. Este tipo de ideologías –tanto históricamente, con la esclavitud y el colonialismo, como hoy en día, con actitudes y discriminación hacia los no europeos/otros blancos– puede llegar a desencadenar un racismo en toda regla. Ningún libro de texto contemporáneo proclamará la superioridad de la raza blanca. Sin embargo, existen otras maneras políticas, sociales y culturales de crear una autoimagen positiva y de crear una identidad considerada superior, en relación o contraste con otras:

Ejemplo 10: La mayoría de estados europeos tienen gobiernos democráticos. Los países de Europa occidental son las democracias más antiguas del mundo. En cambio, las democracias de los países de Europa Central

y del Este son de reciente creación, por lo que algunas de ellas están en fase de consolidación.

Las democracias europeas se caracterizan por tener partidos políticos y por el derecho a votar libremente a los representantes que han de formar parte de los parlamentos. (...)

Europa es un continente económicamente muy desarrollado. Produce un tercio de la riqueza mundial y algunos estados europeos se encuentran entre los países más ricos del planeta. (...)

La población europea tiene un elevado nivel de vida. Ahora bien, este desarrollo es desigual, ya que existen grandes diferencias entre países, y también dentro de un mismo país (*Vicens Vives*, 2, p. 238).

Estos pasajes son muy poco sutiles y modestos. Como en el caso de Madrid y España, las identidades se definen en términos muy explícitos de superioridad política y social: democracia, derechos y libertad, por un lado, y las riquezas y el bienestar económico, por otro. Nótese, en cambio, una pequeña matización a esta autoimagen: no se aplica a los nuevos miembros del Este de Europa, aunque a la situación de estas democracias en ciernes se la describe, aunque vagamente, de forma positiva al establecerla como *en fase de consolidación*. Por otro lado, se hace una exención de responsabilidad (*disclaimer* o *negación*) por las anteriores generalizaciones, introducida mediante *ahora bien: existen grandes diferencias entre países, y también dentro de un mismo país*; por tanto, el bienestar no es universal. Como es habitual, no se da ninguna información sobre qué parte del país o de Europa es pobre, ni tampoco una explicación plausible de tales diferencias. Es más, de lo que más parecen carecer los libros de texto es de explicaciones de las afirmaciones, como, por ejemplo, por qué exactamente algunos países son (o mejor dicho han sido) subdesarrollados (Oteíza, 2003; Atienza, 2007).

A la luz de los ejemplos analizados, puede afirmarse que la construcción de la identidad en Madrid, España y Europa es muy similar. Observamos una estrategia general de enfatizar las características de nuestra ciudad, comunidad, país o continente en todas las dimensiones, ya sean económicas, del bienestar, del empleo, o el estilo de vida moderno. No se da ningún tipo de información negativa. Incluso el pasado reciente de nuestro país o nuestro continente, como las dictaduras,

la guerra civil, el holocausto, la limpieza étnica, entre muchos otros horrores europeos, son convenientemente silenciados en estos pasajes de autoimagen positiva. Especialmente para la educación de un adolescente, no proporcionar información sobre la parte negativa y problemática de nuestra sociedad o nuestro pasado puede ser un factor perjudicial para la formación y la actitud crítica así como para poder desarrollar una actitud más tolerante hacia otras identidades sociales (el exogrupo), cuya representación social es más desfavorable.

La identificación social del exogrupo: los inmigrantes

Pocos temas son tan reveladores sobre la representación polarizada de los ricos y los pobres como el de la migración, un fenómeno donde los ricos y los pobres no están geográficamente separados, sino confrontados en el mismo lugar en el Norte. En este aspecto, la representación de los inmigrantes es muy parecida a la representación del mundo subdesarrollado.

Examinemos alguno de estos pasajes en más detalle. Nuestros primeros ejemplos se tomaron del libro de texto que dedica más páginas al fenómeno de la migración; es uno de los libros de texto de Ciencias Sociales que más se usan en España hoy en día, tanto en castellano (*Vicens Vives*) como en su versión catalana.

Ejemplo 11: La generalización de los estilos de vida occidentales por todo el planeta también actúan como factor para la atracción, pues los canales de las televisiones europeas y norteamericanas transmiten una imagen de riqueza y prosperidad que puede decidir la emigración de muchas personas, aunque no tengan una necesidad urgente de dejar sus lugares de origen (*Vicens Vives*, 3, p. 255).

Ejemplo 12: El general, los movimientos migratorios actuales son muy complejos y rara vez se deben a un único motivo, son consecuencia de la coincidencia de diversos factores: gobiernos dictatoriales o corruptos, fanatismos religiosos, condiciones climáticas adversas, discriminación étnica y de género, etcétera (*Editex*, 2, p. 15).

Ejemplo 13: Entre los inmigrantes y la sociedad que los recibe pueden establecerse diferentes relaciones y vínculos:

- La integración significa la adopción por parte del emigrante de los valores, normas y conductas de la sociedad receptora. No suele originar problemas, pero significa la pérdida de la personalidad original del emigrante.
- La multiculturalidad física, el reconocimiento y la aceptación en la sociedad receptora de grupos sociales de origen diverso. Los inmigrantes mantienen sus valores, normas y comportamientos, y la sociedad receptora se los respeta. Normalmente es una situación en la que no deberían surgir problemas.
- La marginación o conflicto sucede cuando la sociedad receptora y los recién llegados no se aceptan y no respetan los valores, normas y conductas propias. Pueden desencadenarse problemas de racismo o xenofobia. Las políticas migratorias son esenciales para evitar los conflictos y favorecer la integración y la multiculturalidad (Vicens Vives, 2, p. 178).

Algo que es característico de la representación de la migración es atribuir las causas o condiciones de la migración a los *Otros*, como podemos ver en los ejemplos 11 y 12. No cabe duda de que la migración tiene numerosas causas, entre las cuales la pobreza y la falta de trabajo en el mundo subdesarrollado son muy importantes. No cabe duda de que de entre las causas mencionadas en el Ejemplo 12 se encuentran aquéllas que condicionan la emigración, aunque de nuevo se reformulan con dominantes estereotipos sobre el Tercer Mundo (*dictaduras, corrupción, fanatismo religioso, etc.*), es decir, como algo de lo que se les puede responsabilizar a *Ellos*, en lugar de –al menos en parte– a *Nosotros*, como, por ejemplo, la pobreza.

Por otro lado, las necesidades económicas de los países ricos, que necesitan mano de obra barata, son algunos de los factores a menudo ignorados o que se mitigan en los libros de texto. Nótese, de todos modos, que en el Ejemplo 12 se le atribuye a nuestros medios de comunicación la imagen positiva del mundo occidental como factor de atracción, de modo que al menos así se comparte algo de responsabilidad. Resulta, en cualquier caso, extraño el pensamiento de la interpretación de este hecho por los autores del libro. Se crea la implicación de

que la emigración puede ser causada más por estos factores atrayentes que por factores de expulsión local, como si la gente tomara la tan fundamental decisión de dejar su país, familia y amigos sólo debido a lo atractivo que aparece en la televisión o en las escenas de una película.

El Ejemplo 13 resume algunas de las consecuencias de la inmigración en el mundo desarrollado, como la integración y el multiculturalismo, listados aquí junto a la marginación o el conflicto. Nótese los comentarios valorativos de los tres tipos de relación. El libro de texto establece que las dos primeras opciones normalmente no producen problemas, lo que presupone que, en principio, la inmigración se asocia con problemas. La integración, además, se define sólo en términos de los inmigrantes, adoptando los valores y conductas anónimas de la sociedad receptora, y no viceversa. También, una dimensión colectiva, como la cultura, se confunde aquí con la dimensión personal, como *la personalidad*. La tercera opción, *la marginación y el conflicto*, se define desde ambas perspectivas, es decir, cuando los inmigrantes y los autóctonos no se aceptan mutuamente. Al atribuir una responsabilidad compartida sobre la marginación tanto a *Ellos* como a *Nosotros*, la responsabilidad del endogrupo sobre el racismo se ve mitigada. Finalmente, el mismo pasaje cierra con una afirmación normativa que puede ser leída como una recomendación al Gobierno.

En estos y otros pasajes, se define a los inmigrantes como diferentes, que vienen de un lugar diferente, que tienen una religión diferente, que hablan un idioma diferente, con costumbres diferentes y no se les define como ciudadanos del país receptor. Igualmente, las diferencias culturales tienden a ser descritas con detalle, como si la cultura de los grupos de inmigrantes no cambiara esencialmente como consecuencia de la absoluta inmersión. Dicha representación, ante todo, no contribuye a la conciencia y al conocimiento multicultural de los estudiantes, e ignora completamente la presencia de niños inmigrantes en las clases. Además, perpetúa una identidad social del inmigrante, alejando a ésta de una visión dinámica o con posibilidad de cambio.

Examinemos el siguiente pasaje sobre inmigración:

Ejemplo 14: El control de las migraciones se ha convertido en una de las preocupaciones más importantes de los países receptores de emigrantes. Los países receptores de emigrantes consideran que el número de trabajadores extranjeros que pueden acoger está en relación con el número

de puestos de trabajo que necesitan cubrir. La superación de esos límites puede generar flujos ilegales de personas que desempeñan trabajos clandestinos y de economía sumergida.

El hecho de que los inmigrantes no encuentren trabajo puede ocasionar problemas sociales. A fin de evitarlos, la mayoría de países receptores intenta controlar la entrada de inmigrantes y firmar acuerdos de migración con los países emisores; aún es difícil vigilar las fronteras. Todo ello facilita que un gran número de inmigrantes clandestinos llegue a los países de destino a través de itinerarios controlados por las mafias, que comercian con el tráfico de personas y ponen en peligro incluso la vida los emigrantes (*Vicens Vives*, 2, pp. 178-179).

Ejemplo 15: Hombres, mujeres y niños de África, América Latina y este de Europa (...) la llegada de este grupo se realiza mayoritariamente de forma clandestina, sin permiso de inmigración, y su situación no se regulariza hasta años más tarde (*Vicens Vives*, 3, p. 262).

El del Ejemplo 14 es un fragmento interesante de perspectiva, en concreto la de *nuestros* países, incluso cuando parece estar formulada en términos neutrales. Es decir, en él se halla una formulación relativamente detallada y casi enfática sobre las preocupaciones y argumentos de los países receptores. Incluso las consecuencias de la falta de control de la inmigración se especifican en términos de amenaza, en concreto los *flujos ilegales* y los *trabajos clandestinos*, como puede verse también en el Ejemplo 15. A los inmigrantes se les denomina *clandestinos* antes incluso de que hayan llegado al país de destino. La asociación con las mafias criminaliza aún más a los inmigrantes, a pesar de que éstos son las víctimas. El otro problema del fragmento del Ejemplo 15 es el uso de la palabra *mayoritariamente*, que enfatiza aún más la naturaleza ilegal de la inmigración procedente del sur. Es interesante, en cambio, en el mismo ejemplo, que la referencia no se hace sólo a los inmigrantes de forma general, sino a los *hombres, mujeres y niños*, una especificación poco habitual en informes sobre inmigrantes en un libro de texto (y en los medios de comunicación) (Van Dijk, 2005).

Mientras que algunos libros de texto proporcionan una visión más equilibrada de la inmigración (mencionando tanto aspectos positivos como negativos), otros parecen enfatizar sólo los aspectos negativos, como es el caso del siguiente fragmento de un libro de texto catalán.

Ejemplo 16: Des dels darrers anys del segle XX, Europa s'enfronta al problema de la *immigració il·legal*. Nombroses persones procedents de països pobres s'introdueixen en els països europeus de manera il·legal. És el cas dels nord-africans que travessen l'estret de Gibraltar en pateres o barques de poc calat. Molts d'ells són detinguts per la Guàrdia Civil i altres sovint naufraguen. Malauradament, la notícia del naufragi i la mort de persones que intentaven entrar il·legalment a Espanya creuant l'estret de Gibraltar ha estat freqüent els darrers anys.

Aquests immigrants il·legals, si aconsegueixen arribar als països europeus, es veuen obligats a treballar clandestinament. Com que no tenen documentació de cap mena (permís de residència o contracte laboral), se'ls anomena «sense papers». Solen treballar per a empresaris poc escrupolosos que els paguen sots de misèria. De vegades n'hi ha que es veuen obligats a delinquir per poder sobreviure, i no és estrany que dones que han emigrat de manera il·legal acabin prostituint-se o sent víctimes del tràfic de blanques (*Barcanova*, 2, p. 55).

Este pasaje por sí sólo merecería un detallado análisis, pero sus principales características son obvias: la discusión sobre la inmigración se limita a la inmigración ilegal, enfatizada por las palabras *problema* y *enfrenta*. La magnitud del problema se resalta con el adjetivo *nombroses*, y, de acuerdo con el estereotipo, los inmigrantes (ilegales) no llegan en avión a Madrid, sino en *pateres* y entonces son arrestados por la *Guàrdia Civil*. El concepto de ilegalidad o clandestinidad se repite numerosas veces en este pasaje: entrada ilegal, trabajo, etc. Finalmente, aunque explicado y por tanto mitigado en términos de supervivencia, a los inmigrantes se les atribuye explícitamente algún tipo de actividad criminal. De las mujeres inmigrantes, que no suelen ser mencionadas en los libros de texto, lo único que se comenta es que se pueden convertir en prostitutas (o víctimas de la *trata de blanques*). El único fragmento que resulta una excepción en este pasaje flagrantemente racista es la referencia a los *pocos escrupulosos* de los empresarios, aunque éstos no están representados como *Nosotros*, sino como una minoría negativa de los nuestros.

El problema de este tipo de pasajes no es que en esencia sean inadecuados, sino la muy poca información que se da sobre los inmigrantes. Los libros de texto invariablemente tienden a incluir y enfatizar la naturaleza negativa, ilegal o incluso amenazante de la inmigración (Calvo, 1989; Blondin, 1990). Se reconoce

brevemente que los inmigrantes llevan a cabo trabajos que la gente del país ya no quiere realizar, pero no se proporciona ningún otro detalle sobre la contribución fundamental de la mano de obra inmigrante a la economía, y por tanto al bienestar de los países receptores. En otras palabras, encontramos de nuevo un ejemplo de la estrategia en la que los atributos positivos de los *Otros* tienden a ser ignorados o mitigados, del mismo modo que se hace con nuestros atributos negativos. Y puesto que estos pasajes aparecen, aunque sólo sea una vez, en los libros de texto, deberíamos considerar también el efecto que pueden tener en estudiantes de familias inmigrantes. Seguramente esta representación tan negativa no contribuye a la formación de una identidad integrada entre la minoría y los otros estudiantes.

A pesar de que los inmigrantes puedan representarse, en su identidad social, como integrados y ciudadanos de pleno derecho en el país receptor, son representados en el discurso pedagógico en que se conforma la identidad social de los adolescentes a partir de prejuicios y estereotipos. Tal y como hemos visto arriba, los libros de texto no sólo describen el caso, sino que frecuentemente tienen pasajes normativos que especifican lo que (no) debería hacerse. Por supuesto, esto también puede aplicarse a *Ellos*:

Ejemplo 17: Todas las culturas son respetables, pero las personas que quieran vivir en España, Francia o en cualquier otro lugar, han de respetar las leyes del país de acogida (*Vicens Vives*, 3, p. 259).

Ejemplo 18: Els immigrants han de **respectar les lleis** del país que els acull, perquè no solament arriben a un Estat, sinó també a una societat que té unes normes d'urbanitat, d'higiene, de costums, d'idioma, etc. (*Barcanova* 2, p. 286).

Estos ejemplos muestran la conocida estructura de exención de responsabilidad (*disclaimer*) que responde al *Nosotros no somos racistas, pero...*, en la que la primera parte de la estructura representa positivamente al endogrupo (*España, Francia o cualquier otro lugar; un Estat*), y en la que la segunda aparte afirma la verdadera opinión del autor. Lo mismo sucede en estos ejemplos: la primera parte enfatiza el discurso políticamente correcto en los valores multiculturales positivos (*el respeto*); en la segunda parte, introducida en el Ejemplo 17 a partir de un *pero*, se recuerda que los inmigrantes deben respetar las leyes

del *Nosotros*, el país receptor. Dicha afirmación puede parecer trivial –de hecho, se aplica a todos los países del mundo– pero en este caso puede tener una sutil presuposición oculta: los inmigrantes son sospechosos de no respetar leyes del endogrupo. En el Ejemplo 18 hay incluso una explicación de por qué es necesario que los *Otros* respeten las leyes, aunque la explicación se refiera sólo a las normas de la comunidad y no a las leyes del Estado. Nótese también la de nuevo implícita presuposición de que los inmigrantes no tienen normas de urbanidad e higiene.

Veamos también los siguientes ejemplos sobre las consecuencias de la inmigración:

Ejemplo 19: La llegada de mucha población emigrante, en ocasiones, causa algunas dificultades de integración, porque son personas con unas costumbres muy diferentes, a veces con una formación escasa y con pocos recursos.

En consecuencia, los emigrantes frecuentemente tienen dificultades para encontrar vivienda y para ser aceptados plenamente en la sociedad (*Vicens Vives*, 3, p. 263).

Ejemplo 20: En los países receptores de inmigración aumenta la población joven y la precariedad laboral, se produce un mayor contacto intercultural que enriquece a las personas, pero que puede provocar problemas de adaptación y de xenofobia (*Editex*, 2, p. 15).

Tras enfatizar los problemas de la inmigración, a los inmigrantes residentes se les asocia con problemas de integración y en dicho proceso se les atribuye unilateralmente toda responsabilidad, en lugar de un reparto de la responsabilidad de *Nosotros* y *Ellos*. En el Ejemplo 19, su falta de adaptación se explica en términos que enfatizan aún más su representación negativa, como su alegada falta de educación. El último párrafo de este pasaje incluso parece emplear la estrategia de culpar a la víctima, cuando la alegada falta de integración –y no los prejuicios y racismo de *Nosotros*– se ve como la causa de que no sean aceptados en la sociedad. El Ejemplo 20 menciona brevemente una consecuencia positiva de la inmigración –un tema que apenas se trata o se desarrolla– pero, inmediatamente después, hace referencia a aspectos negativos, de nuevo en términos impersonales, es decir, sin atribuir la falta de adaptación y la xenofobia a *Nosotros*.

Hemos visto que, de acuerdo con el cuadro ideológico, no sólo se enfatizan los aspectos negativos de los *Otros*, sino que también los *Nuestros* se mitigan. No sorprende que los libros de texto analizados digan muy poco o nada sobre el racismo. Si lo hacen, se hará de forma mitigada o con palabras menos violentas (por ejemplo *xenofobia*), como algo natural que no tiene agentes (*brotos de racismo*) o como algo que *Ellos* están causando o provocando con la inmigración y su presencia, o por sus culturas diferentes:

Ejemplo 21: En els darrers anys, en les zones on hi ha més presència d'immigrants i entre alguns sectors socials, s'han manifestat *actituds racistes*. D'altra banda, també han proliferat *actituds de solidaritat*: treball d'ONG, campanyes de sensibilització i manifestacions (*Teide*, 3, p. 219).

Nótese que el racismo (definido como *actitudes racistas*, sin incluir las prácticas racistas) se limita a las zonas donde hay inmigrantes, por lo que los estudiantes pueden inferir que la presencia de inmigrantes genera racismo, y que en otros lugares no hay racismo. Por supuesto, incluso esta representación mitigada de *Nuestro* racismo tiene que equilibrarse con la representación claramente buena de *Nuestras* acciones y actitudes (solidaridad, ONG's, etc.). Además, de este modo, la identidad social que pueda construirse el adolescente tendrá la característica de *no racista*.

A continuación veremos un pasaje que trata sobre el racismo en términos más generales:

Ejemplo 22: Què és el racisme?

El racisme és una teoria que defensa la desigualtat entre els grups humans pel fet de tenir aspectes físics o culturals diferents. Les persones racistes es consideren membres d'una «raça» superior. En conseqüència, defensen que les persones d'altres «races» han de ser separades, marginades o, fins i tot, explotades econòmicament.

De vegades la persona racista arriba a l'extrem de creure que un determinat grup humà ha de ser exterminat. L'extermini d'un poble de característiques físiques o culturals diferents per part d'un altre és un genocidi.

El racisme és una autèntica malaltia social. Al llarg del segle XX s'han produït casos dramàtics d'esclat de racisme, com l'extermini de jueus per part dels nazis, la segregació social dels nord-americans de pell negra als Estats

Units o l'extermini dels armenis per part dels turcs als primers anys del segle XX. Actualment es donen brots de racisme a diversos llocs d'Europa i també a Catalunya (*Barcanova*, 3, p. 240).

También este pasaje requiere un análisis detallado, pero resaltaremos simplemente los problemas fundamentales. En primer lugar, el racismo se define como una *teoría* y, por tanto, como una (respetable) consideración científica del mundo, y no como un sistema de dominación (étnica, racial). En segundo lugar, el racismo se limita típicamente a las ideas de la extrema derecha sobre la superioridad racial, en lugar del (nuevo) racismo cotidiano, que prevalece a través del espectro político. En tercer lugar, e inconsistentemente, el siguiente párrafo redefine el racismo como una enfermedad social –una metáfora que limita notoriamente la responsabilidad de las prácticas racistas porque la gente no es responsable de las enfermedades que padece–. Los ejemplos que se ofrecen de este tipo de racismo forman parte del pasado o se concentran en otros países. El racismo actual puede ser ligeramente atribuido a España o a Cataluña, pero esto se expresa con otra metáfora de mitigación, como con los términos *brots de racisme*, que no sólo enfatiza el limitado aspecto del racismo contemporáneo, sino también su crecimiento natural, sin que haya responsabilidad humana. Cabe subrayar que en el pasaje inmediatamente posterior a éste, el libro enfatiza que el racismo no es sólo una «enfermedad» de los europeos o los occidentales, que es otra forma de mitigar «Nuestro» problema. Si otros también lo tienen, es un problema universal y, por tanto, natural.

El problema pedagógico y social de estos pasajes es que los estudiantes no aprenden sobre «nuestro» racismo en España y Europa, ni sobre las experiencias diarias de los inmigrantes con ese racismo. Es más, pocos estudiantes españoles, blancos, necesariamente sentirán que este pasaje va dirigido a ellos, ya que claramente no habla de ellos. Vemos que la construcción ideológica de la identidad en los libros de texto no sólo engloba la representación, en gran parte positiva de uno mismo, sino también la protección de la representación negativa, utilizando varias estrategias y movimientos de negación, mitigación, naturalización y «desagentivización».

Conclusiones

Hemos visto en este artículo que las estrategias de la autoimagen positiva se extienden desde nuestra propia ciudad, comunidad, país y continente hasta *nuestra* parte del mundo. Esta construcción de identidad positiva caracteriza todas las dimensiones relevantes de la vida económica, política y social. Nuestros países son más prósperos, más democráticos y disfrutan de mayor bienestar. Para los estudiantes que repetidamente se enfrentan a semejante autoimagen positiva, será muy difícil no identificarse con este tipo de grupo evaluado tan positivamente. En cambio, la representación de los *Otros* es tan negativa que es probable que los estudiantes no se identifiquen con estos otros y que puedan, incluso, desarrollar actitudes de rechazo y superioridad, cuando hubiera sido deseable que el libro de texto propiciara actitudes de respeto a la diversidad y de tolerancia hacia el otro, aspectos estos últimos propios de un lenguaje políticamente correcto, que pareciera lo esperable. Obviamente, la creación de una ideología de rechazo y superioridad no sólo se origina debido a los libros de texto. Los estudiantes se enfrentan con muchos otros tipos de discurso, tanto en los medios de comunicación como en la interacción con sus amigos y miembros de su familia. No obstante, la mayoría de las cosas que aprenden sobre el resto del mundo, sobre su país, o Europa, lo aprenden probablemente por primera vez en sus libros de texto y otros materiales de enseñanza, sobre todo porque la mayoría de los adolescentes no leen el periódico.

Huelga decir que comparar los resultados obtenidos con los ofrecidos por otros estudios resulta complejo, desde el momento que el marco metodológico empleado, el análisis del discurso, no ha sido el considerado en los estudios reseñados en el marco teórico de esta investigación. Lo que aportamos es, en todo caso, un análisis del texto desde el punto de vista discursivo, atendiendo a criterios lingüísticos y comunicativos.

Por otro lado, no pretendíamos, en cualquier caso, con este análisis abogar por un cambio en el planteamiento de los libros de texto, caracterizados por la inamovilidad (Martínez, 2002), sino poner de manifiesto algunas estrategias discursivas para desvelar así la ideología subyacente. Parece éste un paso necesario para poder ayudar a desarrollar la capacidad crítica del estudiante, sobre todo si se tiene en cuenta que el lector es un joven, inexperto, que se acerca al libro de texto como fuente incuestionable del saber. El libro de texto se convierte en un

pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en el modo en que los estudiantes perciben la realidad y construyen las representaciones sociales sobre las identidades.

Cabe señalar que ha sido ésta una investigación inicial y parcial sobre el análisis de la construcción de las identidades sociales. Ahora bien, dicha primera prospección permite también abrir camino a líneas futuras de investigación. En primer lugar, se hace necesaria una ampliación del corpus de estudio, incorporando no sólo libros de otras comunidades autónomas, sino también ampliando el objeto de estudio, señalando, por ejemplo, las relaciones de los contenidos analizados con otros igualmente relevantes para el tema de las identidades (desarrollo económico, diferencias de género, etc.). Dicha ampliación del corpus pudiera comportar también un acercamiento analítico que contemplase la cuantificación de lo hallado.

Por último, un estudio como el desarrollado en estas páginas puede considerarse el preámbulo de un estudio de campo sobre cómo los estudiantes, en tanto que lectores de libros de texto, perciben la influencia de éstos en la construcción de sus identidades, y viceversa, cómo los adolescentes leen, comprenden y procesan el discurso del libro de texto en función de sus identidades preexistentes.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2006). Construcción de identidades y enseñanza de Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, monográfico.
- ABRAMS, D. Y HOGG, M. A. (Eds.). (1999). *Social identity and social cognition. Malden*. Oxford: Blackwell.
- ACHUGAR, M. (2007). Between remembering and forgetting: Uruguayan military discourse about human rights (1976-2004). *Discourse y Society*, 18, 521-547.
- ALEGRET TEJERO, J. L. Y STOLCKE, V. (1994). *Cómo se enseñan los otros análisis de la presentación racista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Catalunya durante la década de los ochenta*. Bellaterra, Barcelona: Universitat Autònoma.
- APPLE, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London Boston: Routledge y K. Paul.

- (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- (1993a). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- (1993b). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (Eds.) (1991). *The Politics of the Textbook*. Londres: Routledge.
- ATIENZA, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1, 4, 543-574.
- AUGOUSTINOS, N., WALKER, I. & DONAGHUE, N. (2006). *Social Cognition. An integrated introduction*. Second Edition. London: Sage.
- BENWELL, B. & STOKOE, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BERRBY, D. (2008). *Us and them. The science of identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- BLANCO GARCÍA, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BLONDIN, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal, Québec: Editions Agence d'Arc.
- BREWER, M. B. & HEWSTONE, M. (Eds.). (2003). *Self and social identity*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- BROWN, R. (Ed.). (2000). *Social identity processes trends in theory and research*. London: SAGE.
- BUTLER, J. (1989). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. & IEDEMA, R. (Eds.). (2007). *Identity trouble. Critical discourse and contested identities*. New York: Palgrave Macmillan.
- CALVO, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- CASTIELLO, C. (2002). *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y curriculum*. Universidad de Oviedo: Tesis Doctoral.
- CASTILLEJO, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. *Bordón*, 61, 2, 45-58.
- COFFIN, C. (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. En F. CHRISTIE Y J. R. MARTIN, *Genre and Institutions*:

- Social Processes in the Workplace and School* (pp. 196-230). London New York: Continuum.
- (2002). The voices of history: theorizing the interpersonal semantics of historical discourse. *Text, Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 22, 4, 503-528.
- (2004). Learning to write history: The Role of Causality. *Written Communication*, 21, 3, 261-289.
- (2006). *Historical Discourse: the language of time, cause and evaluation*. London New York: Continuum.
- DAVIDSON, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools. Student narratives on race, gender, and academic engagement*. Albany: State University of New York Press.
- DE FINA, A., SCHIFFRIN, D. & BAMBERG, M. G. W. (Eds.). (2006). *Discourse and identity*. Cambridge, UK New York: Cambridge University Press.
- DOLÓN, R. & TODOLÍ, J. (Eds.). (2008). *Analysing identities in discourse*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- EGGINS, S., WIGNELL, P. ET AL. (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. En M. GHADDESSY (Ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (pp. 75-109). London: Pinter.
- ELLEMERS, N., SPEARS, R. & DOOSJE, B. (Eds.). (1999). *Social identity. Context, commitment, content*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- GARCÍA COLL C. T. & VÁZQUEZ GARCÍA H. A. (1995). Developmental processes and their influence on interethnic and interracial relations. En D. H. WILLIS Y A. WELLS JACKSON (Eds.), *Toward a common destiny: Improving race and ethnic relations in America* (pp. 103-130). San Francisco: Jossey-Bass.
- GARCIA, M. C. (1998). *L'identité catalane: Analyse du processus de production de l'identité nationale en Catalogne*. Paris: L'Harmattan.
- GASPARELLO, A. M. (2004). *Construtores de identidade. A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: The Falmer Press.
- GLAZER, N. & UEDA, R. (1983). *Ethnic groups in history textbooks*. Washington, D.C.: Ethics and Public Policy Center.
- HERB, G. H. (2004). Double Vision: Territorial Strategies in the Construction of National Identities in Germany, 1949-1979. *Annals of the Association of American Geographers*, 94, 1, 140-164.

- HOGAN, P. C. (2009). *Understanding nationalism. On narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: Ohio State University Press.
- HUDSON, R. & RÉNO, F. (Eds.). (2000). *Politics of identity: Migrants and minorities in multicultural states*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire New York: Macmillan Press St. Martin's Press.
- IVANIC, R. (1997). *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam-Philadelphia.
- JOHNSEN, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983). *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge Cambridgeshire New York: Cambridge University Press.
- KLEIN, G. (1985). *Reading into racism: Bias in children's literature and learning materials*. London Boston: Routledge y Kegan Paul.
- LEEMAN, J. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks. *Critical inquiry in language studies*, 4, 1, 35- 47.
- LOMAS, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos*, 36, 15-32.
- MARSDEN, W. E. (2001). *The school Textbook. Geography, History and Social Studies*. London: Wobum Press.
- MARTIN, J. R. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. En M. J. SCHLEPPGREGG & M. C. COLOMBI, *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power* (pp. 87-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- MARTIN, J. R. & WODAK, R. (2003). *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Time and Value*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTÍNEZ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MONTANERO, M. (1994). *Aportaciones de nuevos elementos al modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje. Aplicaciones a la enseñanza de la Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- MOREAU, J. (2003). *Schoolbook nation. Conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- MOSCOVICI, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.

- OTEÍZA, T. (2003). How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks. *Discourse & Society*, 2002, 14, 639-662.
- OTEÍZA, T. & PINTO, D. (2008). Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19, 333-358.
- PECORA, V. P. (Ed.). (2001). *Nations and identities. Classic readings*. Malden, Mass.: Blackwell.
- PINTO, D. (2004). Indoctrinating the Youth of Post-War Spain: A Discourse Analysis of a Fascist Civics Textbook. *Discourse & Society*, 15, 649-667.
- ROGERS, R. (Ed.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SADOWSKI, M. (Ed.). (2003). *Adolescents at school. Perspectives on youth, identity, and education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- SCHLEPPEGRELL, M. (2003). Learning language and learning history: A functional linguistics approach. *TESOL Journal*, 12, 2, 21-27.
- SCHLEPPEGRELL, M. J., ACHUGAR, M. & OTEÍZA, T. (2004). The grammar of History Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language. *Tesol Quarterly*, 38, 1, 67-93.
- SHARDAKOVA, M. (2004). Identity Options in Russian Textbooks. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2004, 3, 1, 25-46.
- SALOMON, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge England New York, NY: Cambridge University Press.
- SULS, J. M. & WHEELER, L. (Eds.). (2000). *Handbook of social comparison. Theory and research*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- TAJFEL, H. (Ed.). (1982). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- TIANA, A., y DE PUELLES, M. (2003). El proyecto MANES: Una investigación histórica sobre los manuales escolares. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50, 163-174.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, enero-abril, 83-110.
- TULVING, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Oxford University Press.
- VALLS, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 69-78.
- VAN DIJK, T. A. (1987). *Schoolvoorbeelden van racisme. De reproductie van racisme in maatschappijleerboeken (Textbook examples of racism. The reproduction*

- of racism in social science textbooks*). Amsterdam: Socialistische Uitgeverij Amsterdam.
- (1993). *Elite discourse and racism*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London, England UK: Sage Publications.
- (2005). Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, año II, II, 15-37.
- (2008). *Discourse and context. A socio-cognitive approach*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- (2009). *Society and discourse. How context controls text and talk*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York London: Academic Press.
- WEATHERALL, A. (2002). *Gender, language and discourse*. New York: Routledge.

Dirección de contacto: Encarna Atienza Cerezo. Universidad Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. C/ Roc Boronat, 138. 08018 Barcelona, España. E-mail: encarnación.atienza@upf.edu

Apéndice I

Lista de libros de texto analizados

Libros de texto publicados en la Comunidad Autónoma de Madrid

- ALBERT MAS, A. ET AL. (2008). *Demos 3. Ciencias sociales, geografía. Educación Secundaria. Tercer Curso*. Madrid: Vicens Vives.
- GARCÍA SEBASTIÁN, M. ET AL. (2007). *Vicens Vives 2. Ciencias sociales, Geografía e Historia. Educación secundaria. Segundo curso*. Madrid: Vicens Vives.
- MATESANZ, J. ET AL. (2007). *Geografía e Historia 2º. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editex.
- (2007). *Geografía e Historia 3.º Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editex.

Libros de texto publicados en la Comunidad Autónoma de Catalunya

- ALBET, A. ET AL. (2008). *Polis. Ciències socials, geografia. Educación Secundaria. Tercer Curs*. Barcelona: Vicens Vives.
- ALCOBERRO, A. ET AL. (2008). *Geografía i Història. Ciències Socials. 2 ESO*. Barcelona: Teide.
- (2007). *Geografía. Ciències Socials. 3 ESO*. Barcelona: Teide.
- GARCÍA SEBASTIÁN, M. ET AL. (2009). *Polis. Ciències socials, geografia I història. Educación Secundaria. Segon Curs*. Barcelona: Vicens Vives.
- TREPAT, C. ET AL. (2008). *Ciències socials, geografia i història. 2n ESO*. Barcelona: Barcanova.
- (2008). *Ciències socials, geografia i història. 3r ESO*. Barcelona: Barcanova.

Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum

Ayudar a los inmigrantes a identificarse como «estudiantes con destino a la universidad»: dificultades inesperadas en la enseñanza del currículo oculto

Katherine S. Mortimer

Stanton Wortham

Elaine Allard

University of Pennsylvania. Philadelphia, USA.

Abstract

Globalization has brought rapid migration to many regions previously unfamiliar with immigration. In these changing landscapes long-time residents must make sense of their new neighbors, and immigrants must adjust to hosts' ideas about them and develop their own accounts of a new social context. How immigrants are viewed and how they view themselves have important implications for their future prospects-especially in schools, where students are measured against normative models of success. Yet as members of cultural and linguistic minority groups, and often as people from lower socioeconomic backgrounds, immigrant students may not be aware of these models that are typically part of the implicit or hidden curriculum. Realizing this, secondary school educators in one American town tried to help immigrant students adopt a normative model of identity, the «university-bound student,» by teaching them explicitly how such a person should behave. Their well-intentioned efforts at teaching the hidden curriculum did not work, however. Immigrant students recognized and valued the identity, but neither they nor their

teachers believed that the students could adopt it themselves. Using ethnographic data and discourse analyses of curricular materials and classroom interaction, we describe how this program failed to work. We argue that this occurred in part because the intervention was based upon a conception of culture and identity as static and homogenous. We show how a more complex account of culture and identity –as circulatory, multiple, and heterogeneously evaluated– explains this failure and suggests how such an intervention could be more successful.

Key words: identity, education, immigrant education, hidden curriculum.

Resumen

La globalización ha traído consigo la llegada súbita de inmigrantes a muchas zonas donde antes no los había. En estos contextos cambiantes, los habitantes nativos tratan de entender quiénes son sus nuevos vecinos, que, a su vez, se ajustan a la imagen que de ellos tienen sus anfitriones, al tiempo que desarrollan sus propias interpretaciones del nuevo contexto social. Cómo se percibe a los inmigrantes, y cómo se perciben los inmigrantes a sí mismos, tiene importantes implicaciones para sus perspectivas de futuro; especialmente en el ámbito escolar, donde los alumnos se enfrentan a modelos normativos de éxito. Así los alumnos inmigrantes en tanto que miembros de minorías culturales y lingüísticas –a menudo procedentes, además, de estratos socioeconómicos más bajos–, corren el riesgo de que tales modelos, que son aspectos esenciales del llamado «currículo oculto» les pasen desapercibidos. Al darse cuenta, los profesores de un centro de secundaria de una población estadounidense trataron de ayudar a los alumnos inmigrantes a adoptar un modelo normativo de identidad, el de «alumno destinado a la universidad» (*university-bound student*), explicándoles abiertamente cómo se espera que se comporte este tipo de alumnado, pero este intento bienintencionado de enseñanza explícita del currículo educativo oculto fracasó. Los alumnos inmigrantes reconocían, efectivamente, el modelo de identidad en cuestión, y lo valoraban, pero, en el fondo, ni sus profesores ni ellos mismos creían que pudiesen llegar a adoptarlo. Con la ayuda de datos etnográficos, y del análisis del discurso aplicado tanto a materiales curriculares como a intercambios verbales mantenidos en el aula, este artículo describe en qué consistió exactamente aquella iniciativa frustrada. Sostenemos que, en parte, no funcionó porque se basaba en ideas de cultura e identidad estáticas, homogéneas. Y argumentamos que con una visión menos plana de ambos conceptos, tratándolos más bien como realidades cambiantes, plurales, heterogéneas, la iniciativa podría haber arrojado mejores resultados.

Palabras clave: identidad, educación, inmigración, currículo oculto.

Introduction

Globalization has brought the rapid movement of people and ideas, often to places that had not previously been immigrant gateways. This rapid migration to countries and regions unfamiliar with immigration has challenged both immigrants and host communities in Europe, the U.S. and elsewhere (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004; Wortham, Murillo & Hamann, 2002). Confronted with unfamiliar immigrants, hosts assign identities that characterize who newcomers are and what roles they play in the community. In unfamiliar social and cultural territory, newcomers encounter a range of often unfamiliar identities available for them to take up. Sometimes the identities used to characterize immigrants can create problems. For instance, people can identify immigrants in ways that oppose them to mainstream hosts and cast them as likely to undermine the society (Hall, 2002; Murillo, 2002). Immigrants themselves, especially youth, can find themselves caught between identities traditionally associated with their home culture and those associated with the host society (Phelan, Davidson & Yu, 1998).

Such problems manifest most saliently in schools. Schools generally have one model of a successful student, and they often use this model to identify students as either meeting the standard or deviating from it. Immigrant students are commonly identified as failing to reach this normative ideal, with educators expecting failure or worse (Valdés, 1996). Immigrant students, as cultural and often linguistic minorities, may not be fully aware of the middle-class normative ideal or how to adopt it, since it is usually part of the implicit or hidden curriculum (Olsen, 1997) and many immigrant students come from socially and economically marginalized communities.

Recognizing these problems, many educators try to help immigrant students adopt identities that align with the school's ideals. This article describes one such attempt, in which American secondary school educators explicitly taught working-class immigrant students how to become «university-bound students.» As in many other countries, most U.S. secondary schools expect successful students to adopt this identity. This school tried to make the appropriate behaviors explicit so that immigrant students could adopt them. Their plan did not work, however. The immigrant students recognized and valued the identity, but neither they nor their teachers believed the students could adopt it themselves. We describe

how this happened, arguing that educators would need to adopt more complex accounts of «identity» and «culture» to make such an intervention successful.

Identity in motion

Once perceived as a singular, fixed entity at the heart of every individual, scholars now conceive of identity as a plural, dynamic social construction. Individuals and groups in a globalizing world identify themselves differently over time and across contexts, such that identities are often hybrid, partial and emergent. The educators that we worked with did not adopt this more contemporary account of identity, however, and their unrealistic account of identity helped to undermine their well-intentioned intervention. In order to help educators in their work with immigrant students, then, we need to understand «identity» better.

A person acquires an identity through acts of social identification, acts that involve the interpretation of signs. Signs of identity include physical characteristics, attitudes, behaviors, speech patterns and social associations. A person becomes identified as one social type or another when people interpret a sign as indicating a socially recognized type of person (Agha, 2007; Goffman, 1974). For example, a Mexican immigrant teenager may attend school sporadically and his teachers may infer that he is unlikely to be successful in school and later life. Or that teenager may wear the baggy pants often worn by rebellious adolescents and teachers may infer that he is not interested in school. We will call these images «models of identity,» characterizations of the dispositions, moral strengths and weaknesses, typical behaviors and life prospects of a person or group. Models of identity circulate in speech, texts and media, and people rely on them to identify themselves and others (Agha, 2007; Agha & Wortham, 2005; Silverstein, 1998; Urban, 2001; Wortham, 2005). Importantly, identity is *inferred*. Membership in a group does not automatically assign an identity to an individual. People must infer that certain signs point to models that identify someone. For any given individual and any given action, many models might identify the person in question. In globalized settings, in which new immigrants have brought alternative models and longstanding residents struggle to identify unfamiliar newcomers, the number of potentially relevant models of identity has increased.

Schools do crucial work circulating and evaluating models of identity, because they have the authority to characterize some identities as «educated» and «appropriate» while labeling others «uneducated,» «inappropriate» and even «deviant.» Such evaluatively-loaded models often circulate implicitly through the «hidden curriculum»– sets of practices in which students learn tacit lessons about how they should behave and which types of students are admirable (Dreeben, 1967; Jackson, 1968; Grant, 1995). Children from lower social classes or non-mainstream cultural backgrounds often have limited access to the hidden curriculum, because their families are not familiar with it. Mainstream students often understand how to behave in accordance with the hidden curriculum because they have been socialized into it through early experiences in and out of school, and they thus perform more successfully in accordance with the school's expectations. Some schools, however, try to minimize inequality by giving all students the same «cultural capital» (Bourdieu & Passeron, 1977) –by explicitly teaching middle class behaviors to working class or non-mainstream students. Recognizing that educational attainment is lower for foreign-born Latino students than for any other group in the U.S. (U.S. Census Bureau, 2009), educators in the school where this study was conducted tried to give immigrant students the cultural capital to be «university-bound» by explicitly teaching them how to adopt that identity.

But this school's intervention treated culture and identity as static and homogenous. The educators assumed that «university-bound student» was a model of identity that was reliably indicated by certain signs of identity and that would be understood similarly across groups of people. They assumed that it could simply be shared with and adopted by the immigrant students. But models of identity are not recognized or valued homogeneously across a society. Any model circulates differentially across groups and thus has what Agha (2007) calls a «social domain.» Only some people habitually interpret experience using any given model, and different groups value models in different ways. Normative models based in middle class experiences are often taken to be universally understood and valued in the same ways, but in fact they are not because the range of models in circulation and the values attached to them differ across socio-economic and cultural groups. For example, a working-class Mexican immigrant teenager who attends school sporadically because he must work to support his family may be identified by teachers as a likely dropout but by his parents as successful. A lack of commitment to the school's values –like a student's desire

simply to pass without regard for understanding the subject matter– might be evaluated positively by pragmatic parents. The educators we worked with were incorrect, then, in assuming that everyone would use the model of a «university-bound student» in the same way to interpret and evaluate students' behavior. Others, like students and their parents, sometimes used alternative models –like «dutiful son» and «productive worker».

As models of identity circulate, people position themselves in various ways with respect to any given model. Despite the power and relative stability of an institutionally-sanctioned model like «university-bound student,» people can take different stances toward it. Some students tease too-successful peers, for instance, casting them as socially undesirable, physically inept and unprepared for «real life». Some working class people may see academic success as impractical, while others see the personal costs of «successful» students' careers (like limited time with family) as too high. Mainstream middle-class people may assume that «university-bound student» is obviously a desirable and achievable thing, but in fact people position themselves in various ways with respect to this model.

Identities, then, are in motion, multiple and heterogeneously evaluated. As signs and models of identity move more quickly and more extensively in our globalized era, the process of social identification has become more complex. A given behavior can be interpreted using various models of identity, with more models of identity available than in earlier times and with newcomers habitually using different models. People of various backgrounds may also position themselves differently with respect to widely-recognized models. When teachers present a set of behaviors that characterize university-bound students –expecting that immigrant students can adopt these behaviors and increase their success– they fail to anticipate how people may use different models to interpret «university-bound» behaviors and how people may position themselves differently with respect to the model of a «university-bound student». They also fail to distinguish between the ability to recognize a model and the ability to enact it oneself (Agha, 2007). Knowing what a particular kind of person looks or acts like does not necessarily mean that one can enact those behaviors oneself. We do not conceive of these «failures» as necessarily limitations in individual teachers' understandings, but as limitations of the popular conception of identity (as stable, homogeneously valued) with which educational programs are designed.

The university-bound student: a model of success

The «university-bound student» model of identity circulates widely in the U.S. It is embedded in popular discourses and promulgated at school in many ways –by curricular materials, in teacher training, by community organizations, by government legislation, in financial aid materials. The broad recognition of this model and the generally high value placed on it reinforce this image of what a successful high school student does, says and aspires to, such that alternative models for success beyond high school have become almost invisible. This aspect of secondary education contrasts with that found in many European countries where institutionalized tracking mechanisms separate students into university-bound and vocational tracks in much more explicit ways than are common in the United States. The children of low-skilled labor migrants are often guided into vocational tracks early in secondary school, in Germany as early as age ten (Holdaway, Crul & Roberts, 2009) and therefore presumably receive less exposure to the «university bound» model of student identity. Moreover, while they still carry lower prestige than their university-bound counterparts, certain vocational tracks in Europe such as the *formación profesional (grado superior)* in Spain are growing in status (L. Martín Rojo, personal communication, February 10, 2010), thereby offering alternative models of post-secondary success.

In this article we describe the «university-bound student» model of identity as it appeared in the town of Marshall, where we have been conducting a five-year, ongoing ethnographic project. Data for this analysis were collected through participant observation in classrooms and around Marshall High School, videotaping of classroom sessions, interviews with teachers, students, administrators, and other school personnel and the collection of documents like worksheets from classes and college counseling publications. Our ethnographic analyses follow Emerson, Fretz, and Shaw (1995) and Maxwell (1996), iteratively drawing patterns out of fieldnotes, documents, video and interview transcripts. Our discourse analyses follow Wortham (2001, 2003, 2006), attending systematically to how participants position themselves with respect to various models of identity.

Marshall is a suburban community of about 30,000 in a large U.S. metropolitan area. Once mostly white and African American, the town is now home to a rapidly growing number of Mexican immigrants who have come to the area

seeking employment. Most have come from working-class, rural communities in Mexico, and many work in landscaping, construction, or service-sector jobs in the wealthier suburbs around Marshall. The Mexican immigrant community in Marshall has grown from under 0.5% of the population in 1990 to about 20% in 2007. Marshall now faces high rates of poverty, crime and low educational achievement, concentrated in the black and Mexican populations. Like some of the other students at Marshall High School, the Mexican students are part of an economically and socially marginalized community. It is their status both as immigrants and as people from working class backgrounds that made them less likely to adopt normative models of identity in U.S. schools. In this article we describe a program at Marshall High School called the «Advocacy Session» that encouraged Mexican immigrants to identify themselves as «university-bound students». In this program educators explicitly discussed the behaviors and attitudes of a university-bound student, hoping that Mexican immigrants would adopt this identity.

A particularly coherent exposition of this model of identity appears in a brochure that was circulated at «University Night» at Marshall High School (an evening where educators taught students and parents about university). The 25-page brochure, published by a national student aid organization in both English and Spanish, captures the university-bound student model that teachers discussed in Advocacy Sessions. Entitled «Guide Your Child to Success,» the document maps the traits of successful university-bound students and their parents. The cover reads: «Guide Your Child to Success: Improve Your Child's Future Through Higher Education» –presupposing that success requires higher education and is something to be reached in the future. Success could just as well have been defined as an achievement located in the here and now or in some other social space– like home life, work life or community life¼but the co-occurrence of «success,» «future» and «higher education» locates success in the future, subsequent to university. The parallel prepositional phrases «to success» and «through higher education» suggest that success and university normally go together. Students' aspirations –as the brochure says, «their dreams» the «anything they want to be»– are all described as involving «education after high school.» Furthermore, descriptions of the education that occurs after high school mention «university» three times as often as they mention alternatives like «business, career, or technical school» and «two-year community college». Future success,

the brochure implies, requires a four-year university experience rather than a vocationally-focused education.

In addition to defining «success» as involving university, the brochure maps out the traits and behaviors of successful students –the signs of identity that mark a future university student. Abundant uses of the imperative mood show how this sort of student and his or her parents behave: they «save for university», «make a file [for university admission information]», «meet deadlines», «use the internet», «review assignments and homework», «keep in touch with the school counselor», and «contact the admissions office». Parents of such a student encourage particular ways of doing schoolwork: they «set a time every day after school for studying», «have a place for [the] child to study in a well-lighted area with a desk or table where he or she can spread out materials and work», «eliminate all distractions such as TV, loud music... etc.». According to the brochure, this kind of student takes the right courses, participates in extra-curricular activities, volunteers, becomes a candidate for school office and works part-time. Beginning as early as age 12, he or she plans, takes standardized tests, visits universities, seeks financial aid and works to save money for university. The university-bound student is thus a person who understands that success requires university attendance, who desires this and who behaves in the prescribed ways to reach that end. The brochure provides a map of how to become this sort of person –a map of steps that both the brochure and the teachers expect may be hidden from working class and immigrant students. While all students may learn to recognize this model of identity and the signs that indicate it, many of these behaviors are more possible for some kinds of people (e.g., those with parents in their home, with no need to work extensively after school, etc.) than others– a fact not mentioned in the brochure.

Advocacy sessions: circulating the university-bound student model

In weekly «Advocacy Sessions» at Marshall High School, educators deliberately exposed students to this often-implicit model through explicit discussion. Educators tried to help immigrant students recognize and value the university-bound student model of identity, and they asked students to adopt behaviors

that signal it. The Advocacy Session is part of a school reform package adopted by many schools across the U.S., designed to help students achieve academic success by becoming university students (Klem, Levin, Bloom, & Connell, 2003). Students are assigned to a small group of students and a teacher with whom they meet once a week. Activities focus on time management, study skills, the university search, character development and values. Most sessions at Marshall High School included the use of worksheets, some translated into Spanish and others translated on the fly by the teacher¹. Worksheet titles included: «Self-description inventory: Study habits,» «Students' misconceptions about preparing for and attending university,» «Attentional Profile Survey: Pay attention to the right things,» «*Mi expediente académico*» and «*17 formas de estudiar mejor,*» all of which promoted particular behaviors, attitudes and aspirations focused on attending university.

Although the materials used for Advocacy Sessions did not explicitly state that university is the only route to success, many teachers stated this explicitly, as illustrated in the following fieldnote.

What's important is to find a job that you are suited for and get the training. The only way you can do that, if you really think about it, is to get a degree. One student asks, what happens if he's not smart enough to get a scholarship? [The teacher] says that there are loans for everybody. And if you don't have the degree you don't have any money at all. You work at Burger King. This is a reality. This is the way it works. She says that it's definitely true, that she knows a family who all have degrees and make a lot of money and all of their kids married well.

This teacher juxtaposed the trajectories of those who do and do not go to university. A university degree leads to financial as well as personal success for the degree holder and his or her family (even including one's children marrying «well»). Without a degree, a person faces the «bleak outlook» alluded to in the brochure: working at Burger King and «not having any money». Guest speakers

¹ In an effort to make the material in Advocacy Sessions more accessible to Mexican immigrant students, the school grouped Spanish-speaking students together for these sessions and assigned them to teachers who spoke Spanish (fluently, although not as their dominant language). Discussion in these groups generally occurred in Spanish, but both students and their teachers would sometimes mix English words or phrases into the conversation. Our transcripts present teacher and student speech exactly as they were spoken, in Spanish and/or English.

at two Advocacy Sessions communicated similar messages. One listed benefits of getting a university education: higher salaries, better quality of life, better health and even «political stability» and «democracy». Another explained that university degrees were necessary in order to support one's parents in their retirement. Both speakers juxtaposed university with delinquent behaviors like «vandalism» and «gang membership», suggesting that alternatives to university were dangerous and unproductive. In these ways educators equated «success» and «university» and encouraged students to recognize the university-bound identity as valuable.

Activities in Advocacy Sessions explicitly described the behaviors and attitudes that students should adopt in order to become a successful person. One handout, entitled «17 formas para estudiar mejor», listed physical and mental behaviors including «asiste a clases, haz un horario regular de períodos de estudio, establece una area regular de estudio». Similarly, «Self-Description Inventory: Study Habits» described appropriate and inappropriate studying behaviors: «I study by a schedule and stick to it [good]; I usually study with a radio or music going [bad]; I always try to summarize what I have just read [good]; I usually wait until evening to study [bad]; I usually take notes with complete, well-written sentences [good]». One day a student inquired about the purpose of Advocacy Session. The teacher responded, «Es como [una] orientación a las normas académicas». This response indicated that the program acquaints students with normative behaviors and promotes a particular model of identity. His use of *orientación* presupposed that these immigrant students are unfamiliar with such academic norms. As an explicit introduction to what usually lies in the «hidden curriculum», Advocacy Sessions were the school's effort to explain the university-bound student identity—with the hope that immigrants could learn to be such students themselves.

Students and teachers respond to the university-bound student model

The Advocacy Session curriculum assumed that teachers and students would value and aspire to the university-bound student model. As we have argued, however, people always position themselves with respect to a model of identity and they sometimes position themselves in unexpected ways. At Marshall High

School, teachers' and students' responses to the university-bound student model were ambivalent and complex. Both students and teachers generally valued the university-bound identity, and in fact a number of students cited a university education as a major goal. But teachers and students alike also identified barriers that would keep these immigrant students from successfully adopting the identity. Students themselves tended to do this overtly, openly challenging the message that they could be university students even if they wanted to –and sometimes even adopting alternative models of success. Teachers admitted the existence of barriers, though only implicitly in their conversations with students. Overtly, they maintained that students should think of themselves as bound for success through university.

Teachers encouraged students to think of themselves as university-bound while tacitly acknowledging the two major obstacles: students' lack of legal immigration status and their inability to pay (even public universities in the U.S. charge substantial tuition). Students accepted the value of a university education, but they more openly discussed why this was impossible for people like them. Teachers frequently mentioned one recent high school graduate who received a scholarship to a nearby university as proof that Mexican immigrant students could achieve a university-bound student identity. When we spoke to this student, however, she said she was the only immigrant student from her graduating class to go to university and that others did not do so because they were undocumented. Most Mexican immigrant students at Marshall High School did not have immigration documents and were therefore not eligible for financial aid. They could enroll in university, but they would have to pay much higher tuition rates than documented state residents. Teachers nevertheless encouraged students to accept the burden of working to pay full tuition on their own. One teacher cited a recent graduate who plans to work his way through a local university:

S4: Nosotros estamos aquí. Vamos al colegio². Tal vez mi papá tiene que trabajar otros tres turnos para pagar el colegio. No tengo papeles. Qué voy a hacer? Si tú...

T: Wai- wai- wai- wai- wait. Tú puedes ir.

⁽²⁾ Although the Spanish word *colegio* usually refers to secondary school, students at Marshall High School used it to refer to university because of its similarity to the American English word "college," which is a type of university.

S4: Entonces...

T: Tenemos Ignacio P. Ya lo aceptaron. Okay?

S1: Okay, sí. Pero el problema sabes cual es Miss? Miss...Pero sabes el problema de eso, de lo que (Ud.) está hablando? El problema es que mucho- muchos Latinos no saben eso. No tienen- no saben. No tienen ninguna información

T: ¡Te estamos diciendo! Te tienes que esforzar para que tengas su papel y puedas estudiar

S: Yeah right

T: ¿Verdad?

S4: Pero en este caso, ellos van a (usar) beca, no?

T: No. Él tiene que trabajar. Si no tienes papeles no te dan beca.

S?: Si no me dan beca...

S1: Préstamo

T: Tienes que trabajar, y eso es lo que va a tener que hacer Ignacio. Él va a tener que trabajar todo el día para entonces tener suficiente dinero para poder pagar sus clases. Él lo sabe.

S5: Hay muchas cosas que le dan trabajo en la escuela

T: Work study

S5: Y trabaja y paga su propio colegio

T: Pero no van a llegar allá si no pasan sus clases aquí: y te dan tu diploma. No te dan tu diploma, no vas a llegar. Okay, por eso estamos aquí nosotros para ayudarlos.

Here the teacher stresses that no obstacle is significant enough to keep the students from pursuing a university education –not their undocumented status, not the prohibitive cost, nor lack of access to information–. The description of university life for an undocumented student sounds stressful and exhausting: working much of the day in order to afford tuition and presumably studying in the evenings. Given this description, and despite her insistence that university is possible, the teacher seems tacitly to be acknowledging that it is unlikely for immigrant students to make it. One of the guest speakers to Advocacy Sessions communicated the same message. She presented an imposing list of «barriers keeping Mexican students from going to university,» including teen pregnancy and insufficient funds, but she concluded by insisting that none of these was a valid reason for failing to attend university. The teachers thus communicate an

ambivalent message: explicitly, they emphasize the university-bound pathway as desirable and even essential, but implicitly they recognize how difficult it will be for these students to adopt the identity.

Students generally accepted teachers' claims about the value of university. In the excerpt above many students gave reasons why getting to university would be difficult, but none questioned the value of higher education. Two students even joined the teacher in suggesting ways to pay for university when scholarships were unavailable, and one student suggested that his father would be willing to take on extra work. Another student expressed his belief that «*puedes hacer lo que quieras*» with a university education. Still, he said that he worried about getting a good job because, even with a university degree, employers would ask for his immigration documents.

In the following excerpt another teacher explicitly refuted but then tacitly confirmed students' claims that their lack of documents would prevent them from attending university. The class was about to begin a worksheet entitled «*Students' misconceptions about preparing for and attending university*»:

T: Ah a la página 82 ((sighs, looking over the worksheet)) ((quietly under his breath)) this is so: inappropriate ((in a normal voice)) bueno vamos a hacer esto porque nos dicen que tengo que hacerlo pero dejo a ver si Mr. Branch nos dejó algo momentito momentito ((leaves the room and returns))

T: bueno vamos a continuar con esto y aquí dice la primera actividad (26 sec) bueno abran a la página 81 (4 sec) vamos a hacer de uno a diez (2 sec) la falta de información para preparar y asistir a una escuela después que se gradúan. La primera razón es no puedo pagar para prepararme después del high school no tengo que pagar para prepararme después del high school
S1: que página

T: eighty-one eighty-one (3 sec) vamos a suponer que yo quiero ir... a prepararme para hacer algo eh un trabajo técnico o ir a la universidad y mucha gente dice bueno yo no tengo los recursos para pagar prepararlo y aquí dice que muchos estudiantes y padres verdaderamente no saben cuanto cuesta la universidad o: la preparación después del high school. La dos. (3 sec) Necesito ser estre... una atleta estrella o ser un estudiante estrella para conseguir asistencia financiera. Pero la verdad es la mayor parte de los estudiantes reciben ayuda financiera para

S1: ((looks up)) menos los Mexicanos (1.5 sec)

T: no that's not true. En las escuelas privadas le pueden dar dinero a quienes se le quiera dar

S1: no es así

T: ¿ah Ud., cómo sabe?

S1: porque varias personas han intentado entrar

T: ¿a qué escuela?

Contrary to the worksheet's implication, receiving financial aid was the exception rather than the norm for immigrant students, and S1 openly claimed that Mexican students were not likely to get aid. Denying her claim, the teacher asserted that they can get aid from private universities (which is true only if the student is academically strong). To convince them, he spoke later about a student who was undocumented but was an exceptional student and received financial aid from a private university. When he finished, another student said under his breath, «*Yo creo que tenía papeles*» –that is, she must not have been like us-. While on the surface the teacher claimed that most students, even unexceptional ones, receive aid, he tacitly admitted that these immigrant students would not get aid from public universities. Furthermore, his anecdote implied that, while other students need not be exceptional to gain access to university, undocumented students must. His comment at the beginning of this excerpt, in which he muttered that the activity is «so: inappropriate» for his students, also implied that these students are not likely to get to university. We know from previous interviews that he perceived a mismatch between the Advocacy Session materials and his students' situations. In this session he commented on the mismatch between the concerns attributed to students in the worksheet (e.g., I have to be a stellar athlete or student to get financial aid) and his students' more serious concerns about undocumented status. He opposed himself to the exercise, administering it only «*porque dicen que tengo que hacerlo*», because he believed it was not relevant to these students. Both teacher and students thus highlighted reasons why immigrants were not university-bound and positioned themselves ambivalently with respect to the idea of these students attending university.

Teachers and students also used different models of identity to interpret student behavior. Teachers often identified these immigrant students as unlikely to be university-bound, because they behaved in ways that were inconsistent

with the model. For example, they did not generally do volunteer work, engage in extra-curricular activities, or study in silence at a desk at home.

After the bell rings, Mr. Santos tells me that [Advocacy Session] is «acculturation» for them. It is a lot less applicable for their lives than for the American students. The program expects every minute to be planned (in their lives), but «they don't want to». «They don't want to live like Americans.» You notice that the ones who said they have desks, they're the ones who do really well. The ones who have TV on, the radio on, they don't do as well.

To Mr. Santos, studying with the TV on or the radio signaled not only a lower-performing identity but also an un-American one. Here he framed these differences as a choice students make—wanting or «not wanting» to «live like Americans», but on other occasions he acknowledged that many immigrant students live in constrained circumstances.

He talks about «the desk thing», the conversations that he's had to have with the students in other activities where he has to poll them about having a desk. The school wants them to have a dedicated space for studying, where it's quiet. But the students live with other people, the TV is on, there is cooking, there are little kids. The idea of having a dedicated space like a desk for homework is not real to them.

In this excerpt the teacher acknowledges that students' school-related behaviors are constrained by living situations that differ from those assumed in the university-bound student model. In his students' homes, they do not have the luxury of setting aside quiet spaces for young people to study. Many of the immigrant students reported studying in crowded places where the TV was on, and they did not normally have control over the situation. Others said that they did not have time to study and could not afford a desk. Although Mr. Santos acknowledged this in conversations with us, he did not discuss this with the students. Despite their occasional acknowledgment of students' inability to engage in these behaviors, when they spoke with students teachers nonetheless emphasized the importance of university-bound behaviors.

Students also interpreted behaviors associated with the university-bound identity as belonging to other kinds of people. Doing «community service», for example, was often cited in the materials and by teachers as important for university admission, but the students did not value or even recognize community service in this sense. When a teacher mentioned the term one day, students asked what it meant. A student asked if those were the people in yellow jumpsuits cleaning the street (prisoners on work-release), and another explained that when you were convicted for driving drunk they gave you community service as a punishment. For these students community service was not a sign of a university-bound student identity, and certainly not something you did to pad your resumé. Similarly, Advocacy Session materials often cited participation in clubs, sports and other activities as an important sign of a university-bound student. Most of the Mexican students worked after school, however, and did not have time for such activities. Unpaid work and extra-curricular activities were not behaviors that signaled a successful student identity for them.

Sometimes students described alternative models of success during Advocacy Sessions. For some students high school graduation was itself a significant success. In one discussion of what students wanted from high school, a student described her classmate's choice to attend as follows: *«Él quiere venir a la escuela y no le gusta trabajo pesado pero viene a la escuela para superarse como persona y ser bien en la vida y no tener que estar trabajando todo el día»*. Other students then cheered loudly. For this student and those who cheered her, going to high school itself was a big accomplishment. It not only allowed students to avoid doing strenuous manual labor in the present, but it also provided them with more flexibility in future employment and would enable them to be better people. For many students, then, their struggles to stay in high school while also working for money were worth it, as insurance for their futures. One student explained what he believed to be the reward for attending high school.

Pues, al rato no me gustaría que mis hijos estuvieran haciendo lo que yo hice o lo que yo hago... Porque si yo puedo hacer algo ahorita es para que al rato mis hijos no hagan lo mismo que yo –o sea– lo que es trabajar de dishwasher, lo que es trabajar en la cocina, cocinando que te quemas (he shows me burns on his arm) ... Y a parte de esto, no me gusta que, que las personas te traten mal a ti por el simplemente que eres inmigrante, por el simplemente que no puedes hablar inglés, por varias cosas que pues, y yo

pienso que estudiando y teniendo por lo menos un oficio, pues, te ganas el respeto de muchas personas.

Many Mexican students thus saw high school attendance as an important end in itself. For this student, a high school education was an important step in assuring prosperity for his family –even though teachers ascribed this power only to a university degree. A number of students also said that, in their families, work was more highly valued than school. Some said they would be seen as *«flojo»* for coming to school, because work, not school, was the purpose of being in the U.S. While most students recognized the university-bound model as valuable, then, they also envisioned alternative routes to success, including both high school graduation and full-time work instead of school. For many students successful behaviors were not the same as those assumed in the university-bound model, and behaviors that were interpreted as unsuccessful by teachers nonetheless signaled successful identities for some students.

Teachers were caught between an awareness of these alternative routes to success and the barriers their immigrant students faced, on the one hand, and an obligation to follow the school's emphasis on «university-bound students» on the other. In this situation teachers continued to present the university-bound student model as the goal, but they also tacitly acknowledged that many students were unlikely to reach it. Teachers gave varying explanations for why immigrant students did not adopt the behaviors of a university-bound student. Some told us that individual students were not studious and did not regard education as a personal priority. Others blamed the students' culture, claiming that Mexicans were «not education-oriented». Teachers also claimed that the curricular material for Advocacy Sessions did not fit their students' circumstances, and they blamed the school for failing to prepare immigrant students adequately for university. We argue that the program failed to teach the hidden curriculum in significant part because it assumed that identification as a «university-bound student» could occur simply through instruction in what that identity involves. For students as well as teachers, this led to consternation regarding the purpose and worth of these activities. As we have seen, the immigrant students –although able to recognize this model and even value it– did not adopt this identity and imagined alternative models of success for themselves.

Conclusions

Like schools in many parts of the world, Marshall High School is trying to help immigrant students achieve a particular vision of success by helping them to go to university. Advocacy Session is designed to accomplish this mission by teaching students to act like the kind of person who will construct a «university-bound student» identity and go on to university. Students and teachers discuss why university is important for success and how students get to university, thus laying out the desired model of identity and the behaviors that will get a student there. But it turns out that few immigrant students take up this model of identity.

We have argued that this happens because the Advocacy Session curriculum misconstrues «identity.» It assumes that students lack cultural capital, that they do not know the behaviors that lead to university admission and the details of what a university student is like. It also assumes that, once immigrant students recognize these behaviors, they will adopt them. On this view «university-bound student» is a stable model of identity, reliably indicated by a set of behaviors and universally valued. We have shown, however, that these assumptions are not true. Sometimes the behaviors described in the curriculum as indicators of a university-bound student identity are not the only ones valued. Working for money even when that means less attention to schoolwork may indicate diligence and loyalty to the family, for instance. Doing homework in a noisy space among many activities may indicate family closeness instead of inattention to schoolwork. Furthermore, not everyone values university-bound identities in the same way. Graduating from high school with no plans for university can indicate academic success for some, and further education can be seen as unrealistic or unnecessary.

Furthermore, *recognizing* a model of identity is not the same as *being* that kind of person. Many of these immigrant students wanted to be university-bound but could not adopt the behaviors that would lead them there. They did not perform community service or attend after school activities because they worked for money on evenings and weekends. They could not seek most forms of financial aid because they were undocumented. Explicit discussion of how to be a university-bound student helped students to recognize and desire the identity, but it did little to remove barriers to behaving that way. In fact, the curriculum may have made them less likely to reach for a university education. In describing the specific attitudes and behaviors of a university-bound person the Advocacy

Session is similar to other guides for social behavior, like etiquette manuals that explicitly describe how to be a refined upper-class person. Agha (2007) explains how such etiquette manuals presuppose not only the target identity (a refined person) but also the type of person who would have need of such a guide –that is, someone who does not naturally have the refinement described by this model. Such manuals ironically make it easier for people to recognize a desired model of identity while also making it less likely for them to become such a person—because they imply that anyone who needs such a manual is in fact not the sort of person who could achieve the desired identity. Similarly, Advocacy Sessions drew attention to the fact that immigrant students are unlikely to become university-bound students.

The school's well-intentioned attempt to teach immigrant students the hidden curriculum of university access did not succeed, with only a few exceptions. In order to have more success, such efforts to help immigrant students must adopt a more complex conception of identity. Educators and the curricula they use must do more than describe a model of identity and the behaviors that indicate it. They must also anticipate how students may construe the same behaviors using different models of identity and how immigrant students and parents may value models of identity differently. They must appreciate how students need both conceptual and material assistance to enact a desired identity. A more successful program to help working-class immigrant students negotiate post-secondary options might include a wider range of models of successful identity, some more consistent with identities prevalent in students' own communities. It might portray identities as complex, hybrid, and shifting, a conception more likely to be congruent with students' experiences in migration. It might use this conception to help students productively analyze the fit between their various contexts and communities and their desired future identities, as well as understand the tensions that arise in moving between communities and across identities. A more successful program would also acknowledge material barriers to students' engagement in university-bound behaviors and would include measures to overcome these barriers. Such challenges are particularly complex in areas of new and growing migration, and educators who work with immigrant students must move beyond simple correlations between desirable identities and scripted behaviors.

References

- AGHA, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AGHA, A., & WORTHAM, S. (2005). Discourse across speech-events: Intertextuality and interdiscursivity in social life. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1).
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1977). *Reproduction in education; Society and culture*. (R. Nice, translator). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DREEBEN, R. (1967). The contribution of schooling to the learning of norms. *Harvard Educational Review*, 37(2), 211-237.
- EMERSON, R. M., FRETZ, R. I., & SHAW, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- GRANT, L. (1995). Race and the schooling of young girls. In J. WRIGLEY (Ed.), *Education and gender equality* (pp. 91-112). London: Falmer Press.
- JACKSON, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HALL, K. (2002). *Lives in Translation*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HOLDAWAY, J., CRUL, M., & ROBERTS, C. (2009). Cross-national comparison of provision and outcomes for the education of the second generation. *Teachers College Record*, 111(6), 1381-1403.
- KLEM, A. M., LEVIN, L., BLOOM, S., & CONNELL, J. P. (2003). *First Things First's Family Advocacy System: Building Relationships to Support Student Success in Secondary Schools*. Toms River, NJ: Institute for Research and Reform in Education.
- MAXWELL, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MURILLO, JR., E. (2002) How Does It Feel To Be a Problem? In S. WORTHAM, E. MURILLO, JR., AND E. HAMANN (Eds.), *Education in the New Latino Diaspora* (pp. 215-240). Westport, CT: Ablex.
- OLSEN, L. (1997). *Made in America: Immigrant Students in Our Public Schools*. New York: New Press.
- PHELAN, P., DAVIDSON, A. & YU, H. (1998). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peer and school*. New York: Teachers College Press.

- SILVERSTEIN, M. (1998). The improvisational performance of culture in realtime discursive practice. In K. SAWYER (Ed.), *Creativity in Performance* (pp. 265-312). Greenwich, CT: Ablex.
- SUÁREZ-OROZCO, M. & QIN-HILLIARD, D. (Eds.). (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley, CA: University of California Press.
- URBAN, G. (2001). *Metaculture: How culture moves through the world*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- VALDÉS, G. (1996). *Con Respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools, An Ethnographic Portrait*. New York: Teachers College Press.
- WORTHAM, S. (2001). *Narratives in Action*. New York: Teachers College Press.
- (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13(2), 189-210.
- (2005). Socialization beyond the speech event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 95-112.
- (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identity and Academic Learning*. New York: Cambridge University Press.
- WORTHAM, S., MURILLO, JR., E. & HAMANN, E, (Eds.). (2002). *Education in the New Latino Diaspora*. Westport, CT: Ablex.

Fuentes electrónicas

US CENSUS BUREAU (2009). Educational Attainment in the United States: 2007. Washington, DC: U.S. CENSUS BUREAU. Retrieved (May 28, 2009) to: <http://www.census.gov/population/www/socdemo/educ-attn.html>.

Contact: Stanton E.F. Wortham. University of Pennsylvania 3700 Walnut Street Philadelphia, PA 19104-6216. E-mail: stantonw@upenn.edu

The zone of proximal identity development in apprenticeship¹ learning

La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de oficios

Joseph L. Polman

University of Missouri. St. Louis College. St. Louis, USA.

Abstract

The purpose of this paper is to introduce and elaborate the theoretical notion of the «zone of proximal identity development» (ZPID). Building on Vygotsky's (1978) notion of a «zone of proximal development» (ZPD) where learning takes place when an individual is supported by others in participating in an activity, the ZPID posits a similar zone for individuals where identity development is possible. In this sociocultural view, learning environments are seen as involving participants in communities of practice that enact connections between past, present, and future, through reference to identities that are dialogically created, while using tools participants have a stance toward, serving purposes that give meaning to participant roles and agency, in scenes welcoming particular kinds of people and practices. The ZPID for each individual includes those portions of their immediate «trajectories of identification» that impact their participation in the learning environment on a moment-to-moment basis, and which lead to their longer term development of identity. Case study research in an out-of-school engineering apprenticeship for teenaged youth was conducted. The case studies show how work

⁽¹⁾ I am grateful for grant number DRL-0423178 from the National Science Foundation, and a research leave granted by the University of Missouri, which made this work possible. I also wish to thank the YouthScience participants for their involvement and inspiration. I appreciate the contributions of Jon Basden, Lisa Dörner, Leili Falsafi, Jennifer Hope, Diane Miller, and Eric Turley to the development of these ideas. The opinions expressed are the responsibility of the author.

in the ZPID is a dialogic phenomenon that stretches across time and space as multiple individuals seize meaning and project significance on their participation in activities, and their expectations for future identification with those activities. Expected pathways of development within the apprenticeship learning environment from «newcomers» to «oldtimers» became culturally shared referents that helped to create zones for identity development, as did possible long-term career interests related to the work of the apprentices, such as in becoming a chemical engineer or a construction worker. As they work with young people, educators should consider the ZPID, because it affects the learning opportunity in the moment, and the trajectories possible for learners to pursue over longer stretches of time. Future research should elaborate the dynamics of interactions within the ZPID.

Key words: identity, development, sociocultural theory, case studies, educational research.

Resumen

Este artículo pretende introducir –y desarrollar– la noción teórica de «zona de desarrollo próximo de la identidad» (ZDPI). Partiendo del concepto de Vygotsky (1978) de «zona de desarrollo próximo» (ZDP), donde el aprendizaje se produce tomando parte el individuo en una actividad con la ayuda de otros, la ZDPI establece un espacio análogo para el desarrollo de la identidad. Desde este punto de vista sociocultural, los entornos de aprendizaje son ámbitos donde los individuos se integran en colectivos cuyo rasgo distintivo es determinada actividad, y en los que se establecen vínculos entre pasado, presente y futuro a través de la referencia a identidades que se construyen de forma dialógica, usando en contextos asociados a personas y actividades de determinada clase (para unos fines que confieren sentido tanto a los papeles que asumen los participantes como a las acciones que llevan a cabo) determinadas herramientas hacia las que los individuos implicados adoptan determinada actitud. La ZDPI de un individuo incluye los tramos de su «trayectoria (inmediata) de identificación» que inciden en su participación en un entorno de aprendizaje específico, y que desembocan en el desarrollo de su identidad a largo plazo. Se llevó a cabo –aplicando la metodología del estudio de casos–, una investigación en un entorno de enseñanza extraescolar para adolescentes orientado al oficio de la ingeniería, y se observó que el trabajo en la ZDPI es un fenómeno dialógico que se proyecta en el espacio y el tiempo a medida que diversos individuos van encontrando sentido –y dotando de significado– a su participación en determinadas actividades, así como a la perspectiva de identificarse con ellas de cara al futuro. Los patrones habituales del proceso de aprendizaje de un oficio –el camino que separa al «novato» del «veterano»– servían de referentes culturales comunes y, por tanto, facilitaban la creación de zonas

para el desarrollo de la identidad, a la vez que fomentaban en los «aprendices» el interés por dedicarse a determinado ámbito profesional a largo plazo, convirtiéndose en ingenieros químicos u operarios de la construcción, por citar dos ejemplos. Teniendo en cuenta que trabajan con jóvenes, los formadores deberían tener en cuenta la ZDPI, pues incide en el proceso de aprendizaje tanto en situaciones concretas como, eventualmente, en un lapso temporal más extenso. Sobre las dinámicas interactivas en la ZDPI, es necesaria más investigación.

Palabras clave: identidad, desarrollo, teoría sociocultural, estudio de casos, innovación educativa.

Like many educators, I have come to see identity and learning as inextricably linked in important ways (e.g., Gee, 2000; Rahm, 2007; Wortham, 2006). For instance, I was struck by how the school identities and affiliation group identities such as «gamers» and hip hop music fans intersected and sometimes conflicted for participants in after-school history clubs I had organized (Polman, 2006). More recent work in an out-of-school learning environment focused on science outreach work, which I call «YouthScience» (e.g., Polman, 2008; Polman & Miller, 2008a, in press), has extended and deepened this interest.

YouthScience is a youth development program in which high-school-aged children are employed by an informal science institution to do science outreach work. Important goals of the program include teens developing science and technology knowledge as well as general communication skills that simultaneously better prepare them for and interest them in professional careers. Since YouthScience has some features of a deliberate, old-fashioned apprenticeship (e.g. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), with some goals of a more traditional academic learning environment focused on science, technology, and communication skills, I view it as a particular kind of apprenticeship learning environment (Polman & Miller, 2008b). In this paper, I seek to explicate the notion of a «zone of proximal identity development» (ZPID) in order to explore its potential in understanding the role and development of identity in such a learning environment.

Lev Vygotsky's (1978) notion of the «zone of proximal development» has been extremely influential in education, in part because it provides a metaphor educators have found useful in creating supportive learning environments with

productive interaction and scaffolding. In this paper, I will expand and unpack the related notion of a «zone of proximal identity development,» which I coined in the discussion of an earlier paper (Polman, 2006). I illustrate how these related notions explain progress and difficulties encountered in this apprenticeship learning environment, and discuss the importance of these ideas for education.

Theoretical background

Before addressing identity issues, I will review Vygotsky's theories that included the notion of the «zone of proximal development» (ZPD) as described in his original work and expanded by his many subsequent interpreters concerned with psychology, learning, and education.

Vygotsky distinguished his notions of development and learning, and the relation between the two, from other theorists' ideas at his time (and since), and these distinctions are important to understanding the ZPD. Vygotsky saw Piaget and others as asserting that a developmental level of maturity needed to be reached biologically by a child before that child was ready to understand and respond to learning opportunities. In other words, development precedes learning. In contrast, Vygotsky theorized that «the developmental process lags behind the learning process» (1978, p. 90). He held that learners accomplish activities with the help of more expert others in a social setting –i.e., on the «intermental» (Wertsch, 1991) plane between minds– that the learners could not achieve on their own. The performance of action in one's world embodies learning in Vygotsky's scheme, and that performance leads to individual development. After such performance, learners can advance their own individual development and understanding, on what later theorists such as Wertsch (1991) terms the «intramental» plane (i.e., within an individual's mind).

Moreover, Vygotsky's «general genetic law of development» states that learners first participate socially or intermentally in the use of cultural tools and practices and then individually or intramentally appropriate the tools. This view of social learning has had important implications for how teachers organize instruction, because the student-and-teacher-acting-together-in-the-world provides a structure, in which students internalize understanding of practices so that

they can later act in similar fashions without the teacher's help (Cole, 1996). A now-classic application of Vygotsky's «general genetic law» is the «reciprocal teaching» instructional paradigm developed and studied by Annmarie Palincsar and Ann Brown (1984). In reciprocal teaching, the teacher places students in roles that divide up important metacognitive aspects of a reading task (such as comprehension monitoring and summarizing), supports the accomplishment of those roles, and through repeated activity involving role shifts for students brings the group, as individuals and together, to more expert performance.

Taking these ideas into account, the «zone of proximal development» (ZPD) grows out of the relation between meaningful social learning and individual understanding. Vygotsky defined the ZPD as:

The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (1978, p. 86)

In *Mind and Society*, Vygotsky pointed out that two children with the same actual developmental level (i.e., who could solve the same problems alone on a test) might have very different zones of proximal development. One might be able to participate meaningfully in more advanced problem solving with adult guidance or in collaboration with more capable peers than the other; the one who had a more extensive and fertile zone was in the position to learn through such participation, whereas the other whose zone did not extend to higher levels could not gain from the same efforts at guidance provided by adults or more capable peers.

Based on the theoretical notion of the ZPD, Vygotsky pointed out that «properly organized learning results in mental development and sets in motion a variety of developmental processes that would be impossible apart from learning» (1978, p. 90). Such properly organized instruction should «focus on how interpsychological functioning can be structured such that it will maximize the growth of intrapsychological functioning» (Wertsch, 1985, p. 71); or, as Vygotsky put it:

Instruction is good only when it proceeds ahead of development. Then it awakens and rouses to life an entire set of functions which are in the stage

of maturing, which lie in the zone of proximal development. (Vygotsky, 1934, cited in Wertsch, 1985, p. 71)

Using the terminology introduced by Wood, Bruner, and Ross (1976), good instruction involves effective «scaffolding» –acts of guidance and coaching that set learners up for success and advancement in their ZPD's–. Educational researchers have spent a good deal of time articulating how teachers can effectively structure and guide learning in various disciplines through scaffolding (e.g., Pea, 2004; Polman, 2004; Tabak & Baumgartner, 2004).

Playing off this theoretical backdrop for cognitive development, I (Polman, 2006, p. 249) posited the usefulness of the notion of a «Zone of Proximal Identity Development» (ZPID) to help explain identity development. I define the ZPID as:

The distance between the actual identity developmental level as determined by an individuals' past positionings and the level of potential identity development as determined through mutual negotiation of positioning and stance during actions associated with an identity, under adult guidance or in collaboration with peers.

This definition of the ZPID deliberately parallels Vygotsky's definition of the ZPD quoted above, for comparison and clarity. In this definition, «positioning» refers to self-positionings of an individual which reveal their view of «the kind of person they are» in terms of roles and affiliations, and «other-positionings» of the same individual which reveal the expectations of those others for that individual's roles and affiliations (e.g., Yoon, 2008). «Stance» refers to the resistance or appropriation of the identity implications of an act by the actor (Polman, 2006). Like the ZPD, the ZPID is a conceptual horizon of possibilities for development beyond the already-achieved state. In this case, already-achieved and agreed-upon positionings and prior stances of appropriation to one's identity don't represent change, so they are not in the zone; other-positionings that are so distant from individuals' prior experience that they are as yet unimaginable for them are beyond their zone. What is in the zone are steps along possible identity development pathways that the individual is capable of recognizing and willing to explore; not all these pathways will be taken a long distance but they are related enough to that individual's past understanding and identification to be imaginable and explorable.

This definition of the ZPID is based on my view of identity development as instantiated in «trajectories of identification» (Dreier, 2000; Wortham, 2006), which is situated within a broader sociocultural framework for understanding human action, learning, and development (Cole, 1996; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991, 1998). This sociocultural framework is based on the premise that individual psychological functioning (i.e., learning and development) is a product of social interaction and action embedded in contexts involving «tools.» These tools –such as words and ideas– also have a cultural history, in the various ways that they have been used by others over time.

Trajectories of identification refer to the experiences of individuals as they travel through space and time (Lemke, 2000), and across the borders of different «communities of practice» (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Individuals experience multiple trajectories of identification over time corresponding to communities of which they are a part. These identity trajectories are «spread over the material and social environment» (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998, p. 4), and are dialogically negotiated, sometimes contradictory, and contested over time across the «cultural worlds» with which individuals interact. For instance, the social contexts of home, informal social groups, and schools all influence the identity development of youth in educational programs (Rahm, 2007; Sfard & Prusak, 2003; Tucker-Raymond, et al., 2007). Trajectories of identification are not definite paths, but instead have a motion with momentum and influences based on how individuals and their interlocutors interact in communities, and how they enact connections between past, present, and future. These connections across time relate the proximal development of individuals to distal identities, both real and imagined. For instance, the fact that a teen sees herself as becoming a chemist in the distant future will color her experience of a chemistry lab experience in a school or after school program.

Trajectories of identification are formed in part by the kinds of connections between past, present, and future described as «prolepsis». Cole (1996) describes prolepsis as the discursive and psychological process of how people such as parents enact the enculturation of youngsters into the kind of distal identities the parents expect for their children. He defines prolepsis as «the representation of a future act or development as being presently existing» (p. 183), and describes how parents recall their own past trajectories to imagine futures for their children. They then use that imagined future to influence their present interactions with their child. For instance, a science researcher may recall her own childhood

interests and occupations and pathways, which influence both consciously and unconsciously the books and summer programs and small interactions she has with her son relating to science. In this way, imagining him traveling a similar path as her own may encourage him to become someone like her. In this way, a distal past of the parent, and the distal expectation the parent has for the child, impacts the proximal interaction and development of the child. The converse is true as well, where a parent's memories and future expectations for their child cause them to discourage certain identity trajectories in the present, such as a parent from a working class who has moved into the middle class discouraging their child to consider a working class career. The parents' influence is not deterministic, however; children can choose to resist or modify their parents' desires.

Of particular interest to educators is how youth trajectories of identification within their present-day educational program activities involve connections made by people to possible proximal futures in the program and distal futures afterward. Identity connections may be made by youth themselves, as well as many other relevant individuals with whom they interact, such as the staff in institutions, their peers, and their families. For instance, a teen's interest and skill in tinkering with technology may have been cultivated by her parents, not recognized by her school, and viewed as odd by some of her peers; these others' opinions, as well as her own view of this aspect of her identity, would inform the teen's reaction to a youth program welcoming her tinkering skills and recognizing their value for a greenhouse design project.

In contrast to individual psychological notions of identity as a stable set of individual characteristics, sociocultural theorists join many others in stressing how identities are dialogically created within cultural contexts through interactions between individuals as they carry out actions, position one another in relation to cultural norms (e.g., Carlone & Johnson, 2007; Gee, 2001; Hermans, 2001; Holland, et al., 1998; Nasir & Saxe, 2003; Yoon, 2008) and are influenced by the multiple voices they have appropriated (Wertsch, 1991). Any one act of identification is contingent on specifics of that event, but categories of social identification «thicken» (Wortham, 2006) or accrete (Polman, 2006) on an individual as they repeatedly position themselves, or are positioned by others, as belonging to a social category. Wortham has demonstrated through his classroom-based research that local social categories such as «disruptive students» are created and maintained within communities of practice by their use as

«metapragmatic models» referred to by community members; these local models may mediate broader sociohistorical categories that exist in the culture beyond the classroom (e.g., Wortham's example of a young woman positioned locally as a disruptive student, and identified also with the broader category of «loud black girl»). Each incident in which an individual is contingently identified with a local metapragmatic model (or social category such as «disruptive student») makes it easier to identify that individual with the model or category in subsequent interactions (see also Brown, Reveles, & Kelly, 2005; Carlone & Johnson, 2007; Nasir & Saxe, 2003). Sometimes the identity positioning of an individual is contested, and the tensions between competing frames are in some ways parallel to what Bakhtin (1981) said about words which are «half ours and half-someone else's» (p. 345); the identities negotiated are partially created by individuals to the extent they exercise agency, and partially by those with whom they interact. In addition, even when individuals are seemingly acting alone in the present, the multiple voices they have appropriated from their past influence the dialogical construction of meaning and identification ascribed by the individual.

Trajectories of identification also relate to the kinds of «stances» individuals take toward the cultural «tools» they use within learning environments. Building on terminology introduced by Wertsch (1991, 1998), I distinguish between agents «mastering» a tool they are learning, or «appropriating» the tool (Polman, 2006). In the latter case of appropriation, the individual has a stance of «making the tool their own,» whereas mastery refers to the purely cognitive aspect of their facility with and engagement with the tool. Individuals can master a tool without appropriating it (e.g., learn to play the piano but resist it and never agree to do it except under duress), or appropriate a tool without mastering it (e.g., play the drums with persistent and deep engagement without developing strong fluency), or both. Sometimes mastery can drive appropriation (after 5 years of piano lessons under duress, an individuals' achievement develops into a more positive stance), and at other times appropriation might drive mastery (the love of the drums leads to fluency).

In addition, I utilize the sociocultural notion that the purposes, goals, or «objects» of an activity or set of actions are relevant to how participants interpret their roles, agency, and experiences (e.g., Leontiev, 1981; Wertsch, 1998). As Barbara Rogoff (1994) has pointed out, shared endeavors to reach a common purpose help to focus a «community of learners,» such as a healthy apprenticeship, so that learners develop through transformation of their participation in activities

over time. Lave & Wenger (1991) documented practices of apprenticeship, in which apprentices were expected to contribute to the purposes of the workplace. As O'Connor (2003) has noted, the traditional apprenticeships that Lave & Wenger profiled were deliberately «benign» communities of practice. By this he meant that apprentices were willing entrants into communities of practice in which the development of positively valued identities was not only possible for and expected of all participants, but in which activity was organized in such a way that newcomers in fact had ample support in developing these positively-valued identities (O'Connor, 2003, p. 67).

In such settings, all were expected to succeed in advancing their expertise from «newcomer» levels to «oldtimer» standards. As Hull & Greeno (2006) state, different identities with more authoritative agency are created through the development of «new roles and positions, different patterns of participating and interacting with others, different responsibilities and entitlements» (p. 80). Thus, in the case studies below, I will be concerned with examining how participants' roles and agency fulfill the purposes of the community.

Finally, the sociocultural framework I utilize also includes the «scene», «place», »territory»² or interpreted context in which actions are located and carried out. As Wertsch (e.g., 1998) has pointed out, different kinds of scenes are seen by different identity groups as being welcoming to them, and different kinds of scenes are seen as including certain cultural tools (both material and conceptual artifacts) and not others. Sociocultural researchers studying classroom practices have described scenes they refer to as «hybrid spaces» (Barton, Tan, & Rivet, 2008; Gutierrez, Larson, & Rimes, 1995) or «contact zones» (Orellana, 2009) which mix multiple cultural communities' norms and practices; creating tensions that may negatively impact discourse and learning opportunities, but may also lead to possibilities for productive change. Following these sociocultural researchers, I am concerned with how learning environments that serve as a hybrid of certain communities intentionally welcome certain kinds of identities and practices into them, and seek to exclude others.

⁽²⁾ I will use the term «scene» through the remainder of this text. Since they are both spatially-related terms, it is important to distinguish my meaning of «scene» from the «zone» of proximal identity development. A scene is a culturally defined shared place which frames participants' understanding of what goes on there. Within any one scene, there are individuals whose own developmental trajectories have zones of proximal development and identity development—the zone of proximal identity development defines steps along possible identity pathways for an individual. Thus, a scene is a larger shared space, whereas the zones to which I refer are the possible individual pathways within whatever scene individuals are acting.

In summary, my theoretical framework sees learning environments as involving participants in communities of practice that enact connections between past, present, and future, through identity positionings that are dialogically negotiated, while using tools they have a stance toward, serving purposes that give meaning to participant roles and agency, in a scene welcoming particular kinds of people and practices. The «zone of proximal identity development» for each individual is the distance beyond an individuals' past positionings and the level of potential identity development as determined through mutual negotiation of positioning and stance toward cultural tools during actions associated with an identity, under adult guidance or in collaboration with peers in the scene. As identity work is accomplished on a moment-to-moment basis in the zone, it thickens identifications, which lead to the long-term development of identity.

Participants and methods

The «YouthScience» program is a component of an informal science institution's community-based programs initiative designed to provide underserved (primarily African American) teenagers «a work-based, inquiry learning environment that focuses on science, mathematics, and technology». The YouthScience program was established in 1998. The youth development model and science activities have been refined over a number of years, and are based on a combination of related youth projects (e.g., Beane, 1990), iterative design of the program over time, and research on learning and development, especially among non-majority and urban youth (e.g., Garbarino, Dubrow, Kostelny, and Pardo, 1992; Howard, 1987; Jolly, Campbell & Perlman, 2004; Yates and Youniss, 1996).

At the time of this study (2006-07), around 120 YouthScience «teens» (as they are referred to in the program) worked as hourly employees earning minimum wage for 8 weeks in summers, and on Saturdays during school years. Some of the teens struggled in school and many of them attended struggling schools. The work experiences of teens in the program were directed toward a variety of community science projects, supervised by the adult staff. The teens' job also included a large amount of what the staff term «professional development» related to workplace skills such as communication. The workplace skills were based on the recommendations of the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1991).

The YouthScience program was divided into subgroups consisting of around 10 to 20 teens each, each of which had one or two adult staff supervisors. In this paper, I focus on one specific subgroup from Summer 2006 through Summer 2007, the «TechTeam». TechTeam focused on designing and building structures (an engineering venture) while utilizing computer technology, and learning about edible plants (a science venture). TechTeam included 17 African American youth ranging in age from 13 to 18 years old, and was co-led by a European-American male in his twenties with a bachelor's degree in physics («Shawn»), and a European-American female in her twenties with a degree in engineering and a background in international environmental education («Jordan»). The teens came from families ranging in income level from below the poverty level to middle class, and with parents ranging in educational attainment from partial completion of high school to graduate school. Most teens attended public neighborhood schools, but a few within this group attended public magnet schools, and a few attended private Christian schools. Slightly less than one-quarter of the youth were entering 9th grade in the fall, and joining the program for the first time. The remaining youth were in their 2nd-4th years in the program, and entering 10th-12th grade.

I conducted interpretive case study research in this program during eight weeks of these teens' full-time work in summer of 2006, with follow-up visits on Saturdays in the 2006-07 school year and later in the summer of 2007. Data collection techniques included observation of daily activity in the program, with running notes taken on a laptop computer. These notes were later supplemented by transcriptions of selected audiorecordings and videorecordings of key events. During and after the summer, I also conducted 2 semi-structured interviews each with 8 staff and 14 «focus» youth; the first interview in each case had to do with experiences with science, technology, engineering and mathematics (STEM) before entering the program, and the second with STEM experiences during the program and future aspirations. The focus youth were a purposeful sample representing a balance of genders, number of years in the program, and participation in various groups within the program. The interviews utilized a narrative approach adapted from life stories research (Drake, 2006; McAdams, 1993); the interviews covered critical events (peak experiences, nadir experiences, turning points, important early scene, important other scenes, challenges, positive influences, negative influences, and positive futures and negative futures). These interviews were transcribed for the analysis. Finally, I collected copies of artifacts created by the

youth and staff during the summer, as further evidence of their work and their thought processes.

For my analysis, I placed all the above records and textual data in a qualitative analysis program called NVivo, and coded for a number of elements. For this paper, the coding of positionings and stances were most important. The positioning codes marked instances where identities were dialogically negotiated with reference to the social categories that appeared to be relevant to staff, teen participants, and persons with whom they interacted or whom they mentioned in their interviews. I distinguished between self-positionings and other-positionings that demonstrated either acceptance of or resistance to an identification. In addition, I coded for «stances» toward cultural tools that provided evidence of work in or beyond zones of proximal development.

For this paper, I focus on the zones of proximal identity development of three teens as seen in their work on an engineering design project. These three cases were selected to show the diversity of experiences among TechTeam youth in relation to work in the ZPID; they are not representative of the overall group.

Siena: developing an engineering identity through participation

Siena, Jamal, Mercedes (all participant and program names are pseudonyms) and the other TechTeam members had been learning about the strength of various structures in their Saturday sessions during the Fall 2005 and Spring 2006 sessions. In these sessions, they created structures out of paper, toothpicks and wood, and had contests for height and strength. They inductively came to understand certain principles, such as the key role triangles can play in adding stability. During the summer of 2006, the supervisors Shawn and Jordan launched the group on an engineering project aimed at designing and building a greenhouse in which to grow edible foods (during part of their time, they were planting, growing, and doing inquiry projects on edible plants as well). The greenhouse activity consisted of two design-build-test sequences, in which groups of three or four teens explored potential shapes for the greenhouse, and then potential «skins» for its outer covering. Professional engineers from the National Society of

Black Engineers (NSBE) visited twice during this period to evaluate and provide feedback to the teens.

Siena was a 3rd year participant in YouthScience in the summer of 2006; her supervisor looked to her for leadership of younger teens, and her peers admired her. She worked another job, and thus could not be at all YouthScience sessions. She described herself as «very interested in most subjects» in school, and «very successful» as well. By the summer of 2007, Siena positioned herself as heading along a long-term trajectory toward a career in chemical engineering. It is worth tracing how her positioning of herself, and her positioning by others, contributed to this trajectory, along with the experiences she gained through participation in TechTeam.

As Siena recalled her personal history with science and engineering in an interview: It started when I was a kid, I always liked messing with stuff and seeing how stuff works ... And, the problem was breaking stuff, I couldn't put it back together ... So, I had to re-buy it, and I started, I took this part off, I guess it goes here ... And that, I did that for like, a long period of time, and then, um, I always had a niche for science. I was always like a real geek for science ... And then, um, when I got to chemistry, I clicked. Like, it was really easy for me to learn it ... And it was just really fun to learn different elements, and how you can take two things and put them together ... And, stuff like, moles and atomic numbers, and everything that involved chemistry. And uh, like, my favorite thing was to do stoichiometry³

Interviewer: Really? Siena: after I learned how to do it, yeah. And like, um, my teacher had me stay after class and be like a study aide ... and um, my um, teacher [at a particular school], he was going to put me in a AP Chemistry class, because we were only briefly touching on it in physical science, chemical and physical science.

³⁾ Stoichiometry is the study of the relationships between amounts of products and reactants in a chemical reaction.

As seen in the above quote, Siena positioned herself early on in her childhood as a tinkerer, who liked to take things apart (and try to put them back together). Her school experiences with chemistry, where she was positioned by her teacher, and positioned herself, as being promising and talented, led her to appropriate an identity of a chemistry student, and to both master and «make her own» some of the tools of chemistry (Polman, 2004; Wertsch, 1998).

While participating in TechTeam, she began to link her identification as a tinkerer to engineering, and combined this with her identification as a potential chemist, to formulate her identification as an intended chemical engineer. The practices of design-build-test, as implemented in TechTeam, involved Siena in cutting up, drilling, and lashing together PVC pipe to build a half-cylinder greenhouse structure with two other teens, which they then modified with a cross-beam to stabilize it, and then more systematically testing the strength of their and other people's structures. The tools and practices of tinkering were thus welcomed into this «scene» and had a valued role in building. In addition, Jordan introduced practices she'd learned in her own engineering training to the group, and assisted them in constructing tables with ratings in a spreadsheet summarizing their findings on strength (in terms of weight and shear) as well as affordability of the various designs. This culminated in the groups presenting their designs, and their strengths and weaknesses, to a visiting review panel from the National Society of Black Engineers (NSBE).

In the meantime, Siena and her father, who had dropped out of college after his football career ended due to injury, had been exploring career options for a number of years. At a «college seminar» she was struck by a job title that combined these two things she'd been enjoying – «tinkering» and chemistry: chemical engineering. As she said,

I saw the title, and said, «Chemical engineering, that sounds kinda cool.» So, I googled it up and saw what they do, and how they work with polymers, and different elements and, like, do stuff like cosmetics, and I recently found out they work with shoes, like, engineering the soles of shoes. And um, that really fascinated me. 'Cause I like the cosmetics, you know, 'cause I'm female ... And then, I like shoes, so I was like,... «I can do that» ... and maybe, just I don't know. I just love it. Like, anything about it is exciting.

Although Siena's ongoing interests and attention to fashion might be seen by some others as a potentially self-limiting gendered factor, Siena combined her fashion interest in a positive (and for her, natural) way with her chemistry and tinkering identities to make her own unique trajectory toward chemical engineering. Thus, her own unique history resulted in a trajectory toward a professional scientific career, but not in a way most others would expect. When the group of NSBE engineers visited TechTeam, Siena approached a black female engineer after the presentations, and discussed her interest in chemical engineering. This discussion eventually led to Siena getting a recommendation from a NSBE engineer, which resulted in a scholarship to an engineering summer camp at a university held in 2007, after her 11th grade. At the end of the camp, Siena was offered an early scholarship to study in that university's engineering program, which she accepted. She began attending that program in the Fall of 2008.

Although Siena's combination of advancement in a ZPID and ZPD were in many ways the ideal imagined by the program (and they were not typical), it is notable that they were not simply a matter of more expert others laying down a rigid pathway that acted as a scaffold for Siena to attach her thoughts and ideas. Siena came into the program with ideas about a distal identity as a chemist, and the program invited her to consider a distal identity of an engineer, while conducting an engineering project. Siena herself made meaning of the ideas offered by the program when she connected them to her earlier experiences with tinkering and chemistry. She continued to build her trajectory by eventually incorporating ideas from events taking place outside the program, as well as ideas, discussions, and opportunities within the program. Shawn and Jordan did not simply «scaffold Siena into chemical engineering» practices and a new identity; instead, it appears that Siena and others she interacted with both within and outside the program worked with her in her zone, and participated in the construction of a trajectory connecting Siena's past with her present and a possible future that was uniquely her own. Although it is not possible to trace the detailed dynamics of Siena's dialogical construction of identity shifts to particular conversations or sequences of actions, her retrospective discussion of the elements of her eventual trajectory toward chemical engineering included elements she originated and elements she picked up from the YouthScience program and her father.

It is also notable that Siena's stance toward the tools of engineering, such as the design-build-test techniques, was one of openness, while serving a

genuine purpose she valued to create the greenhouse. Within the apprenticeship environment set up at YouthScience, Siena was a valued part of the group contributing to the design, which provided her agency.

Jamal: developing a construction worker identity through participation

Jamal's case exemplifies some other ways that work in the ZPID is dialogically created in unpredictable ways over time by both the learners and the «more expert others» with whom they interact. Jamal was a second year YouthScience teen in the summer of 2006, and described himself as «a little bit interested in a few subjects» in school, and doing «poorly in some subjects and passing work in others.» He was not as engaged a participant in TechTeam as Siena either, based on observations. On many days, I observed Jamal slouching his way passively through the work the groups were doing. When they were supposed to be working on web research, spreadsheets, or Powerpoint presentations, Jamal often surfed the web for entertainment-related information, or spent time on social networking sites. Shawn and Jordan, the supervisors, consistently tried to position Jamal and the other students as capable and authentic practitioners of engineering, through the design, analysis and presentation activities. But Jamal consistently resisted that positioning, and instead positioned himself as passive, disengaged from and disinterested in such activities. After practicing their presentation, he said, «we had to do that presentation on the geodesic dome, and then we had to go back, and she told us we had to go back and fix the stuff that we kinda need to work on.» In addition to positioning himself as doing these things because he «had to» rather than having any desire to, Jamal characterized such activities as «like school», which he did not enjoy.

At some other times, however, Jamal was deeply engaged, and these corresponded with what he saw as «construction» activities. When they were preparing and assembling pieces, using hand tools, Jamal was deeply engaged. His engagement began in the phases of the project described above, in which Jamal enjoyed using the power tools and putting things together, and continued through the summer after they settled on the geodesic dome as the structure

the teens would use for their greenhouses. The group's next steps were to test various skins for the geodesic dome, construct a geodesic dome from a purchased kit, and then design their own low-cost model of a geodesic dome for the institution's community partners to grow plants in. Throughout the building of the geodesic dome from the kit, and the building of their own geodesic dome, Jamal contributed eagerly and without complaint to the physical labor in the blistering Midwestern summer heat. Although many of the other teens, both male and female, complained about the physical labor in the heat, Jamal never did, and in fact he'd sometimes stay after hours to help with construction. Thus, when the geodesic dome from the kit was completed one day after regular work hours, Jordan recognized that Jamal had put more labor into the construction than any other teen by having him place the final piece into the top of the geodesic dome, which made it into a rigid structure.

In order to build greenhouses, the program involved the teens in using saws, drills, and other construction tools and practices, which Shawn and Jordan also facilitated. Although Shawn and Jordan were consciously attempting to scaffold engineering practices as an explicit goal of their program, they were also facilitating construction practices, and the latter was more visibly appropriated dialogically by Jamal. He described his growing interest in construction work in an interview, when I asked him about future plans:

Jamal: I want to be a construction worker 'cause they make a lot of money, and I like building stuff. I'd probably like making stuff where I'd like build part of a bridge, or something like that.

Interviewer: Okay.

Jamal: Cause when we had got here at TechTeam ... and then we got started making the big, and then we got started making the geodesic dome, that was real fun.

Interviewer: Uh huh. So you really liked that.

Jamal: Uh huh.

Interviewer: So your idea about being a construction worker comes from working with TechTeam?

Jamal: Yeah.

Interviewer: Had you done any work like that before?

Jamal: No.

As in Siena's case, Shawn and Jordan would not have predicted that Jamal would «build» his trajectory of identification in the direction of construction, but like her, his participation in the ongoing activities of the program influenced his long-term career ideas. Although his supervisors were explicitly inviting him to consider distal identities related to engineering while using the conceptual tools and practices of engineering, they were also involving him with construction tools and practices. Jamal's stance toward the engineering tools was one of resistance, and perhaps linked to his past resistance to «school-like» practices, whereas his stance toward construction tools and practices was one of «making them his own». While using the tools of construction, he «imagined himself» as a construction worker, thus taking some steps in this zone of proximal identity development aimed at that distal career possibility. Because the TechTeam scene as implemented involved the teens in authentic practices of designing and test as well as building, a teen like Jamal could resist some of them and appropriate others while feeling a sense of agency in contributing to the overall goals of the group.

Mercedes: sustaining a career identity while developing from a newcomer to an oldtimer

In the previous two cases, I focused on how participation in this program interacted with ZPID's in terms of potential career paths, but Mercedes' case shows another dimension. Mercedes was entering her second year in the YouthScience program. She described herself as «interested in some subjects, but not interested in others,» and doing «passing work in most subjects, and good work in some.» She struggled in science, but excelled in and enjoyed math. Mercedes' identification of her career interests remained stable throughout her participation in TechTeam: she came in interested in becoming a lawyer, and she remained focused on that profession later. But her positioning of herself as a serious member of TechTeam contributed to her participation in practices that she not only mastered but also appropriated (Polman, 2006; Wertsch, 1998). In particular, her ZPID in relation to moving from an identity as a «new teen» to an «older teen» contributed to her advancing in her ZPD toward more sophisticated participation in the formal communication practices of presentations.

As mentioned previously, the teens presented the results of their design-build-test cycles for the greenhouse structures and greenhouse «skins» to a review panel from the National Society of Black Engineers. In the first presentation, Mercedes and most of the other teens made a number of common presentation mistakes relative to more expert practices. Specifically, Mercedes and her two partners overused certain distracting features of Microsoft Powerpoint, including visual transitions in which text spun around the screen, and an effect whereby each letter within a specific point was typed on screen, causing them to have to wait in order to proceed after their large amounts of text had appeared one letter at a time. In addition, they did not maintain consistent focus on their topic, as exemplified by the fact that they'd included eight «fun» photographs of themselves that did not illustrate the content of the slide (they did, however, include six informative photos as well). Finally, like most of their peers, they did not utilize representations such as graphs and tables at all.

At the end of the presentations, the NSBE engineers offered some suggestions and tips on presentations, including feedback about staying on message, and not distracting the audience. In addition, one of them offered the tip to use the procedure «touch-turn-talk» when interacting with slides, touch the slide, turn to the audience, and then talk about the slide. This tip helped the engineer keep from speaking away from the audience while reading the slide. Mercedes and the other teens took this feedback seriously when preparing for their second round of presentation, and the TechTeam supervisors provided other tips such as limiting extraneous photos and utilizing graphs and tables when possible. Mercedes and her group members practiced their presentation, repeating the «touch-turn-talk» procedure. When they gave the presentation, it had 3 photographs that illustrated a point, no extraneous photos, one table and two graphs summarizing their findings, and no distracting or time-consuming visual transitions. They more consistently spoke directly to the audience, rather than face the slides.

Although it is possible to make links to Mercedes' career trajectory and her participation in presentation practices, she did not offer evidence that she was doing so; instead, she appropriated these tools for communication because she cared about the communication task at hand. The extent to which she made consequential transitions (Beach, 1999) of those skills to other settings, and to her aspirations to become a lawyer, are not known. But her ZPID as a committed YouthScience teen hoping to move toward more sophisticated participated in the program activities provided a space in which she desired to improve her skills. In

interviews, Mercedes and other teens in the program, as well as supervisors, made consistent references to what they called «older teens» commanding the respect of their peers, and showing «new teens» (usually teens in their first year) by their example how to contribute productively to the workplace. Thus, all YouthScience teens including Mercedes and the other TechTeam members were expected to have a ZPID advancing them to more mature workplace participation, and as a second-year participant she may have been working to earn the moniker of «older teen». For instance, she said she wanted to distinguish herself from some of the first-year boys who she said »just sit on their butt, and they don't want to do nothing unless you ask them,» and wanted to improve the groups' teaching of younger kids, »because the first time we went, it was all right, but it could have been much better, because we didn't have everything planned».

Communication skills were highly valued in their particular workplace, as they were part of a framework they'd adopted (SCANS, 1991). Teens and supervisors alike provided accounts of many teens moving from being ineffective communicators to effective communicators, especially in public presentations. When the NSBE engineer and the program supervisors gave specific suggestions on how to improve the communication within presentations, they were inviting the TechTeam teens on a pathway toward being a more effective «older teen», and Mercedes responded to that with a stance of openness and eagerness. In this way, the supervisors and older teens were connecting past, present and future within the program, rather than with reference to more distant careers, the past progressions of other teens from «new teen» to «older teen», with associated improvements in communication skills. Because Mercedes wanted to move along the pathway from newer teen with less presentation skill to older teen with more presentation skill, she appropriated the tools of «touch-turn-talk» and making use of graphics to communicate a point.

Conclusion

As they work with young people, educators should consider the Zone of Proximal Identity Development (ZPID), because it affects learning opportunizing in particular moments and across the span of learning activities, which in turn affect the trajectories possible for learners to pursue over longer stretches of time. Although there is still a great deal to learn about the dynamics of how learners and peers or more expert others discursively accomplish identity work in the ZPID, this paper has provided a definition and theoretical grounding, as well as some instances of the construct's potential for explaining important aspects of human development.

The theoretical construct of the ZPID can inform the work of educators in several ways. Just as teachers routinely seek to investigate the prior knowledge of students in their charge in order to more sensitively facilitate scaffolding of learning, they should consider the prior trajectories of identification of their students and aim to work in their zones of proximal identity development. The case studies presented in this paper begin to show how work in the ZPID is a dialogic phenomenon involving possible identity pathways introduced by the students as well as significant adults such as parents and teachers. Although vocations and careers are not the only important markers of identity, the focus that the YouthScience program had on inviting teens to consider careers in science, technology, and engineering made that aspect of identity development particularly salient to two of the three case studies reviewed here. The TechTeam youth were invited to «imagine themselves» into career identities while carrying out an authentic project of designing, building, and testing greenhouses. Siena's experience designing greenhouses opened her up to the possibility of a long-term career as a chemical engineer, whereas she had previously imagined herself moving toward a career in chemistry. Teachers who know their students well can attempt to make connections between the career aspirations of their students and the career-related skills and understandings of their learning goals. This had a positive impact in Siena's case, but no link was made in Mercedes' case to her aspirations to become a lawyer. As they attempt to make connections to possible careers, teachers need to remember that invitations to thinking about career possibilities are not deterministic of the nature of participation and identification taken up by students. Although Jordan and Shawn attempted to invite Jamal to

connect the greenhouse design-build-test activities to engineering careers, he imagined himself as a construction worker while building the greenhouses. In addition, the appropriation of stances toward tools of a subject matter associated with a career does not guarantee mastery, though it can become a motivational driver toward mastery.

Although the cultural «pathways» represented by careers are relevant, they are not the only aspect of the ZPID that educators should consider. Work in the ZPID not only involves students' and others' consideration of long-term career aspirations, but also short and medium-term connections to socially shared identifications which may be local. Affinity groups, communities of practice, and apprenticeships have culturally shared notions of how people tend to develop over time within that group. In the YouthScience apprenticeship, identification with the notion of becoming an «older teen» was a source of positive directions in teens' ZPIDs, because it provided a valued local «metapragmatic model» for how to gain respect within the YouthScience community. This was an important pathway for the development of Mercedes among the cases described in this paper. Teachers and other educational leaders should remember that scaffolding in participants' zones will need to be improvisationally built through the course of activities, and should be sociohistorically situated in the lives of participants, the broader disciplinary traditions influencing the tools and practices they use, and the design of the particular learning activity at hand. This implies that educators may benefit from considering the ways that pathways for action and identification in the medium term of the learning activities which they design and facilitate invite developmental progressions that provide an interplay between cognitive challenge and identity roles.

Although this work does not provide answers to exactly how educators can work most effectively with their charges to foster the development of positive and productive identities, it provides some signposts for consideration in practice and research. Whether we pay attention to the identity work accomplished in learning environments, the zones of proximal identity development will impact the conduct of and impact of learning activities. Considering and better understanding activity in the ZPID may better us to facilitate human development in all its myriad forms.

References

- BAKHTIN, M. M. (1981). *Discourse in the novel* (Traducción inglesa de C. EMERSON & M. HOLQUIST). En M. M. BAKHTIN, *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- BARTON, A. C., TAN, E. & RIVET, A. (2008). Creating hybrid spaces for engaging school science among urban middle school girls. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 68-103.
- BEACH, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- BEANE, D. B. (1990). Say yes to a youngster's future: A model for home, school, and community partnership. *The Journal of Negro Education*, 59 (3), 360-374.
- BROWN, B., REVELES, J. M. & KELLY, G. J. (2005). Scientific literacy and discursive identity: A theoretical framework for understanding science learning. *Science Education*, 89 (5), 779-802.
- CARLONE, H. B. & JOHNSON, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (8), 1187-1218.
- COLE, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- DREIER, O. (2000). Psychotherapy in clients' trajectories across contexts. En C. MATTINGLY Y L. GARRO, (Eds.), *Narrative and the cultural construction of illness and healing* (237-258). Berkeley: University of California Press.
- GARBARINO, J., DUBROW, N., KOSTELNY, K. & PARDO, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GEE, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- GUTIERREZ, K., RIMES, B. & LARSON, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-471.
- HERMANS, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-281.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE JR., W., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

- HOWARD, B. H. (1987). *Learning to persist / Persisting to learn*. Washington: The Mid-Atlantic Equity Center, School of Education, The American University.
- HULL, G. A. & GREENO, J. G. (2006). Identity and agency in nonschool and school worlds. In Z. BEKERMAN, BURBULES, N. C. & SILBERMAN-KELLER, D. (Eds.), *Learning in places: The informal education reader* (pp. 77-97). Nueva York: Peter Lang.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LEMKE, J. L. (2000). Across scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7 (4), 273-290.
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscú: Progress.
- NASIR, N. & SAXE, G. B. (2003). Ethnic and academic identities: A cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32 (6), 14-18.
- O'CONNOR, K. (2003). Communicative practice, cultural production, and situated learning: Constructing and contesting identities of expertise in a heterogeneous learning context. In S. WORTHAM Y RYMES, B. (Eds.), *Linguistic anthropology of education* (pp. 61-92). Westport: Praeger.
- ORELLANA, M. F. (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language and culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PEA, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (3), 423-451.
- POLMAN, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments. *Cognition and Instruction*, 22 (4), 431-466.
- (2006). Mastery and appropriation as means to understand the interplay of history learning and identity trajectories. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (2), 221-259.
- (September 2008). Scaffolding trajectories of participation and identification in a science apprenticeship. Paper presentation to the IInd Congress International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), San Diego.
- POLMAN, J. L. & MILLER, D. (2008a). Sociocognitive apprenticeship: Mediating practices and identities. In G. KANSELAAR, V. JONKER, P. A. KIRSCHNER & F. J. PRINS (Eds.), *International Perspectives in the Learning Sciences: Creating a*

- learning world. Proceedings of the Eighth International Conference for the Learning Sciences – ICLS 2008* (pp. 3-115). Utrecht: International Society of the Learning Sciences.
- (2008b). Trajectories of participation and identification in a sociocognitive apprenticeship. Paper presentation in IInd Congress International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), San Diego.
- POLMAN, J. L. & MILLER, D. (en prensa). Changing stories: Trajectories of identification among African American youth in a science outreach apprenticeship. *American Educational Research Journal*.
- ROGOFF, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4), 209-229.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS [SCANS]. (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Washington: U.S. Department of Labor.
- SFARD, A. & PRUSAK, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34 (5), 14-22.
- TABAK, I. & BAUMGARTNER, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22 (4), 393-429.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.
- WOOD, D., BRUNER, J. & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- WORTHAM, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- YATES, M. & YOUNISS, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development*, 5, 85-111.

YOON, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 495-522.

Electronic sources

JOLLY, E. J., CAMPBELL, P. B. & PERLMAN, L. (2004). *Engagement, capacity and continuity: A trilogy for student success*. St. Paul: Science Museum of Minnesota. Retrieved to: <http://www.smm.org/ecc/>.

RAHM, J. (2007). Youths' and scientists' authoring of and positioning within science and scientists' work. *Cultural Studies of Science Education*, 1, 517-544. Retrieved (18.03.2007) to: <http://www.springerlink.com/content/120017/>.

TUCKER-RAYMOND, E., VARELAS, M., PAPPAS, C. C., KORZH, A. & WENTLAND, A. (2007). «They probably aren't named Rachel»: Young children's scientist identities as emergent multimodal narratives. *Cultural Studies of Science Education*, 1, 559-592. Retrieved (23.03.2007) to: <http://www.springerlink.com/content/120017/>.

Contact: Dr. Joseph L. Polman. College of Education, University of Missouri-St. Louis. One University Blvd. Saint Louis, MO 63121, Estados Unidos. E-mail: polman@umsl.edu

La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural

The construction of the self in educational settings. A cultural psychology approach

Manuel Luis de la Mata Benítez

Andrés Santamaría Santigosa

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

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar la relación entre la educación formal y la construcción del yo desde la perspectiva de la psicología cultural. Se integran aportaciones de distintos campos de investigación: por un lado, los estudios transculturales sobre educación formal y procesos cognitivos; por otro, la investigación reciente sobre diferencias culturales en las concepciones del yo (self-construal); y, por último, alguna de las principales ideas de David Olson en torno a la noción moderna de individuo, concebido como ente autónomo que se define por un conjunto de atributos y estados mentales, que se encuentra relacionada con los cambios culturales asociados a la escritura y la alfabetización. Esta perspectiva se ilustrará con un estudio en el que se ponen de manifiesto diferencias en las narrativas del yo (autobiográficas) asociadas a la experiencia educativa. Finalmente, se concluirá con algunas reflexiones generales sobre el papel de la educación formal en el proceso de construcción cultural de la identidad personal, así como con algunos de los retos que, a nuestro juicio, se plantean en relación con la diversidad cultural en la escuela.

Palabras claves: yo, identidad, educación, narrativa, memoria autobiográfica, psicología cultural.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the relationship between formal education and the construction of the self from the perspective of cultural psychology. The study blends contributions from different research fields: cultural/cross-cultural studies about formal schooling and cognitive processes, recent research about cultural differences in self-construal and lastly some ideas developed by David Olson about the modern notion of the individual, conceived as an autonomous entity defined by a set of attributes and mental states that is related to the cultural changes associated with literacy. This perspective is illustrated by an empirical study in which differences in self-narratives (autobiographical narratives) are observed. In conclusion, some reflections about the role of formal schooling in the construction of personal identity and some challenges in connection with cultural diversity in education are discussed.

Key words: self, identity, education, narrative, autobiographical memory, cultural psychology

Introducción

Nuestro interés por el papel de la educación en la construcción del yo surge de la trayectoria del grupo de investigación Laboratorio de Actividad Humana. Desde su fundación hace más de veinte años, nos hemos centrado en el estudio de la relación entre la educación formal, concebida como actividad sociocultural (Leontiev, 1981; Wertsch, 1981, 1985; Ramírez, 1988), y procesos mentales como categorización, memoria, resolución de problemas, argumentación... (LAH, 1988; Cubero, 1997; Cubero, De la Mata y Cubero, 2008; Sánchez-Medina, 1999; Sánchez-Medina, Alarcón y De la Mata, 2009; Santamaría, 2000; Santamaría y De la Mata, 2002; Cala, 1999; Cala y De la Mata, 2004, 2006, 2010; Bascón, 2007). Ello nos ha llevado en los últimos años a interesarnos por la construcción del yo en el marco de las actividades educativas. Así, el objetivo del presente artículo es analizar la relación entre la educación formal y la construcción de la identidad

personal, el yo¹, según la terminología empleada por diferentes autores (Bruner, Hermans, McAdams). Es importante aclarar que la perspectiva en la que nos situamos es la de la psicología cultural (Shweder, 1990; Cole, 1996; De la Mata y Cubero, 2003; Santamaría, Cubero y De la Mata, 2010). Esta perspectiva presta especial atención a la construcción de la mente en los escenarios culturales. Entre estos escenarios culturales, la escuela ocupa indudablemente un lugar central.

El enfoque que adoptamos nos lleva a integrar las aportaciones de campos de investigación diferentes: por un lado, los estudios transculturales sobre educación formal y procesos cognitivos (Cole y Scribner, 1974; Scribner y Cole, 1981, Cole, 1990, 1996; Rogoff, 1981; De la Mata y Ramírez, 1989); por otro, la investigación reciente sobre diferencias culturales en las concepciones del yo (self-construal) (Kagitçibasi, 1997, 2007; Triandis, 1995; Keller, 2007). En nuestro análisis, tendremos muy presente las ideas de Olson (1994, 1997), según el cual la noción moderna de individuo, concebido como ente autónomo definido por un conjunto de atributos y estados mentales está relacionada con los cambios culturales asociados a la escritura y la alfabetización. Finalmente, vamos a ilustrar nuestra perspectiva con un estudio que hemos realizado recientemente en el que se ponen de manifiesto diferencias en las narrativas del yo (autobiográficas) asociadas a la experiencia educativa. Estas diferencias se asemejan a algunas de las que han sido obtenidas en los estudios transculturales, comparando culturas que promueven distintas concepciones del yo (culturas orientales y culturas occidentales, por ejemplo). Los hallazgos principales de este estudio nos van a permitir hacer algunas reflexiones generales sobre el papel de la educación formal en el proceso de construcción cultural de la identidad personal, así como referirnos a algunos de los retos que se plantean en relación con la diversidad cultural en la escuela.

⁽¹⁾ Existe un buen número de autores que emplea los términos identidad personal y yo (*self* en inglés) como sinónimos. Otros, como McAdams (2003), por ejemplo, adoptan la perspectiva de William James y Erikson y prefieren distinguir ambos términos, reservando el término identidad para los rasgos y características que el individuo se atribuye a sí mismo. La identidad, por tanto, tendría un carácter reflexivo y, según este autor, narrativo. El yo, por el contrario, es un constructo que engloba no sólo la identidad, sino también el aspecto objetivo del sujeto como agente. Otros autores, como Bruner (2003) o Markus y Kitayama (1991), aunque emplean el término yo (*self*), se centran sobre todo en las representaciones que se construyen en el marco de la cultura humana acerca de lo que una persona es y debería ser. En nuestro caso, dado que para nuestros propósitos no creemos necesario entrar en este debate conceptual, emplearemos el término yo en un sentido similar al que usan Bruner, Markus y Kitayama y muchos teóricos que se centran en el análisis de los procesos de construcción del yo en contextos culturales.

Educación formal y procesos mentales

En este apartado, presentamos el marco teórico en el que nos situamos. En él, se integran los estudios sobre la relación entre educación formal y procesos mentales y la investigación sobre identidad, narrativa y memoria autobiográfica.

La educación formal es un ámbito fundamental de socialización, de transmisión y recreación de valores sociales. En las sociedades occidentales, educación y ciudadanía son dos términos que van estrechamente unidos desde la Ilustración. Durante todo el período de la modernidad, la educación formal se ha ido constituyendo como un pilar esencial sobre el que se debe construir la sociedad democrática.

Este papel de la educación formal como institución promotora de ciudadanía se observa en diferentes aspectos:

- En su relación con la adquisición y el desarrollo de modos de pensamiento que pueden caracterizarse como «formales» o «racionales».
- Por su contribución al desarrollo del concepto de individuo característico de la modernidad: el ciudadano. Esto implica la construcción y desarrollo de unas identidades personales y culturales, así como un conjunto de valores acordes con esta noción de ciudadano.

Con respecto a la primera cuestión, existe un considerable volumen de datos de investigación cultural sobre procesos de categorización, memoria, razonamiento y resolución de problemas que ponen de manifiesto la citada relación entre educación formal y ciertos modos de funcionamiento cognitivo (Luria, 1979; Cole y Scribner, 1974; Scribner y Cole, 1981; De la Mata y Ramírez, 1989; Cole, 1990; Rogoff, 1981, 1990; Ramírez y Cubero, 1995; Cubero y De la Mata, 2005; Cubero, De la Mata y Cubero, 2008).

En la misma línea, los estudios sobre razonamiento silogístico y resolución de problemas han mostrado que los sujetos escolarizados suelen resolver estas tareas siguiendo las pautas de deducción establecidas en los términos del problema, sin salirse del «universo de relación» que se establece en el problema. Los no escolarizados, por el contrario, tienden a salir de los límites establecidos en los problemas y hacen uso de su conocimiento cotidiano para intentar resolver la

tarea (Luria, 1979; Cole y Scribner, 1974; Scribner, 1977; Sharp, Cole y Lave, 1979; Scribner y Cole, 1981).

En conjunto, estos datos han sido interpretados como prueba de que la educación formal promueve formas de pensamiento que se han denominado «conceptos académicos» (Vygotski, 1986), argumentación teórica (Scribner, 1992) o pensamiento proposicional (Bruner, 1986, 1990).

Una de las cuestiones más debatidas en la investigación transcultural es la relativa a los mecanismos que explican las diferencias entre niños y adultos escolarizados y no escolarizados. Sobre esta cuestión, la investigación realizada por Scribner y Cole (1981) en Liberia con los miembros del grupo cultural Vai ha aportado evidencia muy importante. Según Scribner y Cole, la explicación de las diferencias observadas hay que buscarla en la naturaleza de las prácticas culturales, en las actividades que tienen lugar en la escuela. Son estas actividades y no tanto el uso de unas tecnologías específicas, como puede ser la escritura, las que explican los cambios cognitivos asociados a la escolarización.

La influencia de la educación formal sobre los procesos mentales no parece ser la única que esta institución y las prácticas culturales asociadas a ella ejercen. En este sentido, desde las Ciencias Sociales y desde la propia Psicología se afirma que la alfabetización y la educación formal han jugado y juegan un papel fundamental en la constitución del sujeto moderno (Olson, 1994, 1997; Ramírez, 1995; Santamaría, 2004). Así, por ejemplo, Olson (1994) afirma que la mente moderna se constituye a partir de Descartes y continúa en autores como Hume y Berkeley hasta Kant y el ideal ilustrado. En dichos autores encontramos la noción de un sujeto autónomo, responsable en el plano moral, cuyos actos están gobernados por la razón, como cualidad de una mente poblada por ideas, creencias, deseos, recuerdos... Para Olson, esta noción de mente y de sujeto se relaciona con los cambios culturales que se produjeron en el mundo occidental desde la extensión de la escritura en los inicios de la Modernidad (asociados a la Reforma Protestante y a los orígenes del capitalismo). Entre esos cambios culturales, debemos incluir, sin ninguna duda, el desarrollo y la extensión de la educación formal, tal como la conocemos en nuestros días.

Desde el principio, pues, se ha asociado la alfabetización y la escritura con la formación del modelo de individuo y ciudadano de la modernidad. No es de extrañar, por tanto, el énfasis que encontramos por la alfabetización de la población en países y en situaciones en las que se ponen en marcha iniciativas políticas de creación y desarrollo de ciudadanía.

En lo que respecta a la psicología, este tema no ha sido objeto de investigación en el grado que a nuestro juicio requiere. Podemos, no obstante, citar algunos datos que consideramos relevantes para esta cuestión:

- Los estudios transculturales realizados por Luria (1979) ponen de manifiesto las dificultades que tenían los campesinos uzbekos para definirse a sí mismos como individuos, al margen de los grupos (familia, aldea...) a los que pertenecían.
- Algunos datos recientes procedentes de la psicología transcultural muestran diferencias en la noción de yo (self) característica de distintas culturas. En este sentido, en las culturas anglosajonas y del centro y norte de Europa, suele observarse un énfasis en el individuo, es decir, un yo *independiente*. Este yo independiente se define como una entidad autónoma y separada, definida por un repertorio único de atributos, capacidades, pensamiento y sentimientos. Las culturas asiáticas, por el contrario, suelen enfatizar el grupo, es decir, un yo colectivo o *interdependiente*, experimentado como parte de una red social (Cross y Markus, 1999; Markus y Kitayama, 1991; Kagitçibasi, 1997, 2007; Triandis, 1995). Estas diferencias en el énfasis en la independencia *versus* interdependencia se ponen de manifiesto en diversos aspectos del yo, como son la experiencia y la expresión de las emociones, procesos cognitivos, atribuciones y razonamiento moral o motivación de logro, entre otros (Kagitçibasi, 1997, 2005).

Con respecto a lo anterior, es interesante notar el predominio de un concepto de yo independiente en culturas del centro y del norte de Europa. En estas culturas, se dio la Reforma Protestante y en ellas se ha observado un mayor desarrollo de la cultura alfabetizada. No obstante, el vínculo entre ambas cuestiones es algo que debe ser elaborado teóricamente y empíricamente.

Identidad, narrativa y memoria autobiográfica

Junto al estudio de la relación entre educación, alfabetización y procesos mentales, otra cuestión que resulta fundamental en nuestro marco teórico es la noción

misma de identidad. En este sentido, debemos señalar que nuestra visión de la identidad personal, del yo en definitiva, no es la de una entidad homogénea y estable, una especie de soporte unificado de los actos del individuo. Por el contrario, coincidimos con muchos autores en los últimos años en una visión del yo que, lejos de ser homogéneo y estable (o rígido), se define por su carácter *distribuido y dialógico*. Así, Bruner (1996) defiende la existencia de un yo distribuido, considerándolo como «un enjambre de participaciones», producto de las situaciones en las que la persona actúa. La persona, desde este punto de vista, construye su identidad como individuo diferenciado frente a otros. Por otra parte, Bruner señala que el yo toma significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que participa. Se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones que son cultural e históricamente específicos (Bruner, 1996, 2003). De este modo, una de las propiedades más significativas del yo sería su estructura narrativa, lo que Bruner llama el *self historiado*. Cuando se pregunta a la gente cómo son en realidad, los sujetos habitualmente cuentan una gran variedad de historias empleando los elementos tradicionales de la narrativa (Bruner, 1990). En este sentido, Bruner (1986, 1990) considera que la narrativa es a la vez un modo de discurso y un modo de organizar la experiencia (pensamiento). La historia como un todo tiene un significado o argumento («gist»). La inteligibilidad de la narrativa se basa en su verosimilitud, es decir, en que su contenido sea tomado como posible en la vida como «algo que me podría pasar a mí». Los relatos, por tanto, ofrecen una interpretación de los sucesos, más que una explicación (Bruner, 1996). Como el propio Bruner afirma, por su propia naturaleza, una historia implica una acción realizada por un agente en un escenario en el que las expectativas normativas se han roto o cuestionado. En la narrativa, además, deben construirse dos «paisajes». Uno es el paisaje de la *acción*, en el que los constituyentes son los argumentos de la acción (agente, meta, intención, situación, instrumento). El otro es el paisaje de la *conciencia*, que incluye motivaciones, estados mentales y emociones de aquéllos que están implicados en la acción (Bruner, 1986).

Así, asumimos que el yo puede considerarse una narración personal (Bruner, 2003), un relato en el que se da sentido a la propia vida. Por ello, la narración puede considerarse la materia prima (o mejor, el instrumento) que permite la existencia de un yo (percibido como) continuo y coherente. Se trata, en definitiva, de una construcción discursiva que está mediada, como todos los relatos, por instrumentos semióticos de los que el individuo ha ido apropiándose a lo largo de su vida (Santamaría y Martínez, 2005). La apropiación de estos instrumentos

semióticos está relacionada con la participación en diferentes escenarios socio-culturales. Estos instrumentos semióticos están tomados de los discursos sociales a los que está expuesta la persona (valores, estereotipos, roles de género...) y de los discursos de las personas cercanas (las «transacciones» con otros significativos).

Las narrativas del yo están, por tanto, enraizadas en modelos culturales más o menos implícitos sobre lo que una persona debe o no debe ser. Estos modelos proporcionan una guía para la formación de la identidad personal. Tal como afirma Hermans (2003):

Las voces colectivas no están simplemente fuera del yo como una comunidad externa, sino que son parte del yo individual y, al mismo tiempo, lo trascienden como parte de la comunidad social e histórica más amplia (p. 105).

El carácter narrativo del yo, que hemos resaltado, implica la existencia de una relación muy estrecha entre éste y la memoria autobiográfica, es decir, la memoria para los hechos y experiencias de la propia vida (Conway, 1990; Rubin, 1986; Conway y Rubin, 1993; Conway y Pleydell-Pearce, 2000; Nelson, 2003). Efectivamente, el yo y la memoria autobiográfica se construyen mutuamente, ya que, por una parte, los recuerdos personales se organizan cognitivamente alrededor del yo. El tiempo de la memoria autobiográfica no es un tiempo objetivo, sino un tiempo personal, relacionado con la capacidad humana de experimentar un sentido del tiempo que comienza en el pasado y se proyecta hacia el futuro (Santamaría y Montoya, 2008). Por otra parte, el yo no puede constituirse como entidad continua a lo largo del tiempo sin la existencia de unos recuerdos personales organizados en ese tiempo subjetivo. Podemos decir que la memoria autobiográfica nos permite *ser en el tiempo*.

La investigación en los últimos años ha evidenciado la existencia de diferencias culturales en memoria autobiográfica (De la Mata, Santamaría, Hansen y Ruiz, 2008; De la Mata, Santamaría y Ruiz, 2010; Fivush y Nelson, 2006; Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Wang y Brockmeier, 2002; etc.). Estas diferencias tienen que ver con diferentes aspectos de la memoria autobiográfica como la edad de los primeros recuerdos autobiográficos (MacDonald, Uesiliana y Hayne, 2000), su estructura y extensión o los personajes implicados (Wang, 2001). Para explicar estas diferencias, se han propuesto

diferentes mecanismos de influencia cultural. Entre ellos, cabe destacar: el *ambiente narrativo* (Han y otros, 1998); la *representación conceptual del yo (self-construal)* (Wang, 2001); el *conocimiento de la situación emocional* (Wang, 2003), y, las *creencias sobre el pasado personal* (Leitchman et al., 2003).

Dado que, como ya se ha señalado, el yo y la memoria autobiográfica se encuentran inextricablemente conectados, cabe suponer que en la medida en que un individuo sea instado a prestar especial atención a sí mismo, a forjarse un yo diferente al de los demás, o, por el contrario, a minimizar y desatender, cuando no corregir, sus particularidades, los recuerdos autobiográficos presentarán diferencias en función de los valores sostenidos por cada grupo cultural. De este modo, las personas que participen en prácticas de socialización en culturas individualistas recibirán constantemente el mensaje implícito sobre la importancia de sus propias opiniones y sentimientos, lo que les llevará a dedicarles una mayor atención, a realizar un mayor esfuerzo en su codificación y organización, y a evocarlas con mayor frecuencia, lo que a su vez redundará en una mayor proporción de recuerdos autobiográficos altamente específicos y centrados en el yo que contribuirán a la formación de un yo más privado y autónomo.

Un estudio sobre la relación entre educación formal, narrativa y memoria autobiográfica

La relación entre educación formal e identidad personal está siendo objeto de nuestros trabajos de investigación en los últimos años. Con estos trabajos, estamos continuando un proyecto que iniciamos hace más de veinte años: cómo la educación formal, entendida como actividad sociocultural, transforma la mente de las personas. Hasta este momento, hemos analizado la relación entre educación formal y procesos mentales (categorización, uso de estrategias de memoria, argumentación, resolución de problemas...). En estos últimos trabajos, estamos iniciando el estudio de cómo esta experiencia educativa transforma el modo de recordar y narrar la propia vida y, de este modo, contribuye a la construcción de la identidad personal.

Para ilustrar esta línea de investigación y presentar algunos de los primeros resultados que estamos obteniendo, presentamos un estudio sobre la relación

entre experiencia en educación formal y memoria autobiográfica, empleando un enfoque narrativo. Los participantes fueron adultos de dos generaciones (30 a 35 y 50 a 55 años) y de tres niveles educativos: alfabetización (alumnas y alumnos que estaban aprendiendo a leer y escribir), nivel básico (equivalente a educación primaria) y universitarios. Se les pidió que contaran oralmente su primer recuerdo, así como otros recuerdos importantes de tres períodos de su vida (infancia, juventud y edad adulta). Para este estudio, se ha analizado solamente la narrativa del primer recuerdo. Como variables explicativas, se consideraron el nivel educativo y el género. No se consideraron las diferencias entre generaciones.

Los objetivos de este estudio fueron, por tanto, analizar la relación entre experiencia educativa y memoria autobiográfica. En el estudio, se incorporó un análisis narrativo, centrado en los dos paisajes de los que habla Bruner (1986): el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia*. Para este propósito, examinamos el uso de verbos de acción y de verbos de estados mentales, así como el empleo de lo que hemos denominado expresiones metacognitivas (reflexiones sobre el conjunto del recuerdo o sobre el propio proceso de recordar autobiográfico). Una explicación más detallada de los análisis realizados y de los datos obtenidos pueden encontrarse en Ruiz Cansino (2007).

Método

Participantes

60 adultos (de 30-55 años de edad) procedentes de Ciudad Victoria, Tamaulipas (México). Los participantes variaban en género (30 mujeres y 30 hombres y en experiencia educativa). De acuerdo con esta variable, se consideraron tres niveles: alfabetización, en el que los participantes estaban aprendiendo a leer y escribir; nivel básico, equivalente a educación primaria, y universitarios. Dentro de cada nivel se incluyeron 20 participantes.

Procedimiento

Se realizaron entrevistas orales sobre el primer recuerdo que pudieran evocar los *participantes*. Aunque también se les solicitaron recuerdos de tres períodos vitales diferentes, en este caso vamos a considerar solamente los datos del primer recuerdo.

Las entrevistas se transcribieron de forma literal y se analizaron con un sistema de categorías que tenía en cuenta los siguientes aspectos:

TABLA I. Sistema de categorías empleado en el primer análisis (Adaptado de Wang, 2001, 2004 y Ruiz Cansino, 2007).

El Yo en los recuerdos autobiográficos

- Edad en el primer recuerdo (meses)
- Contenido social: individual vs. social
- Orientación a la autonomía
- Ratio Otros-yo
- Descripción del Yo

En segunda instancia, se aplicó un análisis narrativo. Este análisis estaba basado en Smorti (2004). Para su realización, cada una de las narrativas autobiográficas se segmentó en unidades (frases). Cada unidad fue codificada en una de las siguientes categorías:

TABLA II. Sistema de categorías del análisis narrativo (adaptado de Smorti, 2004).

Organización narrativa

- Unidades de verbos de acción
- Unidades de verbos mentales:
 - Cognitivos
 - Intencionales
 - Emocionales
- Unidades metacognitivas

Categorías para el análisis del yo en los recuerdos autobiográficos

Edad en el primer recuerdo

La edad estimada por los participantes (codificada en meses). Cuando la edad reportada es inexacta, por ejemplo: *entre los 3 y los 4 años...*, se tomó la media de los valores (en el ejemplo, 42 meses).

Contenido del recuerdo

Fue codificado como «individual» o «social», y fue categorizado según el tema central de la narrativa, más que basándose en los elementos contextuales de cada evento narrado.

- *Individual*: El recuerdo se centraba experiencias personales (por ejemplo, éxitos, frustraciones, miedos etc.).
- *Social*: Cuando el recuerdo estaba centrado en actividades del grupo social como la familia, vecinos, escuela, etc.

Orientación a la autonomía

Tendencia de los participantes a expresar autonomía y auto-determinación en sus recuerdos autobiográficos. Se contó el número de veces en que se mencionaba necesidades o preferencias, evaluaciones personales, juicios, opiniones con relación a otras personas o situaciones, etc.; p. ej. *Realmente quería abrir el regalo de cumpleaños, No me gustó ese viaje, Mi mamá no me dejó ir pero lo hice de todas formas.*

Ratio Otros/Yo

Se contó el número de veces que los participantes se mencionaron a sí mismos y a otras personas, dividiendo el primer valor por el segundo. La tasa otros/yo se empleó por tanto para indicar el grado en que los participantes proporcionaron recuerdos no egocéntricos y, simultáneamente, la *orientación social* de sus recuerdos autobiográficos.

Descripciones del Yo

Se clasificaron en dos categorías exclusivas y exhaustivas relacionadas con la dimensión agencia-comunidad en relación al yo.

- *Descripciones personales*: menciones referidas a las cualidades, atributos, creencias y conductas personales no relacionadas con otras personas (*Soy feliz; Tuve una hermosa casa*).
- *Descripciones sociales*: menciones referidas a categorías sociales, grupales, relaciones interpersonales, puntos de vista de otros, etc. (*Amo a mi papá; Ella es mi amiga*).

Se calculó una puntuación referida al grado de agencia en el recuerdo para cada participante dividiendo el número de descripciones personales por el total de menciones del yo (índice de agencia).

Categorías de la organización narrativa del yo

Este análisis comenzó segmentando las transcripciones de los recuerdos autobiográficos en unidades (frases) (véase Anexo I). Cada una de estas frases fue codificada en una de las siguientes categorías.

Verbos/predicados de acción

Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de acciones o estados físicos (sujetos, localización espacio-temporal). Por ejemplo: *Estábamos mis amigos y yo jugando al fútbol, Una tarde fuimos al campo de uno de los primos de mi padre.*

Verbos/predicados de estados mentales

Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de eventos/estados mentales. Se diferencian tres categorías de verbos mentales:

- Verbos/predicados mentales cognitivos: Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de estados mentales referidos a pensamientos, creencias, opinar, decir, llamar, saber, conocer, ejemplo de ello: *Lo recuerdo con cariño, Desde pequeña sabía el camino a casa.*
- Verbos/predicados mentales intencionales: Los protagonistas y los acontecimientos se narran en términos de estados mentales referidos a planes o intenciones, por ejemplo: *Yo no quise hacerlo, pero así fue, Lo deseé siempre pero no pudo ser.*
- Verbos/predicados mentales afectivos o emocionales: Los protagonistas y los sucesos se narran en términos de estados mentales referidos a afectos, sentimientos, emociones, ejemplos: *Me preocupaba su futuro, Yo que me lo esperaba le dije que no me lo contara pero me lo dijo y me puse a llorar.*

Expresiones metacognitivas

Se codifican de esta manera las unidades que hacen referencia al propio proceso de recuerdo sin contenido referido a una acción. Por ejemplo: *Creo que es el primer recuerdo, El más antiguo, es un recuerdo agradable.*

En el Anexo I se incluye el manual de codificación, es decir, los criterios específicos empleados para dividir las narrativas autobiográficas de los participantes en enunciados, en primera instancia, y codificar dichos enunciados, en segunda.

Para el cálculo de fiabilidad, se empleó el índice Kappa de Cohen (1960). El valor obtenido fue $Kappa = .933$ (frases), lo que indica un grado de acuerdo entre observadores óptimo.

Resultados y discusión

En esta sección, presentamos un resumen de los principales hallazgos del estudio. En él, se emplearon dos tipos de técnicas estadísticas: Análisis de la Varianza (ANOVA) y Chi-cuadrado. Las variables explicativas fueron el nivel educativo y el género. En este artículo, nos vamos a centrar en las diferencias relacionadas con el nivel educativo, soslayando los aspectos de género (véase Ruiz Cansino, 2007, para una presentación completa de los resultados). Las variables de respuestas fueron las categorías referidas al Yo en los recuerdos autobiográficos y a la Organización narrativa de los recuerdos. En lugar de una presentación convencional de los resultados, hemos optado por hacer un resumen de las diferencias más relevantes, prescindiendo de la mayoría de los datos estadísticos.

El yo en los recuerdos autobiográficos

Para el análisis de estas categorías se emplearon dos tipos de pruebas estadísticas: Análisis de la Varianza (ANOVA), para las variables cuantitativas (edad en el primer recuerdo, orientación a la autonomía, ratio otros/self y agencia), y pruebas de Chi-cuadrado para las variables cualitativas contenido (individual vs. social). A continuación resumimos los hallazgos fundamentales de estos análisis:

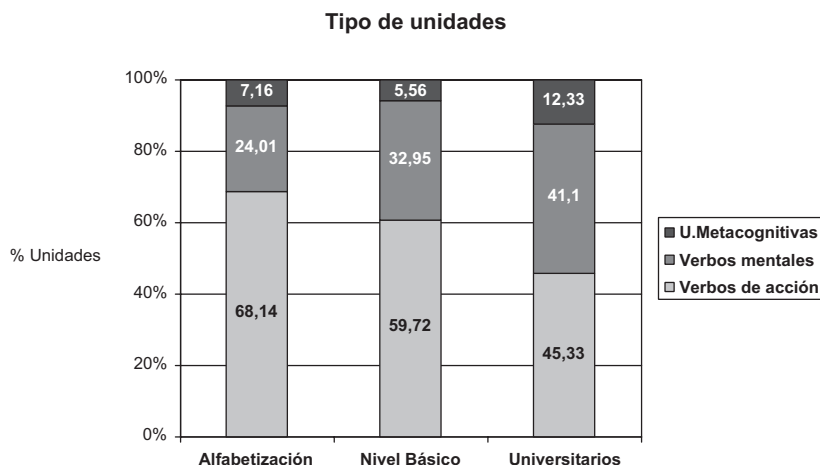
- Con respecto a la edad en el primer recuerdo, se observó un efecto principal del nivel educativo sobre esta variable, $F(2, 57) = 17.991$; $p < .001$; $\eta^2 = .424$). En este caso, los primeros recuerdos de los universitarios fueron datados en una fecha más temprana que los de los demás participantes (45 meses), sin que hubiera diferencias entre el nivel básico y el de alfabetización (65 y 66 meses, respectivamente).

- **Contenido de los recuerdos.** En ese apartado, se consideró el carácter individual-social de los recuerdos. Con respecto a esta cuestión, se observaron diferencias significativas en el contenido individual-social de los recuerdos en relación con el nivel educativo de los participantes, de modo que hubo un descenso en la proporción de recuerdos de contenido predominantemente social y un aumento en la proporción de recuerdos de contenido individual a medida que aumentó el nivel educativo de los participantes, $X^2(2, 57) = 9.448$; $p < .01$). Así, mientras que en el nivel de alfabetización el 35 % de los recuerdos tuvieron contenido individual y el 65%, contenido social, en los otros dos niveles se observó un claro predominio de recuerdos individuales (70% en el nivel básico y 80% en el universitario).
- **Agencia.** Los análisis relativos a esta variable evidenciaron también un efecto significativo del nivel educativo en el índice de agencia, $F(2, 400) = 4.331$; $p < .019$; $\eta^2 = .084$). En este caso, las diferencias se produjeron entre los universitarios (con un índice de 0,80) y los participantes de alfabetización (0,68). No hubo diferencias significativas, en cambio, entre los universitarios y los participantes del nivel básico (0,71) ni entre éstos y los de alfabetización.

Organización narrativa del yo

Para terminar el apartado de resultados, vamos a presentar los relativos a los análisis narrativos de los primeros recuerdos. Como hemos dicho más arriba, este análisis se inspiró en Bruner (1990) y Smorti (2004). Dividimos los recuerdos en unidades (frases), definidas por un verbo, y las codificamos como unidades de acción, unidades de estados mentales (cognitivos y emocionales) y unidades metacognitivas. A continuación presentamos los resultados de estos análisis.

GRÁFICA I. Distribución (en porcentajes) de las unidades en los tres niveles educativos



Tal como podemos ver en la Gráfica I, la distribución de las categorías de acción y de estados mentales cambió en relación con el nivel educativo de los participantes. Mientras que en el nivel de alfabetización más de dos tercios de las frases se referían a acciones, esta proporción disminuyó al aumentar la experiencia educativa. En contraste, la proporción de unidades de verbos de estados mentales (cognitivos y emocionales) aumentó a medida que aumentaba el nivel educativo (24% en alfabetización, 33% en el nivel básico y 41% en los universitarios). En los universitarios, las unidades definidas por verbos de estados mentales totalizaron menos de la mitad (46%). En el caso de las unidades metacognitivas, que suponen un alto grado de reflexión consciente sobre el propio recuerdo, se observó un aumento (desde el 7% al 12%) en el grupo de los universitarios. Vemos, por tanto, que la organización interna de los recuerdos, en cuanto a la importancia de los aspectos relacionados con el pasaje de la acción y con el pasaje de la conciencia, fueron diferentes según el nivel educativo.

Pero una vez descrita la distribución general de las unidades en los distintos niveles educativos, podemos analizar las diferencias entre niveles en estas categorías. Estas diferencias se produjeron en las siguientes:

- Verbos cognitivos. Se observaron diferencias significativas entre niveles educativos en estas unidades, $F(2, 57) = 7.333$; $p < .003$, $\eta^2 = .234$, en

el sentido de que los participantes universitarios y los del nivel básico incluyeron en sus recuerdos más unidades definidas por verbos cognitivos (5,65 y 5,25, respectivamente) que los del nivel de alfabetización (2,4). No hubo diferencias, por contra, entre el nivel básico y el universitario.

- Verbos emocionales. De nuevo se observaron diferencias entre niveles educativos en el número de unidades definidas por este tipo de verbos. En este caso, la única diferencia significativa fue la observada entre los participantes del nivel básico (2,35) y los de los otros dos niveles (2,15 en universitarios y 0,75 en alfabetización), sin que hubiera diferencia entre el nivel de alfabetización y el universitario.
- Expresiones metacognitivas. En este caso, se volvió a observar un efecto significativo del nivel educativo, $F(2, 400) = 4.509; p < .017, \eta^2 = .158$. El número de estas unidades fue significativamente mayor en los universitarios (2,4) en comparación con los otros dos niveles. No se encontraron diferencias significativas entre el nivel de alfabetización y el nivel básico (0,8 y 1,2, respectivamente).

Como resumen de lo expuesto en este apartado, los datos de nuestro estudio pusieron de manifiesto diferencias significativas relacionadas con la experiencia educativa de los participantes en los dos tipos de variables consideradas: las relativas al yo en los recuerdos autobiográficos y las relacionadas con la organización narrativa de dichos recuerdos. En general, los recuerdos de los participantes con una mayor experiencia educativa fueron más largos, y más centrados en el individuo que los de los participantes con menor experiencia educativa. En los primeros, además, se observó un índice más alto de agencia que en los menos escolarizados.

Las diferencias observadas en nuestro estudio son similares a algunas de las diferencias culturales obtenidas en los estudios sobre la relación entre cultura y memoria autobiográfica. En las dos últimas décadas, estas investigaciones han mostrado que los individuos de culturas que fomentan un yo independiente (europeos, euro-americanos y australianos, sobre todo) datan sus primeros recuerdos en una fecha más temprana que los individuos de culturas interdependientes (MacDonald et al., 2000; Mullen, 1994; Wang, 2001, 2004, 2006; Wang y Conway, 2004). Estos recuerdos son también más emocionales (Han, Leitchman y Wang, 1998; Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Wang, 2001, 2003, Wang y Fivush, 2006), más orientados al individuo y más específicos que los de individuos de culturas

de interdependencia (Wang, 2001, 2004). En conjunto, los recuerdos de los individuos de culturas de independencia muestran un mayor grado de autonomía que los de los individuos de culturas de interdependencia (Wang, 2001, 2004; Nelson y Fivush, 2004; Keller, 2007).

En nuestro estudio, hemos incluido un análisis narrativo que estaba inspirado en la caracterización de Bruner (1986) del paisaje dual de la narrativa: el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia*. Para ello, nos hemos apoyado en Smorti (2004) y hemos codificado las frases del relato distinguiendo entre unidades definidas por verbos de acción y por verbos de estados mentales. Hemos añadido una nueva categoría, las unidades metacognitivas, para dar cuenta de las expresiones en las que los participantes reflexionaban acerca del recuerdo en su conjunto o acerca del propio proceso de recordar. Este tipo de unidades indicaba una forma de pensar sobre el recuerdo como un objeto en la mente del sujeto. En general, estos análisis se centraban en el modo en que el yo, como narrador y como personaje, era construido en el recuerdo y en la importancia de los estados mentales de éste en la narrativa. Los resultados mostraron relación entre la experiencia educativa y el número y la proporción de verbos de estados mentales y de unidades metacognitivas en los recuerdos.

Si analizamos con más detalle las narrativas del primer recuerdo en cada nivel educativo, podemos observar diferencias muy interesantes. Las narrativas de los participantes del nivel de alfabetización estaban compuestas principalmente por unidades de verbos de acción. Estas unidades representaban casi el 70% del total. El otro 30% incluía unidades de verbos de estados mentales y unidades metacognitivas. En estas narrativas, por tanto, la referencia a estados mentales y a evaluaciones metacognitivas fue relativamente limitada (24% y 7% de las unidades, respectivamente).

En el nivel básico, podemos observar un aumento de la referencia a estados mentales, que pasa a representar el 33% del total y, por el contrario, un descenso de la proporción de unidades de verbos de acción (60% del total de unidades). En el caso de las unidades metacognitivas, sin embargo, no hubo diferencias entre alfabetización y el nivel básico.

Por último, en el nivel universitario, se observó un aumento tanto de los verbos de estados mentales como de las expresiones metacognitivas. En este nivel, las unidades definidas por verbos de estados mentales representaron más del 40% del total de unidades, mientras que las unidades de verbos de acción pasaron a ser menos del 50%. En términos absolutos, no obstante, el número de

unidades de verbos de estados mentales fue mayor en el nivel universitario que en el de alfabetización, pero no significativamente mayor que en el nivel básico. La principal diferencia con respecto al nivel básico estaba relacionada con el empleo de expresiones metacognitivas. En los universitarios, estas unidades representaron un 15% del total de unidades (el doble que en el nivel básico).

Resumiendo, podemos decir que los recuerdos narrados por los participantes universitarios se caracterizaron por un predominio del paisaje de la conciencia (Bruner, 1986), con muchas referencias a estados mentales y un alto grado de reflexividad sobre los propios recuerdos, con presencia de evaluaciones metacognitivas de dichos recuerdos.

En el lado opuesto, se situaron los recuerdos narrados por los participantes del nivel de alfabetización, caracterizados por un claro predominio del paisaje de la acción, con menos referencias a estados mentales y una menor frecuencia de reflexiones metacognitivas sobre el propio recuerdo.

Los participantes del nivel básico se situaron en una posición intermedia, tal como se puso de manifiesto en una mayor frecuencia de verbos de estados mentales, pero no de evaluaciones metacognitivas, en comparación con los participantes de alfabetización.

Reflexiones finales

Para terminar el artículo, vamos a presentar algunas conclusiones y reflexiones generales que podemos extraer de lo expuesto. Para ello, vamos a sintetizar los hallazgos fundamentales del estudio, exponiendo algunas de las implicaciones que tienen a nuestro juicio para el conocimiento de los procesos de construcción de la identidad personal en escenarios educativos.

Los datos de nuestro estudio demuestran que la educación formal promueve formas de recuerdo autobiográfico que son características de las culturas de la independencia. El hecho de que los participantes con una mayor experiencia educativa (universitarios) relataran unos primeros recuerdos que se caracterizaron por una fecha más temprana (alrededor de los tres años y medio), énfasis en la autonomía y referencias a estados mentales y evaluaciones-reflexiones metacognitivas, en comparación con los menos escolarizados, nos permite especular

sobre el papel de la educación formal como una práctica sociocultural (Scribner y Cole, 1981) o escenario de actividad (Werstch, 1981, 1985) que promueve formas de recordar y, en general, de construcción del yo (*self-making*, Bruner, 2003), que han sido descritas en la investigación sobre memoria autobiográfica como asociadas a las culturas de la independencia (Leitchman, Wang y Pillemer, 2003; Wang, 2001, 2003, Keller, 2007). En este sentido, de la misma forma que la investigación transcultural ha demostrado que la escolarización formal promueve cambios en procesos cognitivos como categorización, memoria, razonamiento y formación de conceptos (Scribner y Cole, 1981; Rogoff, 1981, 1990; Cole, 1990, 1996), podemos considerar que promueve también la construcción de un yo con características específicas.

Lo anterior nos permite enlazar con las tesis de David Olson (1994, 1997). Como hemos señalado más arriba, este autor defiende el papel esencial de la escritura (de las prácticas culturales asociadas a la escritura) en el desarrollo de la noción de individuo y de mente que es característica de la Modernidad. Para Olson, la escritura y las prácticas alfabetizadas posibilitaron la separación de las cosas y sus representaciones, facilitando una reflexión que permite que el pensamiento se convierta en una actividad «autónoma» con respecto al mundo, una actividad «epistémica», y la mente un objeto definido por estados mentales, que guía la acción de un sujeto autónomo y responsable de sus acciones. Nuestros datos sobre la relación entre experiencia educativa y formas de recuerdo autobiográfico en las que se pone de manifiesto esta noción moderna de mente pueden considerarse un apoyo a dichas tesis. Dado que la escuela ha asumido como tarea fundamental la de enseñar los modos de discurso y de pensamiento alfabetizados, creemos que es necesario investigar el papel de las prácticas educativas en la construcción de la mente moderna. Desde nuestro punto de vista, esta cuestión debe ser investigada en profundidad.

Finalmente, nos parece necesario reflexionar sobre uno de los retos a los que se enfrenta actualmente la escuela en relación con la construcción del yo. Este reto tiene que ver con el desafío de hacer posible el desarrollo de un yo autónomo, sin que ello implique pagar el precio de la separación y la falta de relación. Con respecto a esta cuestión, es importante señalar que el énfasis en el fomento de un yo autónomo no tiene por qué implicar un menoscabo de los aspectos de relación. Este tema es objeto de un encendido debate en la psicología transcultural (Santamaría, De la Mata, Hansen y Ruiz, en prensa). Frente a la consideración de dos grandes modelos de yo, el yo independiente y el yo

interdependiente (Markus y Kitayama, 1991), hay autoras como Kagitçibasi (1997, 2005, 2007), que rechazan la tradicional consideración de la autonomía como opuesta a la relación, que ha sido asumida de forma predominante en la psicología y en el pensamiento occidental, en general. Para esta autora, la concepción occidental individualista de la autonomía implica dos dimensiones distintas. Una está relacionada con la relación-separación personal (la distancia entre el yo y los otros). Kagitçibasi llama a esta dimensión «distancia interpersonal», con dos polos (separación y relación). La otra dimensión es la de «agencia», que va desde el polo de la autonomía al de la dependencia (heteronomía). La tesis fundamental de esta autora es que ambas dimensiones son independientes, de modo que agencia no significa necesariamente separación, tal como se suele considerar en el pensamiento occidental.

Kagitçibasi propone el constructo de yo autónomo-relacionado, que se basa en una reconceptuación de la autonomía que evoca su significado de agencia, distinguiéndolo del de distancia personal. El modelo de yo autónomo-relacionado sería predominante en los contextos urbanos del «mundo mayoritario» (*«majority world»*) y emergería en relación con el desarrollo socio-económico en estas sociedades.

En el campo específico de la educación, en los últimos años, muchas autoras reivindican la importancia de los aspectos de relación, señalando que la educación formal no sólo debe potenciar aspectos de racionalidad y que el fomento de la autonomía (muy necesario, por otra parte) no debe ir en detrimento de la relación. Es más, autonomía y relación podrían concebirse como dos caras de la misma moneda, en el sentido de que es necesario educar, por una parte, en una autonomía que no implique separación y, por otra, en que la capacidad de relacionarse no suponga pagar el precio de la falta de autonomía personal (Everingham, 1994).

Referencias bibliográficas

BASCÓN, M. J. (2007). *Género, adolescencia y argumentación. El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.

- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press (trad. castellano: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- (1996). Meaning and Self in Cultural Perspective. En D. BAKHURST Y CH. SYPNOWICH (Eds.), *The social self* (pp. 18-30). Londres: Sage.
- (2003). Self-making narratives. En R. FIVUSH & C. A. HADEN (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CALA, M. J. (1999). *Género educación y actitudes: una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.
- CALA, M. J. Y DE LA MATA, M. L. (2004). Educational background, modes of discourse and argumentation: Comparing women and men. *Argumentation*, 18, 4, 403-426.
- (2006). Escenarios de actividad e identificación de género: Un estudio de grupos de discusión en educación de personas adultas. En M. A. REBOLLO (Ed.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- (2010). Género, identidad y memoria autobiográfica. *Estudios de Psicología*, 31, 1, 1-18.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In L. C. MOLL (Ed.), *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. N. York: John Wiley and Sons (trad. castellano: *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Trillas, 1977).
- CONWAY, M. (1990). *Autobiographical memory: An introduction*. Milton Keynes: Open University Press.

- CONWAY, M. & RUBIN, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. En A. E. COLLINS, S. E. GATHERCOLE, M. A. CONWAY, & P. E. M. MORRIS (Eds.), *Theories of memory* (pp. 103-137). Hove, Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- CONWAY, M. & PLEYDELL-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memory in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 2, 261-288.
- CROSS, S. E., & MARKUS, H. R. (1999). The cultural constitution of personality. En L. A. PERVIN & O. P. JOHN (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. Nueva York: The Guilford Press.
- CUBERO, M. (1997). *Escenarios de actividad y modos de pensamiento: Un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- CUBERO, M., DE LA MATA, M. L. Y CUBERO, R. (2008). Activity settings, discourse modes and ways of understanding: On the heterogeneity of verbal thinking. *Culture & Psychology*, 14, 403-430.
- DE LA MATA, M. L. Y CUBERO M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 2, 181-199.
- (2005). Cultura y procesos cognitivos. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Ed.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 47-81). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE LA MATA, M. L. Y RAMÍREZ, J. D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-70.
- DE LA MATA, M. L., SANTAMARÍA, A., HANSEN, T. G. Y RUIZ, L. (2008). Cultural and gender differences in autobiographical memories and self-descriptions: A narrative analysis. *Comunicación presentada en el XX Biennial Meeting of the ISSBD*. Wurzburg, Alemania, 13-17 de Julio.
- DE LA MATA, M. L., SANTAMARÍA, A. Y RUIZ, L. (2010). Cultura y memoria autobiográfica: concepciones del yo en estudiantes universitarios mexicanos y españoles. *Estudios de Psicología*, 31, 1, 21-38 .
- EVERIGHMAN, CH. (1994). *Motherhood and modernity*. Buckingham: Open University Press (trad. castellano: *Maternidad: autonomía y dependencia*. Madrid: Narcea, 1997).
- FIVUSH, R. (2007). Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. *Clinical. Social Work Journal*, 35, 1, 37-46.

- FIVUSH, R. & NELSON, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235-251.
- HERMANS, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- KAGITÇIBASI, C. (1997). Individualism and colectivism. En J. BERRY, M. SEGAL & C. K. KAGITÇIBASI (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, 3 (pp. 1-49). Londres: Allyn & Bacon.
- (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 4, 403-422.
- (2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. Mahwah, NJ: LEA.
- KELLER, H. (2007). *Children development across cultures*. New York: LEA.
- LAH. (1988). *Educación y procesos cognitivos. Una aproximación sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- LEITCHMAN, M. D., WANG, Q. & PILLEMER, D. B. (2003). Cultural variations in interdependence and autobiographical memory: Lessons from Korea, China, India and the United States. En R. FIVUSH & C. A. HADEN (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 73-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEONTIEV, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. WERTSCH (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Nueva York: Sharpe.
- LURIA, A. R. (1979). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- MARKUS, H. R. & KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 2, 224-253.
- MCADAMS, D. P. (2003). Identity and the life story. En R. FIVUSH & C. A. HADEN (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MACDONALD, S., UESILIANA, K. & HAYNE, H. (2000). Cross-cultural and gender differences in childhood amnesia. *Memory*, 8, 6, 365-376.
- NELSON, K. (2003). Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. In R. FIVUSH & C. A. HADEN (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- NELSON, K. & FIVUSH, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 2, 486-511.
- OLSON, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1997). La escritura y la mente. En J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO Y A. ÁLVAREZ (Eds.), *La mente sociocultural* (pp. 77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- RAMÍREZ, J. D. (1988). Cultura y actividad humana: una perspectiva sociohistórica. En LAH (Ed.), *Educación y Procesos cognitivos. Monografía n.º 5 de Educación de Adultos* (pp. 13-35). Sevilla: Junta de Andalucía.
- (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RAMÍREZ, J. D. Y CUBERO, M. (1995). Modes of discourse, ways for thinking. Actual debates in Socio-Cultural studies. *Philosophica*, 55, 1, 69-87.
- ROGOFF, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. En H. C. TRIANDIS & A. HERON (Eds.), *Handbook Cross-Cultural Psychology*, vol. 4: *Developmental Psychology* (pp. 233-294). Boston: Allyn and Bacon.
- (1990). *Apprenticeship in thinking*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- RUBIN, D. C. (Ed). (1986). *Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUIZ CANSINO, M. L. (2007). *El efecto de la experiencia educativa y el género en las narraciones autobiográficas de los recuerdos más tempranos*. Proyecto de Investigación sin publicar. Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ MEDINA, J. A. (1999). *Pensamiento y lenguaje: habla egocéntrica y regulación de las acciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SÁNCHEZ MEDINA, J. A, ALARCÓN, D. Y DE LA MATA, M. L. (2009). Private speech beyond childhood: testing the developmental hypothesis. En A. WINSLER, CH. FERNYHOUGH & I. MONTERO (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 188-197). Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- SANTAMARÍA, A. (2000). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología*, 31, 4, 139-161.
- (2004). La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces. En J. A. CASTORINA & S. DUBROVSKY (Comps.), *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la Obra de Vygotski* (pp. 105-128). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- SANTAMARÍA, A., CUBERO, M. Y DE LA MATA, M. L. (2010). Thinking as Action: Theoretical and Methodological Requirements for Cultural Psychology. *Theory & Psychology*, 20, 1, 76-101.
- SANTAMARÍA, A. Y DE LA MATA, M. L. (2002). Referential perspective and instruction: a study on teacher-student interaction and text remembering. *Instructional Science: an international journal of learning and cognition*, 30, 129-152.
- SANTAMARÍA, A., DE LA MATA, M. L., HANSEN, T. G. & RUIZ, L. (en prensa). Cultural Self-Construals of Mexican, Spanish and Danish College Students: Beyond Independent and Interdependent Self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2010, 30.
- SANTAMARÍA, A. Y MARTÍNEZ, M A. (2005). La construcción del significado en el marco de una psicología cultural: el pensamiento narrativo. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Ed.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 167-193). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SANTAMARÍA, A. Y MONTOYA, E. (2008). La memoria autobiográfica: el encuentro entre la memoria, el yo y el lenguaje. *Estudios de Psicología*, 29, 3, 333-350.
- SCRIBNER, S. (1992). Mind in action: A functional approach to Thinking. *The Quarterly newsletter of L.C.H.C.*, 14, 4, 103-109.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass: HUP.
- SHARP, D., COLE, M. & LAVE, C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44 (1-2 Serial n° 178).
- SHWEDER, R. A. (1990). Cultural psychology - What is it?. In J. W. STIGLER, R. A. SHWEDER & G. HERDT (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- SMORTI, A. (2004). Narrative strategies among early adolescents involved in bully-victim relationships. *Journal of School Violence*, 4, 1, 5-27.
- TRIANDIS, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- VYGOTSKI, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, Mass: MIT Press (Original work published 1934).
- WANG, Q. (2001). Culture effects on adult's earliest childhood recollection and self-description: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 2, 220-233.
- (2003). Emotion situation knowledge in American and Chinese preschool children and adults. *Cognition & Emotion*, 17, 5, 725-746.

- (2006). Earliest recollections of self and others in European American and Taiwanese young adults. *Psychological Science*, 17, 8, 708-714.
- WANG, Q. & BROCKMEIER, J. (2002). Autobiographical remembering as cultural practice: understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology*, 8, 1, 45-64.
- WANG, Q. & CONWAY, M. (2004). The stories we keep: autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults. *Journal of Personality*, 72, 5, 911-938.
- WANG, Q. & FIVUSH, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development*, 14, 3, 473-495.
- WERTSCH, J. V. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. WERTSCH (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: ME Sharpe.
- (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Dirección de contacto: Manuel Luis de la Mata Benítez. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. C/ Camilo José Cela s/n, 41018, Sevilla, España. E-mail: mluis@us.es

ANEXO I. Manual de Codificación

Criterios para segmentar enunciados:

- Un criterio fundamental para dividir enunciados fue el cambio de sujeto del mismo.
- Las oraciones coordinadas se codificaron cada una como una unidad: ... *recuerdo mi caballo/ y como corría/ y mi padre montando en él* (serían 3 enunciados).
- Las oraciones subordinadas se codificaron como una unidad: ... *recuerdo que mi padre tenía una caballo que corría mucho* (sería 1 enunciado).

Criterios para la codificación:

- La primera vez que aparecía en la narración el término «recuerdo», éste se omitía. Es decir, no se tenía en cuenta dicho término y se codificaba lo inmediato. A partir de ahí, sí se tiene en cuenta (como término mental cognitivo).
- Cuando el enunciado hacía referencia a un recuerdo acerca de una acción concreta (*recuerdo que la guardería era agradable, recuerdo cuando estaba en primaria, etc.*), se codificaba como verbo de *estado mental cognitivo*. Podía estar referido al yo narrador o al yo narrado (o personajes).
- Cuando el enunciado hacía referencia al propio proceso de recuerdo sin contenido referido a una acción, y suponía una evaluación (emocional o no) del propio proceso de recuerdo (*creo que es el primer recuerdo, el más antiguo, es un recuerdo agradable, etc.*), se codificaba como *meta-cognición*. Se encontraba referido siempre al yo narrador.
- Cuando a lo largo de la narración aparecía el término «recuerdo» y a continuación varios enunciados referidos a ese recuerdo pero sin que este término apareciera explícito, sólo se codificaba como verbo de estado mental cognitivo el primero, el resto como *acción*.

- Verbos como llorar, sufrir, reír, etc., se codificaban como verbos de *estados mentales emocionales*.
- Se codifica únicamente la referencia al «yo» y a los «otros». En esta última categoría (otros), se incluía la referencia a los otros y al yo junto a otros (... recuerdo que mi padre venía conmigo a la escuela...).

La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones

Identity configuration in school experience. Settings, individuals and regulations

José Ignacio Rivas Flores

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

Analia E. Leite Méndez

Universidad Nacional del Nordeste. Maestría en Epistemología y Metodología de la Ciencia. Chaco, Argentina.

Pablo Cortés González

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

María Jesús Márquez García

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

Daniela Padua Arcos

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

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre el análisis de la experiencia escolar desde la perspectiva de alumnos y alumnas de Pedagogía mediante la elaboración, análisis e interpretación de relatos autobiográficos. Se focaliza sobre el modo como se construye la identidad escolar en este escenario particular. Esta identidad nos remite, necesariamente, a los contextos sociales, políticos y culturales en que se han ido construyendo las biografías de los diferentes actores. Metodológicamente, se trata de una investigación biográfica. Parte de las narraciones biográficas elaboradas por 32 alumnos y

alumnas de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga que han sido analizadas e interpretadas de forma colaborativa entre el grupo de investigación y algunos de los autores de las mismas. Las autobiografías se corresponden con su periodo escolar hasta su ingreso en la universidad. La interpretación se llevó a cabo en torno a tres ejes principales: La experiencia, los modelos de gestión del poder, diferenciando entre la gestión en el centro educativo y la gestión en el aula, y el conflicto. Se elaboraron también seis categorías transversales, relativas a aspectos globales, pero significativos, de la vida escolar.

Se debate como la comprensión del mundo de cada sujeto, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla. Este planteamiento resulta especialmente relevante en el caso de las biografías del alumnado con las que se trabajan en esta investigación, ya que pone de manifiesto los vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc. que caracterizan la escuela. Y todo ello en función de sus relaciones con los compañeros, como sistema referencial más cercano, así como con los docentes y el personal del centro, como demanda institucional intencional.

Palabras claves: identidad escolar, biografías, experiencia escolar, institución educativa, alumnado.

Abstract

This article presents the results of a study of the school experience of students of education, drawing on the writing, analysis and interpretation of autobiographical accounts. The focus is on how school identity is built within this specific framework. School identity is of necessity related to the social, political and cultural contexts in which a subject's life story has been constructed. Methodologically, the study consists of biographical research based on biographical accounts given by 32 students of education at the University of Malaga. These accounts were subjected to collaborative analysis by the research team and some of the authors of the biographies. The autobiographies give an account of the subjects' school career up to enrolment at university. The study revolves around three main axes: experience, models of power management in the school and in the classroom and conflict. Six cross-categories concerning overall but meaningful aspects of school life are also considered,

Some discussion is offered on the subject of how each individual subject's understanding of the world depends on the stories that the subject has access to and interacts with, and how each subject constructs his or her own interpretation on the basis of actual practice. This approach is particularly important in this study, because it highlights the

ties between the subjects' personal accounts and the social, institutional, political and cultural structures that characterize school. The entire construct also depends on relations with peers, as the referential system closest to the individual, and relations with teachers and institutional staff, as intentional institutional demands.

Key words: school identity, biographies, autobiographical accounts, school experience, educational institutions, students.

Planteamientos iniciales

La experiencia escolar constituye uno de los hitos más sentidos en la vida de los sujetos. Supone un eje clave y vertebrador de prácticas, comportamientos, relaciones y actitudes. El relato autobiográfico de trayectorias escolares de alumnado de Pedagogía, que sirve de base a este trabajo, nos revela un escenario particular desde donde se vislumbran formas de ser, actuar y estar. Estas representan identidades escolares que van conformándose en la intersección de diversos mundos y situaciones: escuela, familia, compañeros, amigos y barrio.

Presentamos una investigación realizada con biografías de estudiantes que indaga sobre su experiencia escolar como una forma de resaltar sus propias voces, focalizando en sus historias particulares. Estos relatos fueron recogidos durante un periodo de tres años y analizados por un grupo de investigación¹ en el que participaron algunos de sus autores, desde tres ejes: Biografía, Experiencia Escolar e Identidad.

En la tradición biográfica y narrativa en la que esta investigación se encuadra forma y contenido caminan necesariamente juntos ya que la «voz propia» de los sujetos investigados supone de hecho una forma de comprender la realidad en la que viven. Desde estas voces se articulan la información y la interpretación componiendo una forma de conocimiento peculiar. Entendemos que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar...) representan su comprensión del mundo y, por tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en el mundo (Goodson, 1996; Hargreaves, 1996a, 1996b; Goodson y Hargreaves, 1994; y MacLure, 1993). Por tanto, estamos

⁽¹⁾ «Profesorado, cultura e institución educativa», del III Plan Andaluz de Investigación.

hablando de una forma de valorar la subjetividad y la dimensión personal en la investigación, al tiempo que se pone sobre el tapete la perspectiva de la realidad como construcción colectiva (Bolívar, 2002).

Marco referencial

Los sujetos, al construir sus relatos ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera. Por tanto, representa una forma de conocimiento que conecta con los sistemas subjetivos, afectivos y emotivos de los sujetos (Conle, 2003). El relato supone hacer visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios. De este modo se convierten en parte del proceso histórico de construcción de la realidad en un sistema de relaciones en el que individuo y colectivo se constituyen mutuamente. La biografía, por tanto, es parte del proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados.

Algunos planteamientos de la teoría social (Giddens, 1991), sin duda, han explorado esta idea de identidad como una manera de situar a la persona en un contexto de constitución mutua entre individuos y grupos. Lo cual constituye, desde nuestro punto de vista, una de las claves interpretativas esenciales en el proceso de constitución del sujeto escolar. Esto es, la construcción de la identidad del sujeto-alumno como parte de un marco institucionalmente configurado. Como plantea Dubar (2002, p. 11), la identidad es el resultado de una «identificación» contingente. Esto es, sometida a la lógica del contexto socio-histórico. De este modo, nos alejamos de las teorías patrimoniales de la identidad: esto es, aquellas que la plantean como una conquista personal, un don recibido, una marca perenne, etc. La identidad la entendemos desde la perspectiva de la construcción de la individualidad sólo y necesariamente en entornos socio-culturales; por tanto como un *proceso relacional* a la vez que político y social.

Tal como se plantea desde el constructivismo social (Gergen, 1996) y cultural (Bruner, 1997 y 2002), la construcción del sujeto se hace inteligible sólo en el seno de las relaciones vigentes, de forma que lo que realmente tiene lugar en

los encuentros cotidianos entre estos, es un relato de relatos, como un medio crítico de encarnarnos en el seno del mundo social. Así pues, desde el encuentro intersubjetivo, en un marco de relaciones peculiares, elaboramos los modos de estar y de ser en el mundo. Relaciones que pueden ser de carácter muy distinto. El mundo escolar, sin duda, presenta conjuntos diversos de relaciones, que van desde la horizontalidad más radical a la verticalidad jerárquica más dura. Hablamos por tanto, de sistemas políticos, de relaciones de poder, pero también de sistemas de cooperación y de vínculos socio-afectivos. Todo ello conforma un «relato de relatos» complejo y diverso a partir del cual el sujeto se constituye y accede a su modo de comprensión del mundo en el que vive, a partir de sus prácticas cotidianas. El relato biográfico se convierte así, en un acto de conocimiento de la realidad que cada sujeto vive en un entorno determinado (Hardy, 1968; MacIntyre, 1987; Mink, 1969; Sarbin, 1986; White y Epston, 1993; Rosaldo, 1993).

Walter Benjamin (2008), al reflexionar sobre el modo en que el autor literario reconstruye su experiencia a través del relato abunda en esta dimensión social de la identidad. La experiencia sólo pueden existir en el acto de narrarla, ya que es a través de esta que se hace pública y compartida y, por tanto, entra a formar parte de la historia del colectivo en que el relato tiene lugar. Del mismo modo, la identidad no deja de ser sino la narración de cada sujeto expresada en función de los sistemas culturales que se reconstruyen constantemente a partir de la misma.

En esta perspectiva es en la que situamos nuestra investigación, ya que entendemos que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia. De hecho, reconstruye la escuela como realidad institucional a partir de los procesos de constitución de su experiencia y el modo como la expresan en su relato público sobre la misma. En este caso en particular partimos de la consideración de la escuela como un contexto regulativo, además de instruccional, siguiendo la clasificación de Bernstein (1971). Esto significa que la experiencia está situada en un sistema fuertemente estructurado desde una trayectoria socio-política peculiar. Los sujetos escolares construyen la comprensión de la realidad institucional de la escuela a partir del modo como se ubican, personalmente, en relación a estas regulaciones, a partir de sus propias historias personales. El marco escolar representa el lugar de encuentro biográfico en un sistema organizado. La construcción de las identidades personales representan los modos de afrontar el modelo de sujeto escolar instituido, rehaciéndole de acuerdo a las nuevas experiencias escolares.

Esto nos sitúa ante un panorama complejo, diverso y paradójico, que interpela a los diferentes actores implicados en cuanto receptores de los repertorios así contruidos. Tanto al alumnado que reelabora sus sistemas de comprensión de la realidad, como del profesorado y de nosotros mismos como investigadores que, de este modo, vamos transformando nuestra propia identidad. Sin duda, el encuentro intersubjetivo que tiene lugar en la escuela en todos los niveles nos va transformando como sujetos al tiempo que reinterpreta los sistemas regulativos. Posiblemente desde esta perspectiva es posible comprender algunos de los procesos de crisis de sentido que la escuela sufre en la realidad actual. Como plantea Salgueiro (1998), el contexto social, cultural y político en que se produce la cotidianidad de la escuela (la experiencia, en definitiva), pone de manifiesto los diferentes modelos de sociedad, lo cuales se suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente.

En este proceso constituyente del «sujeto escolar» tiene lugar lo que Dubar (2002, p. 11) llama *Paradoja de la Identidad*. Esto es, la constitución mutua de la singularidad y el sistema regulado en que se ubica. En definitiva, lo que la identidad contiene de único es lo a su vez tiene de compartido ya que no hay identidad sin alteridad. De hecho plantea una doble orientación lingüística entre diferenciación y generalización. La identidad es diferencia, pero también es pertenencia común. Así, el alumnado de nuestra investigación elabora un marco de pertenencia en torno a la escuela desde el que define formas de ser, actuar y pensar, siempre desde su propia historia. De este modo, no es posible establecer identidades generalizadas ni uniformes, sino más bien un repertorio de posibilidades, de carácter identitario para todos los participantes. Los clásicos conceptos de *communitas* y *societas* de Van Gennep (1986), actúan en este juego de constitución de identidades, ya que nos hablan de la diversidad, en un mismo marco de pertenencia.

En esta línea recuperamos algunas propuestas que nos parecen relevantes, como es el caso de Wenger (2001, p. 182) cuando plantea la identidad como pivote entre lo social y lo individual, ambos construyéndose mutuamente de acuerdo a la experiencia. Igualmente consideramos relevante la propuesta de *Identidades complejas* de Robin (1996), a partir de las cuales los sujetos actúan en una multiplicidad de posibilidades, no sólo en función de la variedad de contextos con los que interactúa, sino por los diferentes tipos de autoconciencia generada por la lucha política, cultural y social, a los que se enfrenta. Por último, consideramos la

perspectiva dialéctica de la personalidad desarrollada por Harré (1983) como un proceso cíclico entre lo personal, lo público, lo individual y lo privado.

En síntesis, por tanto, las autobiografías de nuestros estudiantes son interpretadas como la lectura que han ido haciendo del contexto institucional en el que han vivido en la escuela, junto con los otros contextos con los que ésta interactúa, de acuerdo a una diversidad de factores: su condición social, de género, su estatus entre el alumnado, su vida familiar, etc. En este «juego» de relaciones a distintos niveles y dimensiones, la identidad presenta modos de filiación de los sujetos actuando de cara a la integración en el sistema social y público, al tiempo que establece las diferencias entre los mismos. «Filiación» y «Agentividad», en el sentido de Gallagher (2000) (sentirse la causa de una acción) definen, en parte, el sentido de la relación antes mencionada. Establecen quiénes somos en relación con la experiencia vivida y en relación con una comunidad particular (o un conjunto de ellas) (Wenger, 2001, p. 182).

Relato metodológico

La investigación toma las autobiografías escolares de 32 estudiantes de Pedagogía, las cuales han sido analizadas e interpretadas de forma colaborativa durante dos años, en un intento por comprender su experiencia en su paso por la escuela. Fueron elaboradas en un contexto académico ya que formaban parte de las tareas desarrolladas en la asignatura de Organización y Gestión del Centro Educativo. El uso de los relatos autobiográficos constituye el eje del desarrollo curricular de esta asignatura desde el año 1998, ofreciendo una amplia base documental acerca de la experiencia escolar del alumnado de la asignatura (Leite y Rivas, 2005; Rivas y Leite, 2006a y b).

Las autobiografías fueron redactadas por el alumnado al comienzo del curso académico, con la única consigna de narrar su historia escolar. Se tratan, por tanto, de relatos elaborados de forma espontánea (salvo los condicionantes generados por la propia situación académica), de sujetos que han abandonado las aulas escolares sólo hace un año en la mayoría de los casos. Estas historias se desarrollan en diversos contextos escolares y sociales, aunque, curiosamente, los protagonistas no siempre tienen conciencia clara del tipo de centro al que

asistieron. De cualquier modo, una mayoría provienen de centros públicos, sobre todo en la educación secundaria. De estos, bastantes cursaron su enseñanza primaria en un centro privado, generalmente religioso². Un número muy reducido acudió a centros privados. Mayoritariamente provienen de centros urbanos situados en barrios populares o de clase media. Un número muy reducido cuenta con recursos económicos más elevados.

Por otro lado, esta población presenta unas características peculiares, dentro del conjunto de la población escolar. Son sujetos universitarios, estudiantes de Pedagogía a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Por tanto se caracterizan por: haber superado «con éxito» el proceso de escolarización, acceder a la universidad con una nota media no muy alta propia de los estudios de Pedagogía —que matiza su carácter de «exitosos»—, haber cursado al menos un año de Pedagogía, lo cual supone una mínima reflexión sobre el hecho educativo y su significado. Estas características nos indican el ángulo de visión desde el que afrontan su autobiografía escolar.

El proceso metodológico seguido en el análisis e interpretación está marcado por dos momentos. En una primera fase, de entre el conjunto de autobiografías del alumnado de la asignatura, de los tres años anteriores, se seleccionaron aquellas que presentaban mayor calidad narrativa. Es decir, aquellas en que se ofrecían más variedad de datos, con relatos de experiencias concretas y con un mayor interés por explicar tales experiencias. Si bien consideramos que todas las construcciones biográficas de los alumnos son relevantes, en cuanto que narran experiencias personales, valoramos, como plantea Conle (2003) la relación entre la historia como tal y la expresión narrativa de la misma, entendiendo que en esta relación hay elementos para la construcción de significados de forma mucho más rica.

De este modo se seleccionaron en primera instancia 45 relatos autobiográficos, que, al solicitar su autorización para su uso en la investigación, quedaron reducidos a los 32 ya indicados. Se les solicitó a sus autores, en este sentido, autorización expresa en un documento firmado, en el que nos cedían su uso. En este proceso se les ofrecía también, la posibilidad de participar en el proceso de investigación, tanto en la categorización como, posteriormente, en el análisis

² En ese momento existía una simultaneidad de sistemas educativos, de forma que mientras algunos ya cursaron toda su escolarización en sistema LOGSE, otros, la mayoría, se incorporan a éste en 3º de ESO, después de cursar los ocho cursos de EGB. Algunos cursaron toda su escolarización en el plan antiguo.

e interpretación. Desde nuestra perspectiva nos parecía relevante que su punto de vista, como sujetos participantes, pudiese ser parte del análisis, valorando su conocimiento vivencial, conjuntamente con el más académico de los investigadores participantes. Seis de estos autores se incorporaron al proceso, llevando su participación hasta el final sólo tres de ellos.

La segunda fase consistió en la categorización y análisis de las autobiografías, en el grupo así formado. De este modo se pretendía llevar a cabo un proceso colaborativo donde los protagonistas de las biografías y el grupo de investigación compartieran la tarea de análisis e interpretación. El proceso seguido se inicia con la elaboración de los que denominamos *listados temáticos* emergentes de los relatos. Estos consisten en extraer los diversos temas que aparecen de una forma lo más exhaustiva posible. De esta forma podemos contar con un mapa amplio de su contenido. A este listado se le sometió a un proceso deliberativo para su reducción a un sistema de categorías comprensivo, con el que afrontar el análisis interpretativo. Es decir, los temas se fueron agrupando y organizando en unidades más amplias que contuvieran la complejidad de aspectos que surgieron.

Como resultado de este proceso se elaboraron tres bloques. El primero fue el de la *Experiencia*, que abarcaba todo lo relativo a la actividad en el entorno del centro educativo o generada desde el mismo (tareas de casa, grupos de amigos escolares, actividad en el barrio en torno a la escuela, etc.). El segundo lo llamamos *Modelos de Gestión del Poder*, que apoyándose en la anterior ofrecía una mayor complejidad y se subdividía en dos: *la gestión en el centro educativo y la gestión en el aula*. El significado de estas dos categorías se acerca al desarrollado por Dusel y Caruso (1999) cuando plantean la escuela como un sistema de gestión, que se resuelve en relaciones de poder. El último la denominamos como *Conflicto*, en la que convergen buena parte de los análisis de las otros dos. Hace referencia a la confrontación que tiene lugar en la experiencia del alumnado en un contexto fuertemente jerarquizado, como es el escolar. A lo largo de la investigación demostró ser uno de los heurísticos más relevantes.

Se elaboraron, además, seis categorías transversales que planteaban cuestiones globales, presentes en el resto de la información: los aspectos materiales (espacio, tiempo y recursos), la Reforma (la LOGSE) muy presente en este período, la disciplina, constante en toda las relaciones y las diferencias de género. Estas categorías no tuvieron un desarrollo propio, sino que se incorporaron al debate de las primeras como ejes o referencias permanentes a las que acudir.

La información fue procesada en el programa *Nudist Vivo*, especialmente diseñado para el tratamiento de datos cualitativos. En todo momento se respetó la entidad peculiar de cada autobiografía estableciendo un sistema de codificación para identificarlas, manteniendo a salvo la identidad de los sujetos, ya que no contábamos con autorización para su publicidad. Para hacer viable el situar los datos dentro del contexto de la especificidad de cada autobiografía se elaboraron síntesis de cada una de ellas que presentaran los rasgos de identidad de cada sujeto y los aspectos más reseñables de su experiencia narrada.

Por último, una vez organizada toda la información en las categorías que emergieron, el grupo (autores e investigadores) iniciamos un proceso de interpretación mediante reuniones quincenales. Se repartieron las autobiografías, con los respectivos informes de las categorías, de forma que el trabajo de interpretación se mantuvo muy cercano a las identidades de los sujetos. De hecho, un aspecto importante para el grupo era el reconocimiento de cada uno de los sujetos-autores de las autobiografías, y no sólo la pieza de información que pudieran dar. Si bien es cierto, este aspecto no queda suficientemente reflejado en el documento final, donde las unidades de análisis interpretativo constituyeron el guión para su elaboración.

En las sesiones de trabajo que siguieron se afrontaron sucesivamente las categorías analíticas mencionadas anteriormente, que fueron discutidas y analizadas colectivamente. La estrategia para esta tarea fue igualmente emergente: se buscaban cuáles eran, semánticamente, los componentes sobre los que se construía la experiencia, desde un punto de vista general. A partir de ahí se establecían las particularidades detectadas en cada caso, buscando la interpretación a las mismas, en función de las diferentes historias, contextos, etc. De esta forma, no sólo nos interesaba construir una visión homogénea de la experiencia escolar, sino más bien entender los diferentes matices que presenta esta. Así, las diferencias individuales por rendimiento, género, origen social, etc. nos ofrecían la complejidad del análisis al que nos enfrentábamos. Al mismo tiempo se iban ofreciendo los componentes conceptuales adecuados para las interpretaciones que se ponían en juego, de forma que el debate también estuvo marcado por un diálogo continuo con los referentes teóricos en un proceso dialéctico. Producto de este proceso surgieron las categorías interpretativas que forman parte de los resultados de la investigación y que se analizan en el apartado siguiente.

Una vez finalizado el proceso y elaborada la síntesis de todo el proceso interpretativo, se contaba con un amplio documento, pleno de referencias, de vida y

de experiencia, que constituye el informe completo de la investigación. Este fue, de nuevo, revisado y ratificado por todo el grupo participante.

Presentación de resultados

Presentamos a continuación los resultados más relevantes obtenidos, desde nuestro punto de vista, en relación al proceso de construcción de la identidad en el marco escolar. Representan, en cualquier caso, una visión bastante completa de los mismos, en la medida en que la investigación está focalizada sobre la experiencia del alumnado en la escuela. Por tanto, en un sentido global, en todo momento están haciendo referencia a la constitución identitaria de los sujetos escolares. De acuerdo a esta focalización del presente artículo no se han considerado los resultados que presentan una dimensión netamente didáctica, lo cuales, dicho sea de paso, tienen un valor secundario en el conjunto. De hecho, un dato destacable es que las narraciones biográficas del alumnado no contemplan prácticamente, referencias de tipo curricular o relacionadas con los modos de aprendizaje en la escuela.

Los resultados, por tanto, se organizan en torno a los dos ejes que representan el modo de comprensión de la identidad que se ha manejado en los procesos discursivos tenidos en el grupo de investigación, tal como ya hemos relatado: *la experiencia y los modelos de gestión del poder del centro educativo*. Ambos han constituido los núcleos para la interpretación a lo largo de todo el proceso, agrupándose en las categorías que presentamos a efectos de presentar la información de una forma coherente y fundamentada. Creemos que el relato de la experiencia vivida nos muestra una conjugación de dimensiones y prácticas que conforman lo que Achilli (1996) denomina *identidades escolarizadas*; esto es, *formas peculiares de ser, actuar y estar que solo son comprendidas en el contexto escolar*, pero al mismo tiempo son necesarias para alcanzar ciertos grados de filiación personal e institucional.

Por ello hemos estructurado los resultados en dos grandes bloques que ponen de manifiesto esta perspectiva: por un lado, hablaremos del *juego de las identidades escolares personales*, donde se pondrá de manifiesto el principio de diferenciación de Dubar (2002), al que antes hacíamos referencia. Por otro lado,

plantearemos, desde la perspectiva de la generalización, siguiendo con la referencia de este autor, el *juego de las identidades escolares institucionales*, donde justamente se pone de relieve la alteridad (de los otros y de los marcos institucionales) como parte constituyente de la identidad.

El juego de las identidades escolares personales

«Mi vida es la escuela». La vida del alumnado pasa necesariamente por la escuela. Esta organiza buena parte de su experiencia social, incluso fuera de sus muros. La actividad que se genera y el tipo de experiencia que representa «totaliza» la vida de las niñas y los niños, haciendo que todo gire, de algún modo, en torno a ella: amigos, actividades, juegos, etc.

Así, no distinguen entre las distintas actividades organizadas por el centro escolar: *Todo lo que se hace en la escuela tiene carácter de escolar*; por tanto, sufre el mismo tratamiento, sean actividades curriculares o extracurriculares. Sólo la calificación marca alguna distinción en cuanto a su valor. Por otro lado, lo académico es poco relevante en la experiencia escolar ya que no existe un recuerdo específico de lo que se aprendió, pero sí de la *evaluación* y el *orden espacial*. Estas dos dimensiones constituyen uno de los recuerdos más perdurables y precisos en los relatos biográficos.

En cuanto a las formas de actuar y estar se relata el paso por la escuela como un ejercicio de *supervivencia*: se trata de pasar con el menor costo posible, en un marco que se presenta como fuertemente reglado. Esto les lleva a construir un fuerte modelo individualista en su identidad. Uno solo es el que actúa, se evalúa y aprende en un marco hegemónico y uniforme. Hay un claro intento de la escuela de «normalización» del alumnado, promoviendo un modelo único como estándar aceptable y rechazando las desviaciones. De este modo la responsabilidad siempre queda en manos del sujeto individual.

Si las niñas enseguida asumen el papel de «buena alumna» es debido a la adhesión a la norma: «respetan antes que los niños la norma porque su cumplimiento les beneficia por sí misma (...). Cualquiera podría pensar: «¡qué listas!», pero no lo somos, no hemos respetado la norma de comportamiento y actitud por madurez, sino por conveniencia, porque nos ofrece una ventaja» (Rosa).

La consecuencia es una actitud *conformista* y *sumisa* que se acentúa cuando se ven obligados a actuar, a pesar de la homogeneidad, en una cultura fragmentada y dispersa. Esto se acentúa cuando el alumnado, según narran, se ve obligado a actuar en una cultura fragmentada y dispersa, debiendo responder a profesorado diferente y a veces con características opuestas, pero que les exigen respuestas más o menos homogéneas. De este modo surge también la *competitividad* como valor para la supervivencia, ya que la «nota» representa una posición social y política en el aula, siendo además, un «bien escaso». En este marco sólo aquellos que dan todo por perdido son capaces de generar respuestas distintas y contra-hegemónicas.

Esta ideología de la *homogeneidad*, desde estos relatos, es una de las más fuertes de la escuela, que se manifiesta incluso en las familias. Se evidencian, en este sentido, las diferencias de clase social, estableciéndose una vinculación mayor en general, con el alumnado de clase media. De cualquier modo, cada centro elabora su propia homogeneidad, de forma que salirse de la categoría establecida es siempre fuente de conflicto ya que te enfrentas a la situación de «ser diferente», algo que supone al sujeto una fuente de conflictos. En este marco se construyen los modos de participación, de acuerdo a lo que cada grupo considera como aceptable y no aceptable. Es difícil sobrevivir fuera de la etiqueta. Este etiquetado se convierte en un problema mayor cuando el profesor, o el contexto escolar, lo hace explícito. Por decirlo así, el espejo que supone hacerlo público «construye ideología», no sólo significado social. El hecho de que un docente manifieste un juicio sobre un alumno o una alumna, lo convierte en sistema de pensamiento oficial, por así decir, con lo que trasciende a la mera acción admonitoria.

La experiencia de la homogeneidad como forma de supervivencia significa perder algo de uno mismo para poder ser como «los demás». Se produce una cierta cosificación del alumnado en torno a lo que denominamos «sujeto escolar» (la imagen de lo que significa ser escolar, que es reconocida por todos, pero que no es explícita), de forma que cada uno tiene que responder por sus actos en función de este «sujeto escolar». Las diferencias quedan anuladas y se refuerza el individualismo. De hecho, hay un principio liberal de justicia implícito que aplica los mismos criterios para todos y para todas, ante las que cada individuo elabora su propia respuesta.

Esto representa una cierta hipocresía institucional, ya que se contradice con los discursos de colaboración y trabajo en equipo de los que suele hacer gala. Probablemente exista un pilar fundamental de la escuela construido con este

principio, que hace acto de presencia repetidamente en las prácticas cotidianas. Lo cual no se separa demasiado de otras prácticas sociales imperantes, donde «aparentar» se convierte en modelo de convivencia y de relación. En definitiva, se trata, de nuevo, de no ser diferente a los demás.

Hay que destacar sobre todo, cómo colaborábamos los unos con los otros, siguiendo las normas que los profesores nos marcaban según cada asignatura, haciéndoles caso en lo que nos decían. Querían que los trabajos fueran en grupo y que todos los trabajáramos, pero en realidad lo dividíamos en partes y lo realizábamos individualmente ya que lo importante era la nota y no hacer todo el trabajo. Competíamos unos con otros para ver quien lo terminaba antes (Santiago).

Se puede decir que esta conducta representa una aceptación compartida (tanto por los «buenos» como por los «malos» alumnos) del valor instrumental de la escuela y el significado de las credenciales que aporta. Les diferencia el tipo de objetivos que se plantean: no académicos (a corto plazo), que representan el éxito inmediato en lo personal y social, o académicos (a largo plazo), que representan el éxito social. Para los primeros el sentido de la escuela se difumina en el horizonte y la realidad social y económica se presenta mucho más inmediata; los segundos, en cambio, ponen en juego su confianza en la escuela desde una conciencia de clase. El colectivo más alejado de los valores de la escuela sólo puede representar una parodia dada la falta de perfiles precisos de su significado. Hacen su propia lectura de lo que creen que significa algo que se ha gestado en otra cultura social diferente.

El juego de las identidades escolares-institucionales

El marco institucional, como cuerpo organizado histórica, social y políticamente, estructura modalidades de participación y de interacción y articula discursos educativos que en muchos casos operan como mandatos sociales «intocables», con una validez y legitimidad tan potentes que terminan por reforzar o debilitar las identidades personales.

Los modos de participación, desde esta percepción crean identidades que motivan las relaciones con los demás, así como los modos de actuar. En líneas

generales, la capacidad del alumnado de incidir en el funcionamiento del centro es bastante irrelevante en cuanto a su participación reglada, pero no en cuanto a las respuestas que provoca con sus actos. Hay que diferenciar, por tanto, la participación de la actuación; entre tomar parte en la toma de decisiones o participar de la acción de un colectivo.

En la vida de la escuela hay algunos componentes que son interpretados como participación por la jerarquía escolar: los delegados de curso, los representantes en el consejo escolar, etc. El alumnado, sin embargo, no lo perciben del mismo modo. Por ejemplo, la tarea de delegado de curso es valorada más como un «servicio» al profesor que como una participación real. Por otro lado, las narraciones no hacen prácticamente ninguna referencia a los órganos de representación mientras que la participación la ponen en relación con las actividades extra-académicas o no curriculares. No parece, por tanto, que el alumnado entienda la participación desde el punto de vista social o político, sino en relación con las actividades que organiza el centro. Por tanto, en cuanto receptor de la acción del otro, no como participante: se participa acatando las «normas» del centro.

En relación con estas normas (explícitas y sobreentendidas) aparece una categoría *cuasi* universal, la de los «buenos» y «malos» alumnos.

Desde pequeño he podido comprobar que los alumnos inteligentes son aquellos que participan más, pero eso se debe a que los profesores les ayudan y dan mayores facilidades que a los malos alumnos, como dejarles más tiempo para responder, no regañarles si contestan mal, etc. Además, siempre que ocurría algo malo en clase se culpaba a los mismos alumnos (...). Debido a los problemas en la participación y en las relaciones con los profesores, se producían conflictos de indisciplina, que siempre solían ser de aquellos alumnos «malos», ya que no recibían un trato adecuado (Raúl).

Algunas de las características diferenciales serían:

- Los «buenos» alumnos cumplen las normas y se acomodan a lo que se les demanda. En cambio, «los malos» se mueven en el límite de lo permitido, transgrediéndolo en no pocas veces.
- Los «malos» alumnos son quienes conocen mejor las normas, pues son quienes directamente las padecen. En estos casos el poder del centro deja

de ser invisible y se muestra con contundencia y de manera explícita para «enderezarlos». En algunos casos, se perciben como «rituales de doma».

- No es que «los buenos» participen y «los malos» no, sino que se establecen diferentes modos de participar en función de su posición social. Por ejemplo, la resistencia configura la identidad de «los malos» y su manera de estar en el centro, conformando «otra» identidad.

Las conductas de resistencia principalmente se narran dentro del aula, lo cual nos lleva a pensar que cada espacio dentro del centro posee una significación distinta para el alumnado. Posiblemente el aula sea el lugar donde se toma conciencia de la autoridad en la escuela, o se recibe ésta de forma más directa. La estructura celular que la caracteriza contribuye al control y a la jerarquización de la relación. De esta forma se refuerza la responsabilidad individual, que rinde cuentas sólo ante el tutor o tutora del curso, quién actúa de representante directo de la autoridad del centro.

Un último componente de relevancia en la participación es el género, dado el ejercicio masculino, bastante extendido, del poder que convierte a las niñas en «minoría» aún sin serlo en realidad. Las chicas también sufren una mayor presión de los modelos «legalizados» relegando o marginando claramente a las que no cumplen con el canon establecido. La diferencia, sea la que sea, no es aceptada.

A lo largo de las narraciones existen muchas más evidencias de control jerárquico, o de ausencia de participación, que de participación democrática. En todo caso, aparecen experiencias referidas a profesorado concreto, con prácticas alternativas, aunque se mantiene también la relación con actividades extraordinarias, extracurriculares. Las actividades relacionadas con el conocimiento curricular, en su mayoría, son autoritarias y jerárquicas. Simplemente el hecho de poder hablar en una clase es considerado como una participación extraordinaria. Prácticas consideradas innovadoras en lo didáctico, no representan avances desde el punto de vista político y social, poniendo de manifiesto un nivel estructural profundo que va más allá de lo metodológico.

Esto provoca un intenso mundo emocional en la escuela, afectando a la subjetividad del alumnado y a la construcción de su identidad. Un primer efecto que aparece reiteradamente es el modo como la escuela merma su seguridad y su percepción como sujetos útiles y valiosos, a través de la dependencia respecto a decisiones de otros, que la caracteriza. Esto acentúa las actitudes individualistas,

la soledad y el alejamiento respecto a lo académico, así como conductas de resistencia.

El profesorado, a su vez, hace uso también de este mundo emocional para mantener el control y el sometimiento, como por ejemplo ridiculizándoles o exponiendo sus deficiencias. El aula se convierte en una especie de Gran Hermano donde la dimensión personal y emocional es exhibida en público y sometida al escrutinio general. A menudo este comportamiento del profesor se da en relación con el fracaso en las tareas de aprendizaje. Los sentimientos, por tanto, se desnaturalizan, representándose papeles establecidos que ocultan los sentimientos: si quieres evitar problemas tienes que fingir (*el arte del camuflaje*). Al tiempo que contribuye a la construcción de la identidad, totalizando estos efectos: «si fracasas en la escuela fracasas en la vida».

El caso más evidente es el de los considerados «malos alumnos», categoría generada desde el profesorado en función de las calificaciones y el comportamiento. A veces pertenecer a esta categoría es una estrategia para «ser alguien» en la microsociedad escolar, en la búsqueda de una identidad. Categorías como esta, establecidas por la autoridad escolar, son acatadas por el alumnado e incorporadas a su experiencia escolar, a menudo en congruencia con una identidad de clase que excluye al alumnado de baja extracción, que encuentra importantes contradicciones entre sus modos de vida y la escuela, y premia a los de clases más relevantes socialmente.

Se da, con todo esto, una situación de exclusión simbólica de los «malos» alumnos, que en muchos casos buscan la sanción (expulsión en ocasiones) como huida o como identidad. Este comportamiento pone de relieve un conocimiento preciso del funcionamiento de las normas, más allá que el resto del alumnado.

Si bien es evidente la existencia de diferencias entre unos centros y otros, en los relatos se mantiene como norma una estructura de tipo autoritario. Lo extraordinario es que no lo sea. Incluso se castiga con el suspenso las conductas disonantes, confundiendo lo comportamental con lo académico y convirtiéndolo en elemento central en la configuración de la identidad escolar. En definitiva, lo académico no es lo central, sino que «lo escolar» pertenece a un orden social y regulativo.

Podemos hablar, pues, de una dimensión moral, externa a los sujetos, caracterizada por el «disciplinamiento» a través de la sumisión a las pautas establecidas en el centro. La clave del comportamiento del alumnado es «obedecer», lo que

le obliga a «aparentar». En este sentido las calificaciones representan el éxito de esta conducta y la obediencia es el elemento que tienen en cuenta docentes y educadores para valorar la conducta del alumnado.

La consecuencia de esta obediencia es el desdoblamiento de los sujetos en sus dimensiones social y escolar. Por un lado uno actúa en cuanto sujeto escolar y por otro como sujeto social, sostenido por el grupo de amigos al que pertenece. Esto supone que el alumnado «opta», por así decir, por la adaptación antes que por la sublevación ante esta imposición de pautas.

La mayoría de los profesores cuando no podían con sus clases amenazaban con que ellos tenían la autoridad y habla que obedecerles, además ellos tenían el poder de aprobar o suspender, en muchas clases se hacía lo que mandaba el profesor/a sin rechistar (...). Le teníamos miedo, yo no era capaz de mover un lápiz para que no me regañara, otros te dejaban en vergüenza delante de tus compañeros, como me pasó en una clase una compañera y yo estábamos comentando algo y sonreímos, el profesor me dijo que yo tenía un problema y que tenía que acudir al psicólogo, que en su clase había que guardar silencio y que no se escuchara una mosca (Maite).

Discusión de los resultados

Las formas de ser y de estar en la escuela, se concretan en su conversión en un sujeto escolar, en un alumno o alumna. Este convertirse supone «cubrirse» o «enmascararse» conforme a lo leído e interpretado desde los otros (profesores, centro, directivos, familias, compañeros...). En definitiva, la identidad se construye en una relación de constitución mutua con la alteridad, como plantea Dubar (2002). Desde la diferencia, la singularidad se construye en relación a los otros. En este caso, los otros constituyen un sistema complejo y diverso. Pero fundamentalmente, se trata de un contexto regulado desde modelos sociales, culturales y políticos determinados. Así, escuela, familia y sociedad, actúan como un todo sobre la construcción de la identidad del alumnado. El mayor o menor grado de

acuerdo y/o congruencia establece diferencias importantes en su actuación y en la configuración de su experiencia.

Por otro lado, hay un juego de historias polifónicas que tiene lugar en el marco escolar. Cada sujeto accede con su propia historia, marcada por sus experiencias en los diferentes contextos, como acabamos de plantear. Si bien, como hemos visto, hay una cierta anulación de esta polifonía en la búsqueda de la homogeneidad, la realidad es que surgen diferentes manifestaciones de sujetos escolares. Como plantea Achilli (1996), la construcción de identidades como proceso implica tener en cuenta tanto su mutabilidad como la heterogeneidad en que pueda expresarse. De alguna forma entendemos que buena parte de los procesos de segregación que tienen lugar en la escuela vienen determinados por procesos de este tipo.

Esta diferenciación social en la escuela, es isomórfica con la que plantea a Bauman (2005):

... en un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas... El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar; identidades de las que se resienten pero de las que no se les permite despojarse y que no consiguen quitarse de encima. Identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan y que estigmatizan (p. 86).

Como hemos visto en la presentación de los resultados hay una constante en la escuela que apunta en esta dirección, en la medida en que el alumnado rompe con la homogeneidad que se le pide, en la medida en que actúa diferente, o en la medida en que presenta alguna peculiaridad personal, social, cognitiva... Debemos pensar por tanto, que en la escuela se configura una experiencia no sólo escolar, sino fundamentalmente de carácter político, cultural y social.

De hecho, lo académico, lo curricular, tiene un valor secundario en la experiencia del alumnado. Como ya dijimos, ya para concluir, esta dimensión no suele formar parte del relato biográfico. Estaríamos de acuerdo con Bernstein

(1994), en este caso, cuando se plantea que lo instruccional es lo visible, pero no lo relevante; por su parte lo regulativo es invisible pero eficaz a la hora de construir la identidad del alumnado. Apuntaríamos nosotros, después del análisis que hemos presentado, que lo curricular actúa como estrategia para configurar el patrón de homogeneización y que la actuación particular de cada alumno y cada alumna le hace responsable de cumplir o no con dicho patrón. Esta respuesta le lleva a diferentes modos de construcción de su identidad desde la comprensión de sentido de la escuela. Al menos de la escuela que se le hace visible en este sistema regulativo.

Conclusión

La escuela es una realidad compleja construida histórica, social y políticamente. Configura un entorno organizado y pautado, en el que necesariamente el colectivo de niños y jóvenes entre 6 y 16 años (como mínimo) deben asistir. En cuanto tal, establece unas condiciones para la experiencia de este colectivo a su paso por la misma, mediante las cuales se van configurando identidades diferentes y, a su vez, también complejas, en cuanto modos de leer este contexto. A su vez, los contextos sociales de referencia median en esta relación creando una trama en el que el alumnado debe sobrevivir.

Ante la demanda de una identidad que hemos denominado «escolar», homogeneizante y jerarquizada, el alumnado elabora estrategias: resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc. Lo académico y lo curricular, de alguna forma, se convierte en el canal en que este sistema de relaciones y comportamientos tiene lugar, pero no constituye el elemento más relevante de la experiencia escolar. Sin embargo, generalmente los esfuerzos de las distintas reformas educativas, así como las propuestas innovadoras, se centran en esta dimensión. Quizás habría que cambiar el foco de las políticas educativas y empezar a pensar más en los sujetos.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad socio-cultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- BENJAMIN, W. (2008). *El Narrador*. Buenos Aires: Ediciones Metales Pesados.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes & control, vol. ¿Theoretical Studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (IV)*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus»: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1).
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- (2002). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONLE, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- GALLAGHER, S. (2000). Philosophical conception of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(1), 14-21.
- GERGEN, K. J. (1996). *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GOODSON, I. F. (1996). *Representing Teachers*. New York: Teachers College Press.
- (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I. F. & HARGREAVES, A. (Eds.) (1994). *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer.
- HARDY, B. (1968). Towards a poetics of fiction: An approach through narrative. *Novel*, 2, 5-14.
- HARGREAVES, A. (1996a). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- (1996b). A vueltas con la voz. *Kikiriki*, 42/43, 28-34.

- HARRÉ, R. (1983). *Personal Being. A Theory for Individual Psychology (Ways of Being)*. Oxford: Blackwell.
- LEITE, A. I. Y RIVAS, J. I. (2005). *Biografía y Conocimiento: Una Visión para la Formación Docente*. I Congreso Internacional Psicología y Educación en Tiempos de Cambio, Barcelona, 2-4 de febrero (en CD).
- MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MACLURE, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19(4), 311-322.
- MINK, L. A. (1969). History and fiction as modes of comprehension. *New Literary History*, 1, 556-569.
- RIVAS, J. I. & LEITE, A. I. (2006). Narrations about University: Education and Profession from *the* experience as a Student. Leicester (UK). 13-15 de julio.
- (2006). *Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar*. XI Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación (Niños y Jóvenes Dentro y Fuera de la Escuela. Debates en la Etnografía y la Educación), Buenos Aires, 20-24 de marzo.
- RIVAS, J. I. Y HERRERA, D. (2009). *Voz y Educación. La Narrativa como Enfoque de Interpretación de la Realidad*. Barcelona: Octaedro.
- ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- ROSALDO, R. (1993). *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis*. London: Routledge.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SARBIN, T. R. (1988). Emotion and act.: Roles and rhetoric. En R. HARRE (Ed.), *The Social construction of emotions* (pp. 83-98). New York: Basil Blackwell.
- VAN GENNEP, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, H. (1987). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, M. Y EPSTON, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

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 en mayo, de 2004 de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Dirección de contacto: José Ignacio Rivas Flores. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga, España. E-mail: i_rivas@uma.es

Learner identity. An educational and analytical tool

La identidad de aprendiz. Una herramienta educativa y analítica

César Coll

Leili Falsafi

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

Abstract

In this article we elaborate on the notion of learner identity, presenting a sociocultural approach to its conceptualization. At the core of our proposal is the idea that learner identity deserves particular attention in educational situations because it is founded on experiences of participation in learning activities. These are distinct from other activity types in that they are explicitly directed towards learning objectives. Learner identity is a functional identity type for the educational contexts where it mediates the individual's processes of attribution of meaning and sense making.

We argue that educational practitioners and many students at all levels need support, guidance and material and symbolic resources in order to become aware of learner identity as a concept and a phenomenological experience. We suggest that the concept of learner identity is a symbolic mediating resource that should be systematically and methodically managed in educational practice. We acknowledge the close relationship between learning and the construction of multiple identities, and argue that learner identity is the basis for the construction of other identities. Therefore learner identity needs to be considered in curriculum and educational practice in order to promote the construction of favourable learner identities and to improve the management of the interplay between the individuals' learner identity, the educational activity and its outcomes.

The sociocultural approaches to identity construction provide us with a solid basis for the conceptualization of learner identity, where we distinguish between two modalities of

learner identity: situated/short timescale construction (LIP) and the cross-situational/long timescale construction (LI). The two modalities are in constant interaction across formal and informal educational contexts and experiences. We suggest that this conceptualization of learner identity would enable a holistic view of how students are influenced by the informal as well as formal educational experiences, across time and situations.

Key words: functional identity, learner identity, learner identity process, meaning making, sense making.

Resumen

En este trabajo presentamos una aproximación sociocultural al concepto de Identidad de Aprendiz –LI, por las iniciales en inglés de *Learner Identity*. En el núcleo de la propuesta se encuentra la idea de que en las situaciones educativas la LI merece ser objeto de especial atención debido a que esta identidad tiene su fundamento precisamente en las experiencias de participación en actividades de aprendizaje. La LI es una identidad funcional en los contextos educativos, en los que interviene como mediadora de los procesos de construcción de significado y de atribución de sentido.

Profesionales de la educación y estudiantes de todos los niveles educativos necesitan apoyo, orientación y recursos materiales y simbólicos para tomar conciencia de la LI como concepto y como experiencia fenomenológica. La LI es la base para la construcción de otras identidades. De ahí la propuesta de tomarla en consideración tanto en el curriculum como en la práctica educativa con el fin de promover la construcción de LI favorables para el aprendizaje.

Las aproximaciones socioculturales a la construcción de la identidad proporcionan una base sólida para elaborar el concepto de LI, en el que proponemos distinguir dos modalidades: una modalidad situada y vinculada a actividades de aprendizaje concretas con un proceso de construcción que tiene lugar en períodos de tiempo por lo general más bien cortos –LIP, por las iniciales en inglés de *Learner Identity Process*–, y una modalidad trans-situacional, fruto de la participación en múltiples y diversas actividades de aprendizaje, y cuya construcción tiene lugar en períodos de tiempo largos o relativamente largos. Las dos modalidades están en constante interacción y tomadas en conjunto proporcionan, a nuestro juicio, una visión holística de cómo las experiencias educativas formales e informales educativas influyen sobre las personas a través del tiempo y de las situaciones.

Palabras clave: atribución de sentido, construcción de significado, identidad funcional, identidad de aprendiz, proceso de construcción de la identidad de aprendiz.

Introduction

Considering the preoccupation of most modern societies with identity issues, it is surprising and alarming that this rarely is reflected in educational practice. In Foucaultian terms (Foucault, 1988), the educational practices, both in formal and informal learning contexts, could be described as lacking systematic management of adequate technologies of the self in order to support the favourable construction of different types of identities. In an account of Foucault's philosophy and thoughts on the technologies of the self, Besley (2005) argues that the schools of today should be more aware of the technologies of power and self that are used when influencing the formation of their students.

The institutions of formal education are fundamental arenas for, not only construction of knowledge, but also the construction of a sense of self. In Wenger's (1999) terms, learning enables participation in communities of practice, and participation in communities of practice enables learning. Through this participation individuals become members of communities and occupy a certain position in them. This participation enables a sense of recognition as someone or something to a higher or lower degree. Individuals are considered and consider themselves as belonging to a context to a different extent depending on how they are recognized in them. For example, the more someone is recognised as a good professional, the easier it is for the person to maintain a sense of belonging in the profession. Getting access to a community of professionals requires learning and the construction of an identity as a doctor, hairdresser, teacher, etc. Similarly, failure to learn can cause feelings of doubt about belonging. If a small boy fails to learn to play football as expected, the sense of belonging in the football team might be seriously threatened, both by himself and the others.

In accordance with Besley, we suggest that the educational systems need to provide students with spaces, means and educational support to explore how they pave their way into different communities through a process of learning. They need to understand how they become the persons and learners they are in different situations and why they do so. The technologies of the self which are needed are in part, as Foucault suggests, concrete actions and methods to make this exploration, through writing, talking, engaging in individual and collective reflection, etc. However, we also claim that the students need to be provided with adequate concepts and notions for this exploration. Inspired by the differentiation

between physical and symbolic artifacts as mediators of goal directed action, we suggest that the technologies of the self which mediate the individual's processes of reflection over himself can be physical, such as a special time and place for reflection, the use of personal journals, etc., as well as symbolic, such as concepts that help organize and direct these reflections. A similar view can be found in the approach of situated cognition, where identities are constructed artifacts of various types and with multiple uses, which can serve as tools for thinking and acting (Wilson & Madsen Myers, 1999). In other words, specific notions that support the mediation of the individual's reflection on himself are a type of symbolic or conceptual artifacts. Therefore, providing the students with concepts of specific identity types, (gender, ethnic or, as we suggest, learner identity), and the means to explore their construction of these identities implies the use of two types of technologies of the self: the concepts and the actions to explore these concepts.

As indicated, we propose that «identity» is in itself a conceptual technology of the self, which is, in our judgement, best suited to enable the exploration of the processes of recognition in a social context. Moreover, we argue that there should be a critical assessment of the kind of identities that are decisive in formal and informal educational situations. We suggest that while it is crucial to understand and have insight into the influence of different types of identity on learning and its outcomes, the educational systems should consciously and systematically foster the development of the learners' learner identity, that is to say, their recognition of themselves as learners.

In the following we shall elaborate on two main questions. The first one concerns, why it is relevant to focus on learner identity in the educational system. The second one focuses on how learner identity can be theoretically conceptualized.

Identity as an educational tool

Identity as a theoretical and phenomenological notion in connection to the education of young and adult citizens has become an important topic of interest for different disciplines. (See for instance Creese et al., 2006; Gee, 2000; Locke

Davidson, 1996; Osguthorpe, 2006; Sfard & Prusak, 2005; Solomon, 2006; Wenger, 1998; Wortham, 2006). Hoffman gives a graphic description of the situation stating that «Identity has become the bread and butter of our educational diet» (in Sfard and Prusak, 2005, p.14). Wenger (1998, p. 215) claims that learning is «an experience of identity», and in an earlier book (1991) with his colleague Lave they establish the intrinsic interconnectedness of learning and identity when newcomers become part of a community of practice, for example in a work place. Gee (2000) and Sfard & Prusak (2005) go as far as identifying identity as analytical aid in educational contexts, and suggest that inquiry into the identity construction of the students can shed light on how they perceive their educational experiences and academic results. From our point of view, none of these two attempts offer a sufficiently detailed description of what identities are, what they consist of, how they are constructed, or why they are functional analytical tools.

Though there are more generic explorations of the relation between identity and education, the interest in the construction of national, ethnic and cultural identities in educational contexts dominate the field of research (A query in any specialized or general search engine offers countless results covering the issue). Two exceptionally valuable contributors in this field are Locke-Davidson (1996) and Wortham (2006), who offer concrete insights into the construction of students' social identities at the intersection of the societal macro and school and classroom micro contexts. The concentration of research on this specific identity issue is possibly due to the increased level of social and political preoccupation with the multicultural and diversified populations of many countries as a result of processes of migration. In a 2006 address David Begg, the general secretary of the Irish Congress of Trade Unions, illustrated the point when declaring that: «For whatever reason, immigration is fuelling a debate about identity» (Begg, 2007, p. 181).

Though some identities (such as gender and ethnic) are privileged with more attention in educational research, there are multiple identity types at stake in both formal and informal educational contexts. However, not only are identities constructed through learning, but because they are a kind of conceptual artifacts, they also mediate participation and learning. The identities that are formed and the learning that takes place are mutually influential. Learning forms identities and identities shape learning.

If learning implies identity construction, then, how can educational contexts be provided with a concrete approach that explains the intricate connection between knowledge and identity construction? And, is it possible and relevant to establish which identity type should be viewed as particularly important in the educational arena? The answer to these questions can be sought in the value of learning as a basic activity of construction. At any occasion the appropriation of new knowledge has a potential influence on the individual's perception of himself as a person in a certain given context. In the abovementioned terms of Lave and Wenger, through participation in communities of practice and their activities, individuals not only learn the actual practices, but they also learn to be members of these communities. Becoming members of communities implies the construction of community adequate identities of different types. Hence, learning is, as indicated earlier, the means of constructing identities and therefore the identity of a person as a learner is essential to other identity construction. For this reason, we suggest that learner identity is the core identity in an educational situation. In the following we shall present the arguments for why learner identity is functional, relevant and deserves particular attention.

The sociocultural conceptualization of learner identity and its function

Theory and research offer a vast spectrum of clues about the general conceptualization of identities, and the sociocultural perspectives on learning devote particular attention to this concept (Osterlund & Carlile, 2003). Hegel is identified as the basis of many socioculturally oriented approaches to identity, including his identification of relationships, interaction, activity, discourse and recognition as essential constituents of an identity (Benwell and Stokoe, 2006). However, most theories do not tend to cover all aspects simultaneously or even assign them the same level of importance. The theories applied in our conceptualization of learner identity mainly use three recurring aspects of the sociocultural approach to identity. These are the theories that identify the discursive or rhetorical nature of identity (Bruner, 1996; Bucholtz and Hall, 2005; Gee, 2000; Penuel and Wertsch, 1995; Ricoeur, 1990, in Roth et al., 2005; Sfard and Prusak, 2005), those which view identity construction as deeply embedded

in activity and as part of social practice (Benwell and Stokoe, 2006; Holland *et al.*, 1998; Lemke, 1997; Roth, 2007), and finally approaches that emphasize recognition as essential to identity construction (Bernstein & Solomon, 1999; Gee, 2000; Taylor, 1994).

In our conceptualization of learner identity, all these aspects are equally important but fulfil different functions (Coll & Falsafi, submitted; Falsafi & Coll, in press). As explained later, the activity is defined by its object, which in turn defines the nature or the type of identity. In other words, the activity defines the content of the identity or the meanings that are being constructed about oneself. When playing football the meanings that the individual constructs about himself concern his recognition as a team player, a skilled ballplayer, an individualist goal hunter, etc., whereas the activity of coaching the football team drives the construction of meanings about himself as an instructor, motivator, game strategist, etc.

While the activity provides the identity with meaning material, the discursive or rhetorical features of identity is in our view a reference to the mode in which the identity is being constructed. We suggest that discourse is the primary mode of identity construction, but not the only, since non-discursive actions, e.g. gestures, physical positioning, level of exposure to the surrounding etc., also are used. The mode of construction is related to the sight of identity construction, that is to say, whether it is taking place within the activity (participation in the classroom) or outside of the activity (talking about the participation in the classroom) (Falsafi & Coll, in press).

Finally, we identify the notion of recognition as essential to any conceptualization of identity construction. In order to be, the individual requires the co-recognition of himself and others of this being. Hence, having an identity is to have a sense of recognition as someone. The meanings that are being constructed about oneself need to be recognized or else they cannot endure throughout and beyond the activity.

Yet another shared feature of most of the socioculturally oriented approaches is the emphasis on the two-dimensional nature of an identity as part individual and part social. The extent to which the individual and social are emphasized differs between the perspectives, and the operationalization of the distinction between the two dimensions and their point of overlap seems to be an ongoing theoretical and empirical challenge. However, regardless of other differences, this two-dimensional conceptualization of identity seems to be a

common denominator of most socio-culturally oriented approaches to identity construction. In Vygotskian terms, this specific feature could be expressed as the connection between the interpsychological and intrapsychological processes of identity construction. This implies that though an identity most certainly is experienced as a personal resource, the origin of its constituents, its value and its mediating function are socioculturally defined and constructed through relations. It takes at least two to construct an identity, but no matter how social and relational its construction and use always requires the subjective experience of an individual.

It takes learning to become a learner – identity and learning as the construction of meanings

Though the notion of identity seems to be occupying an increasingly larger space in educational research, the interest in learner identity has so far been limited. The interplay between the social identities, the learning situation, the academic subjects taught and other aspects of the educational situation intrigues many researchers. Despite this, the process of becoming and changing as a learner is either neglected or not ascribed much significance. Sinha (1999) highlights this point in reference to theories of learning in general, pointing out the common assumption that the learning situation makes the individual a learner; that is to say, learners are made or constructed. He claims that there are no natural born learners, but that the individual learns to become a learner and that «... to position herself and be positioned as learner in the complementary structure of roles (teacher and learner), is something that requires prior experience of, and introduction into, such learning situations» (*ibid.*, p.41).

Sinha's point is that learning how to learn requires learning to be a learner, which is a discursive construction defined by the dynamic and changing situatedness of learning. These thoughts are a much-needed focalization of the subjective perspective of the learning individual as a learner in relation to the teacher, and as we would add, to other learners. Furthermore, Sinha makes an important acknowledgement of the relation between the situation and the making or becoming of a learner. He does not extend the argumentation to the

issue of the identity of the learner as a learner, although what he is describing is, in our view, the construction of the individual's learner identity.

The individual's subjective experience of the learning situation is also identified by Coll (1988) as essential to a constructivist view on meaningful learning. According to him, meaningful learning is about the construction of meanings and making sense of these meanings. Learning is meaningful when the acquired information is ascribed meaning. Coll refers to Ausubel who distinguishes between two conditions for attribution of meaning. First, in order for learning to be meaningful, the individual needs to make a certain level of logical sense of what she has learned, in the sense that she needs to understand the internal structure and coherence of that which is learned. For instance, learning the periodic table of the elements by memorization is different from learning it through understanding the organization of the table and the relation between the elements.

Second, besides making logical sense, the learned subject also needs to make psychological sense, which implies that the pupil is able to relate the new knowledge to the larger system of previously constructed knowledge. It will be easier to make sense of the periodic table of the elements if it connects with knowledge of the atomic constitution of things. Hence, the previous knowledge is of highest relevance when new knowledge is constructed. However, Coll also draws attention to other aspects of the educational experience that are relevant for the students' achieved level of learning, such as their perception of the school and the teacher, the parents and the confidence in his/her ability and knowledge in a given area, their motivation, interests, feelings, expectations etc., and on the situation of learning and its end purpose. So, new educational experiences do not only depend on previous knowledge, but also on previous learning experience as a whole. These experiences are identified as *mediators* between the teaching and the final results of the learning process, indicating that the previous experiences mediate the construction of meanings of that which is learned as well as meanings about the educational experience as a whole (Coll, 1988). In our view, *learner identity* is the conceptual artifact that contains, connects and enables reflection over the emotional and cognitive processes of the experience of becoming and being a learner, in the past as well as in the present and the future (Coll & Falsafi, submitted).

We argue that the situated construction of oneself as a learner is a fundamental part of the educational experience. In order for meaningful learning to take place,

the individual needs not only to make sense of the learned subject matter and the learning situation, but also make sense of himself in the specific learning situation. As a result, the educational experience includes the construction of meanings about oneself as a learner, that is to say, a learner identity. These meanings are constructed throughout multiple and diverse educational experiences that mediate the construction of meanings about oneself as a learner in new learning situations.

In other words, we suggest that the educational situations where learning is taking place foster a specific type of identity that is constructed alongside other identities, but is indeed context specific according to the characteristics of the activity. Following Burke's (2003) definition of identities as the individuals' meanings about what it means to be who they are and Bernstein's (Bernstein & Solomon, 1999) description of identities as means to achieve a sense of belonging and recognition of self and others and to manage a specific situation, the learner identity consists of generalized meanings about how one is recognized as a learner by oneself and others, which then mediate the sense making of the participation and the perceived sense of recognition as a learner in specific situations and activities of learning.

Learner identity is defined by the specific situation and the diverse aspects of the learning activity with particular characteristics, in terms of, for example, tasks, objectives, learned subjects or abilities etc. (Coll & Falsafi, submitted). We suggest that this identity is present and active in formal as well as informal learning situations, though it is rarely spoken of. Parents might be aware of the class, ethnic and gender identities that they want to foster, but do not really have a concept that facilitate the recognition of their children as learners. Unfortunately, this is also often the case in formal education.

Though the interest in learner identity presently is somewhat limited, there are some valuable works available. Osguthorpe (2006) includes learner identity in his general conceptualization of the relation between learning and identity construction. According to him there are at least five different kinds of identity that are influenced by learning, namely professional, personal, talent, character and learner identity. According to Osguthorpe the learner identity is affected by every new learning experience and he claims that all the other identities revolve around this one. A change and development in any of the other identities depends on the condition of the learner identity. Osguthorpe's definition of the learner identity focuses on the general long term perception that one has of

oneself as someone who easily can learn whatever necessary or as someone who has to overcome problems in order to learn.

Though in total agreement with Osguthrope's suggestion that learner identity is the basis of all other types of identity development, we find that his notion lacks the necessary consideration of its dynamic nature. In our view, his conceptualization of learner identity does not pay sufficient attention to the situatedness of its construction and the contextual differentiation that defines the subjective perception of the conditions that enable or hinder learning. Nor does he give an adequate description of the relation between the different and at times conflicting educational experiences that still bring about a certain dominating perception of oneself as a learner. In our view, a conceptual understanding of learner identity has to contemplate its spatial and temporal situatedness. For this reason, we conceptualize learner identity construction in two modalities or dimension: a long timescale dimension, which is cross situational, and a short timescale dimension, which is highly situated (Falsafi & Coll, in press). As explained further on, this theoretical differentiation is crucial for the solution of how identities can be conceptualized as dynamic and changing but still be perceived as fairly stable by the individuals.

We also find a tentative exploration of how learner identity can be changed by pedagogic strategies made by Chappell et al. (2003). However, they never offer any concrete definition or explanation of learner identity. Finally, Hughes and Lewis (2003) make an important contribution to the conceptualization of learner identity, where they establish its dynamic, changing and context dependent nature and further make the link between the individual experience of the learner and the analysis of the learning environment.

Despite the abovementioned intents to understand learner identity, further conceptual and empirical explorations are required. If learner identity is to become matter of course for educational policy making and practice, more research is required based on solid conceptualizations and with higher levels of concretization. To begin with, we need a theoretical understanding of its composition, function and development that permits the analysis of its construction and enables its practical application as a conceptual technology of the self.

Stories and moments of learner identity construction

One major challenge of the sociocultural approach to identity construction is the vision of identities as social, situated and dynamic to the extent of being constantly (re)constructed. This complicates the compatibility of the theoretical and analytical vision with the individuals' subjective experiences of their identities as more or less unchanged, continuous and recognizable from situation to situation (Benwell and Stokoe, 2006). People do not feel that they are fundamentally different from context to context, though they might experience and express situated adjustments and differences. The educational situations where individuals participate change, and though the individuals' meanings about themselves as learners shift as they accumulate different learning experiences (sometimes several times a day, going from one classroom to another), they maintain a coherent perception of themselves as learners from class to class, home to school, semester to semester, and year to year. What is more, their surrounding, the teachers, parents and peers, also perceive them as basically the same.

This problem gives rise to two questions. The first is how the subjective sense of continuity can be explained from a theoretical and analytical point of view. The second question is why some experiences and the meanings about oneself that are constructed in these are more important than others for the definition of the overall sense of recognition of oneself as learner. Why does a student with poor results in one subject never define himself as a poor learner in general, whereas another who achieves high grades in most subjects and has one less successful experience still is affected by this experience years later?

As mentioned above and informed by Lemke's (2003) differentiation between identity-in-the-moment, or in-practice, and identity-across-events, or across-the-life-span, learner identity is conceptualized as having two modalities. Individuals have a long timescale cross-situational learner identity (we denominate this modality LI) and a short timescale situated process of experiencing and adjusting the LI to the specific learning situations. We call this latter modality Learner Identity Process (LIP)¹. While the LI maintains the abovementioned sense of continuity

¹⁾ In later modified versions of the model the denominations have changed. One important change consists of removing the word "process" in the denomination of the short timescale dimension LIP in order to avoid confusion regarding the process in the long timescale dimension. Evidently, both dimensions imply a process, but in the short timescale dimension the process of adjustment to the new learning situation is a stronger subjective experience for the individual.

across different learning situations, the LIP is the identity construction that best corresponds to most sociocultural approaches' description, that is to say, the changing, situated activity based identity construction. These two modalities are intrinsically connected, though they are different types of resources for meaning construction and sense making, and are therefore constructed in different modes. The LI is mainly constructed through narratives, which evidently also are situated, but not in an actual learning situation. The LI narratives are rather constructed, for instance, under discursive activities with the objective of conveying some meaning about oneself as a learner (e.g., convincing a parent that one will take responsibility for the private music lessons one is begging for, talking to the teacher about why an assignment is late), or achieve a certain recognition from a peer (asking what someone really thought of something one said during class) or in evaluative conversations or job interviews where one is asked to describe oneself as a learner in different or specific learning situations. The construction of the LI is an activity with its own objective, namely the construction of meanings about oneself as a learner and having them recognized, whereas the objectives of the LIP are intertwined with the objectives of the learning activity. The LIP is a cycle where making sense of the learning depends on making sense of the participation, which depends on the recognition as a learner, which depends on the makings sense of the learning and so on.

The special significance ascribed to the learning objective in educational situations is informed by the theory of activity of Leontiev (1978). His hierarchical conceptualization of the goals in an object oriented activity is highly useful for an understanding of the relationship between the LI and the LIP. The motives operate as high-level objectives that orient the activity. These are in turn transformed into concrete lower level goals that drive the actions in the activity. Without motives the actions can still move towards achieving the objectives, but will suffer from the lack of driving intentions. The motives for wanting to be a successful learner can be to fulfil the goal of achieving good grades in order to be able to be admitted to a high quality university, which in turn is important for future social and financial security. Or the motives might be decided by the importance of maintaining the family tradition by assuming responsibility for the family business. The motives are the result of the interplay between the influences that are executed by the formal as well as informal educational experiences. The home situation provides the individual with one part and the educational institutions with the other, though to differing extents. Furthermore, these motives influence the individual's

objectives in each new learning situation and the construction of each new LIP. The activity comes with an objective that gives it direction and gets it started (Kaptelinin, 2005). When the objective gets out of sight, is misunderstood or not understood at all, or if the objective mismatches the individual's motives, or if the activity is experienced as having multiple and possibly conflicting objectives, the attribution of meaning and the sense making is disrupted and the sense of recognition threatened.

For example, in a post graduate level course about the construction and educational use of web-quests, which was partially web based using an online educational platform, one student wrote in his logbook that he understood what a web quest was, «but it is not clear to me what we are going to do. I know that it is not an excuse for not collaborating but I feel lost». Not knowing what is expected and what to do, then, prevented him from participating in the activities in his group. The reason behind this specific student's confusion could for instance be difficulties in participating in the shared construction of an understanding of the objective, or a lack of motivation if he experienced that the objective of the activity would not support his motives for participation in the activity. Regardless the reason, the inability to maintain a shared vision of the objective impaired him from participating. As mentioned earlier, and in agreement with Lemke, the construction of identities is embedded in participation in educational practice. Without participation the possibilities of taking advantage of the acts of recognition is highly limited. Consequently, the sense of recognition as a learner in the activity is threatened.

The confusion in the abovementioned case could, however, also be caused by the novelty of the educational practices as such. For instance, the shift to an online learning context constituted a challenge in itself. The educational practices are culturally defined. The favourable LI is the LI that permits easy access to new learning situations through its ability to mediate between past and present LIPs and promote a successful learning experience. The shift in educational practices through the introduction of technology-based learning environments complicates the sense of continuity of the LI across situations and experiences. With the increased use of technology and web-based learning activities, the characteristics of the learning activities have changed and with them the norms and ways of social interaction and participation (Vuorela and Nummenmaa, 2004). This argument highlights the social nature of the LI as well as the LIP. These new conditions can be assumed to challenge the LI of many students, at least during a

transition period of change in educational practices. Though there are individual differences in how this challenge is experienced, it is nonetheless one that is shared by many students.

From LI to LIP to LI

In LI narratives the patterns of accumulated LIP experiences across time become apparent. Some of these experiences stand out and mark the shift that is evident in retrospective but that might have passed by more or less unnoticed in an attempt to maintain coherence and continuity. The exceptional teacher that came and turned someone's motivation around, the change of schools that changed the course of everything to better or worse, the participation in an online course, a failed exam, driving practice with the less patient parent, etc.

One commonly used tool of LI construction, which is rarely if at all viewed as such, is the application letter that educational institutions use in their evaluation and screening of prospective students. In these, students often describe their previous successes as learners and convey a vision of how they will flourish and develop as learners and individuals. The application letter is a particular type of narrative genre since it serves the purpose of obtaining a position as a learner. Students tend to highlight their most positive LIP experiences that they successfully have managed to reproduce from situation to situation. Some typical formulations are: «I am a fast learner», «I like to be challenged when I am learning something», «I like to do things that make me learn something new», etc. They both convey how the individuals have been recognized in the past and how they think that they should be and want to be recognized in the future.

As a narrative construction, the LI can be described as a story of oneself as a learner, and as such it contains not only representations of past experiences of learning but also their significance for future learning experiences. Consequently, the LI carries experiences across different timescales and situations. Once a child enters the formal education provided by pre-schools and schools he or she already has a set of generalized meanings about herself as a learner, though they might be intuitive and not easily made conscious. These have been obtained through the learning experiences in informal educational situations, in anything from learning how to use tableware when eating, tying shoes, riding a bike or how to operate a Gameboy. By the time a person reaches higher education, a

long series of experiences in formal and informal educational settings have been accumulated resulting in a set of more or less coherent generalized meanings about herself as a learner, which enable the sense of being one and the same learner over the years though conditions might have changed and with them these meanings. The meanings are generalized in the sense that they are the rough sum total of the accumulated LIP experiences that have left more or less strong impressions. Not all experiences are as important for the construction of the meanings, and because the meanings change over time the value and significance of different experiences can also change over time. This means that a specific learning experience might not seem relevant at the time of experiencing it, but can be part of a meaning at a later time depending on other experiences. Hence, the individual uses these meanings as a resource to mediate the sense making of past and future learning experiences.

Not only does the LI mediate in the past and the future, but also in the present during ongoing participation in learning situations, when the mediation is active in the present and the LI is being negotiated and adjusted to facilitate the construction of a sense of recognition in the present. This is where we speak of the LIP. Accordingly, the LIP is taking place in specific learning activities with specific characteristics and learning objectives that define the activity. As such it is enacted through discursive as well as non-discursive actions. Students are given praise or corrected through direct and overt discursive interventions. The non-discursive actions might be less evident, but are nonetheless influential in the construction of a sense of recognition. Amongst these are encouragements, rebukes or any other type of recognition that is conveyed by the tone of voice, the extension of the interest in statements through follow up questions, the acts of listening and inviting to participate, etc.

The educational situations are full of manifest and hidden acts of recognition. We define acts of recognition as any explicit or implicit actions on the individual's behalf to seek, an provide receive recognition. The identification of these acts is the identification of the social dimension of an identity. Instead of analyzing individual properties such as attitudes, feelings and thoughts, the acts of recognition are the social and explicit reflections of the inner, enacted in action. The writing of the abovementioned application letter is in itself a kind of act of recognition. In an online learning situation, these acts are for example the explicit reference or feed back to others, the explicit intention of participating in multiple spaces (forums, chats), asking if other people agree with one's point of view, etc.

These acts are distinguished from other goal-oriented actions in an activity in that their main objective is, as indicated in the denomination, to achieve some kind of recognition of oneself or an *other*. In the ideal scenario the distribution of the acts of recognition are symmetric and mutual. However, the power relations in a social context often define certain patterns for how these acts should be directed. In a classroom situation the teacher often has a preferential status as provider of recognition. This can and often results in the students' acts of recognition being directed towards the teacher more than towards others.

Because there are many different identity types at stake in the educational situation, the same act of recognition can be relevant to multiple identity types. The process of co-recognition can fail if an act of recognition that is intended for recognition of meanings about oneself as a learner instead results in the construction of other identities, such as gender identity, ethnic, class or even an identity related to a specific subject matter such as mathematics, English or geography. A somewhat gruesome example of this is the teacher of a nurse training program who in a positive tone said to two male students in the class that she was surprised by their responses in an exam. «It made me think men can actually be empathetic». While the exam result should be constructor of the learner and nurse identity, the teacher's act of recognition focused on the gender identity.

Acts of recognition are not necessarily always of a positive nature or intended to supply the individual with positive recognition. Conveying criticism and correction in the least constructive and desirable manner is still an act of recognition. The individual is always being recognized as something. The question is whether the recognition that the individual receives coincides with the recognition that he seeks, and whether this recognition favours the sense making or obstructs it. Equally, what might seem a complete lack of recognition is also an act of recognition. The lack of physical, visual and verbal acknowledgement of someone's presence is indeed an act of recognition, but with obstructive consequences for the construction of meanings about the subject matter as well as himself.

Each time the individual enters a new learning situation the LI is used to mediate the new process of sense making of his participation and the construction of new meanings about himself as a learner. In order to maintain the sense of coherence the individual will take part in acts of recognition that confirm the general sense of recognition as a learner, as reflected in the LI, rather than

challenge it. A motivated person will get engaged in acts of recognition that reinforce previous experiences of being a good learner, whereas the unmotivated person is more likely to do the opposite. The maintenance of this sense of coherence and acknowledgement of the LI can be classified as a higher-level motive that mediates and drives the actions that constitute the acts of recognition in the activity, with the goal of contributing to this maintenance. Because the preservation of the LI works across situations, it will influence the development of the LIP. However, it is crucial to remember that the LIP is where the LI meets and is confronted by the situation: therefore, the acts of recognition that shape the LIP seek to confirm the sense of recognition in the LI, in the given situation, in order to maintain coherence and at the same time facilitate the attribution of meaning to the learning activity. The constant confirmation and challenging of the LI through the LIPs is why it can be said to be constantly re-constructed, though it might appear to remain unchanged.

In this sense, as indicated earlier, learning is truly connected to identity construction; to the construction of the LI, which is indeed shifting, dynamic and under constant reconstruction. However, the reconstruction does not necessarily imply change. It can just as well be a re-construction that strengthens the previously held meanings. We assume that this is more likely to happen when the characteristics of the different learning situations where the individual participated and participates are very similar or not sufficiently different to force a drastic re-construction and enable a possible change in the generalized meanings, i.e. the LI.

Though we are proposing that learner identity should be considered the main functional identity type in educational contexts, evidently there is a complex interaction between it and other identity types. One frequently discussed phenomenon that could be analyzed in terms of the mutual influence and interplay between the learner identity and other identity types is the popular notion that boys and men are superior to girls and women in natural sciences. Obviously, these days this idea is challenged both theoretically and empirically. However, it remains a dominant notion influencing many girls in how they direct their interests at school and later in their choice of profession. Similarly, the social class and ethnic identity of students can influence their interest in higher education. Consequently, the construction of the LI and the LIP are perceived as highly complex processes where the social and the individual interact on multiple levels. However, the suggestion is that making learner identity the point

of attention enables an analytical approach to the interaction between identity and learning. Learner identity as a concept facilitates the use of identity as an analytical tool in the educational context. Moreover, we suggest and hope that the conceptualization offered here, based on two modalities (LI and LIP), can allow and assist the pedagogic work with learner identity construction alongside knowledge construction.

Learner identity – the educational tool of the next generation?

As societies develop, so do the expectations regarding what people need to learn, in what way, how much and for how long. In traditional societies there were phases of going from novice to expert in different fields, through the participation in the so-called communities of practice.

However, the individualized modern societies of today are ruled by another norm. They depend on the intellectual flexibility of their citizens in order to be able to keep up and secure economic and social growth. The model citizen is expected to be a life long learner. The construction of new meanings about different private and professional areas of life depends on the meanings that have been, are being and will be constructed about oneself as a learner. Assuming that making sense and the construction of meanings are two complementary aspects of learning (Coll, 1988) and that learning and a sense of identity are inseparable (Lave & Wenger, 1991), then we need to be able to conceptualize the meanings that are constructed about oneself as a learner. This conceptualization is not only relevant for educational researchers, policy makers and practitioners, but also for the individual learner. We need to provide individuals with a notion that supports their conceptualization of how their actions, emotions, thoughts and motives about themselves in learning situations are interconnected.

If learning is a resource for individual and societal survival, it is surprising that the identity that mediates it is not privileged with more attention. We argue that learner identity is the main mediator of participation in learning situations and as such deserves the special attention of policy makers and practitioners. It allows educational systems to address and understand participation in learning situations, and how individuals become and are learners within and across different situations.

Bruner (1996) identifies the narrative mode of construction as the only way to construct an identity and a place in the surrounding culture, and Bucholtz and Hall (2005) argue that identity does not exist until linguistic and other semiotic practices are applied. As the line of argument above indicates, we suggest that this vision simplifies the conceptualization of the construction of identities. The very basis of learner identity (as well as other forms of identity) construction is participation in learning-oriented activities. Participation requires discursive and non-discursive action, and can be experienced as well as represented before, during and after it occurs. However, Bruner's and Bucholtz and Hall's perspectives bring attention to the fact that unless learner identity is spoken out and talked about it will remain in the educational underground. The educational arenas need to develop and apply methods to bring out the LI narratives and use them as a mediating tool for the growth of individuals as learners and ultimately as participants in their cultures.

References

- BEGG, D. (2007). Immigration, Integration and Cultural Identity. *Translocations*, 2 (1), 181-189. Retrieved (2009.07.07) in: <http://www.translocations.ie/volume1issue2/volume1issue2-10.pdf>
- BENWELL, B. & STOKOE, E. (2007). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BERNSTEIN, B. & SOLOMON, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 265-79.
- BESLEY, T. (2005). Foucault, truth telling and technologies of the self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 76-89.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUCHOLTZ, M. & HALL, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- BURKE, P. J. (2006). Identity Change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81-96.

- CHAPPELL, C., RHODES, C., SOLOMON, N. & TENNANT, M. (2003). *Reconstructing the life long learner: pedagogy and identity in individual, organizational and social change*. New York: Routledge Falmer.
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLL, C. & FALSAFI, L. (submitted). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. *Infancia y Aprendizaje*.
- CREESE A., BHATT, A., BHOJANI, N. & MARTIN, P. (2006). Multicultural heritage and Learner identities in Complementary Schools. *Language and Education*, 20 (1), 23-43.
- FALSAFI, L. & COLL, C. (in press). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En C. MONEREO & J. I. POZO (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. Barcelona: Edebé.
- FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman & PH Hutton (Eds.), *Technologies of the self* (pp. 16-49). Amherst: University of Massachusetts Press.
- GEE, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W. JR., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- KAPTELININ, V. (2005). Perspectives on the object of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12 (1), 4-18.
- LAVE, J. & WENGER E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- LOCKE DAVIDSON, A. (1996). *Making and molding identities in schools. Student narratives on race, gender and academic engagement*. Albany, NY: State of University of New York Press.
- OSTERLUND, C. & CARLILE, P. (2003). How practice Matters: A relational View of Knowledge Sharing. In M. HUYSMAN, E. WENGER & V. WULF (Eds.), *Communities and Technologies* (pp. 1-22). Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.

- PENUEL, P. R. & WERTSCH, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.
- ROTH, W. M., HWANG, S. W., LEE, Y. J. & GOULART, M. I. M. (2005). *Participation, Learning, and Identity: Dialectical Perspectives*. Berlin: Lehmanns Media.
- ROTH, W. M. (2007). Emotion at work: A contribution to third-generation cultural historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 14(1), 40-63.
- SFARD, A. & PRUSAK, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- SINHA, C. (1999). Situated Selves: Learning to be a learner. In J. BLISS, R. SÄLJÖ & P. LIGHT (Eds.), *Technological resources for learning* (pp. 32-46). Oxford: Pergamon.
- SOLOMON, Y. (2003). Not belonging? What makes a functional learner identity in the undergraduate mathematics community of practice? *Annual Conference of the British Educational Research Association*. Heriot-Watt University, 11-13 September.
- TAYLOR, C. (1994). The politics of recognition. In A. GUTMAN (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 25-74). New Jersey: Princeton University Press.
- VUORELA, M. & NUMMENMAA, L. (2004). How undergraduate students meet a new learning environment? *Computers in Human Behavior*, 20, 763-777.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press [*Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001].
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press [*Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1993].
- (1998). *Mind as action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- WORTHAM, S. (2006). *Learning identity: the joined local emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Electronic sources

- HUGHES, G. & LEWIS, L. (2003). Who are successful online learners? Exploring the different learner identities produced in virtual learning environments. Research paper. *The 11th Improving Student Learning Symposium*, Hanover International Hotel, Hinckley, Leicestershire, 1st - 3rd September 2003. Retrieved (2009.07.07) in: <http://www.brookes.ac.uk/services/ocsls/isl/isl2003/rpapers/hughes.html>
- LEMKE, J. (1997). Cognition, context, and learning: a social semiotic perspective. In D. KIRSHNER (Ed.), *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. Mahwah NJ: Erlbaum. Retrieved (2009.07.07) in: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/sit-cog.htm>
- (2003). *Identity, Development, and Desire: Critical Questions*. Online office. Retrieved (2009.07.07) in: <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/Identity/identity1.htm>
- OSGUTHORPE, R. T. (2006). Learning that grows. *Current developments in Technology-Assisted Education*. Retrieved (2009.07.07) in: www.formatex.org/micte2006/pdf/1888-1892.pdf
- WILSON, B. G. & MADSEN MYERS, K. (1999). Situated Cognition in Theoretical and Practical Context. In Jonassen, D. & Land, S. (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah NJ: Erlbaum. Retrieved (2009.07.07) in: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/SitCog.html>

Contact: César Coll. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. 08035 Barcelona, España. E-mail: ccoll@ub.edu

Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales¹

Emotional perspective in the construction of identity in educational contexts: emotional discourses and conflicts

M^a Ángeles Rebollo

Inmaculada Hornillo Gómez

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

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre la construcción narrativa de la identidad asociada a experiencias de fracaso escolar. El estudio se apoya en la concepción sociocultural de *agencialidad* según la cual los contextos sociales y las herramientas culturales son conceptos claves en el desarrollo y comprensión de las creencias, valores y formas de actuar de las personas (Wertsch, 1993). Este trabajo también asume influencias de la teoría postestructuralista según la cual las emociones están organizadas y gestionadas socialmente a través de convenciones sociales de las comunidades (Abu-Lughod y Lutz, 1990). Bajo esta perspectiva, las emociones son prácticas ideológicas que sirven a propósitos específicos en el proceso de creación y negociación de significados. Con este estudio pretendemos conocer los mediadores de la identidad cultural asociados al fracaso

⁽¹⁾ Este trabajo se ha desarrollado gracias al apoyo del grupo de investigación *Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos* (HUM-833) y a su línea de estudios sobre género, emociones y educación. El trabajo que presentamos procede de la tesis doctoral titulada «Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar» realizado por Inmaculada Hornillo bajo la dirección de M^a Ángeles Rebollo, la cual se ha desarrollado en el marco de esta línea de investigación.

escolar así como los discursos y conflictos emocionales que generan en el desarrollo del alumnado. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa de corte narrativo aplicando una entrevista autobiográfica en profundidad. La muestra del estudio está compuesta por 11 estudiantes pertenecientes a una cohorte de un Programa de Garantía Social de la especialidad de Hostelería en Sevilla. Se registran y codifican 584 enunciados en los relatos autobiográficos, aplicándose técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis de datos. Los resultados muestran que los mediadores culturales más frecuentes en los relatos autobiográficos son los estereotipos sexistas, mostrando el alumnado una actitud legitimadora hacia ellos. De igual modo, identificamos una variedad de discursos biográficos expresivos de diferentes fuentes de influencia social y de las formas de relación que establece el alumnado con ellas. Por último, el estudio revela una variedad de conflictos emocionales asociados a los contextos sociales y los mediadores culturales, identificando que los conflictos vinculados a las expectativas sociales y roles de género son los más recurrentes en sus relatos estando éstos asociados al abandono escolar.

Palabras clave: identidad cultural, fracaso escolar, equidad de género, estereotipos de género, emoción, pedagogía de la emoción, análisis del discurso, investigación narrativa.

Abstract

This paper presents an empirical study about the narrative construction of identity associated with experiences of school failure. This study is based on the sociocultural notion of agency, according to which social contexts and cultural tools are key elements in the development and understanding of human beliefs, values and ways of acting (Wertsch, 1993). This paper is also influenced by poststructuralist theory, according to which emotions are socially organized and managed through social conventions of communities (Abu-Lughod & Lutz, 1990). From this point of view, emotions are ideological practices that serve specific purposes in the process of creating and negotiating meanings. This study endeavours to ascertain the mediational tools of cultural identity that are associated with school failure and the ensuing emotional discourses and conflicts that shape students' educational development. To do so, a qualitative methodology of the narrative type is used, applying an in-depth autobiographical interview. The sample of study is made up of 11 students from a cohort in a Social Guarantee Programme on Hotel Management in Sevilla. Five hundred and eighty-four utterances from autobiographical narratives were recorded and coded, and qualitative and quantitative techniques were applied for data analysis. Results show that the most frequent cultural tools in the autobiographical reports were associated with gender, thus indicating that sexist stereotypes are the most important cultural tools in the construction of identity and that students show a legitimizing attitude

towards sexist stereotypes. In addition, a variety of autobiographical discourses were identified, expressing diverse sources of social influence and ways of relating with one's social setting. Lastly, the study reveals a set of emotional conflicts associated with social contexts and cultural tools and finds that conflicts linked with social aspirations and gender roles were the most frequent in the students' autobiographical reports and were also associated with dropping out of school.

Key words: cultural identity, school failure, gender equity, gender stereotypes, emotion, pedagogy of emotion, discourse analysis, narrative research.

Introducción

El análisis del fracaso escolar entronca con el objetivo de calidad y equidad de las políticas educativas actuales, siendo hoy un problema educativo y social de primer orden en todos los países, incluso en aquellos en los que se ha alcanzado el reto inicial de la escolarización de toda la población.

Marchesi y Pérez (2003) argumentan los problemas asociados a la propia definición del fracaso escolar, al ser un término que por su propio bagaje cultural transmite la idea de que el alumno «fracasado» no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, porque ofrece una imagen negativa del alumnado, afectando a su autoestima y confianza para mejorar en el futuro y, porque centra el problema del fracaso en el alumnado olvidando la responsabilidad de otros agentes e instituciones como son las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela. Por ello, actualmente cuando hablamos de fracaso escolar es necesario entenderlo como un fenómeno dialógico e histórico, en el cual los conflictos, contradicciones, dilemas y crisis que se producen entre la persona (creencias, valores, experiencias, expectativas y deseos) y la escuela (conjunto de significados, prácticas, rituales y discursos propios de la cultura escolar) cobran un especial interés. Cuevas (2004) afirma que el rendimiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y disposiciones psicológicas a través del cual el alumnado va formado sus propias autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con los

estudios y la institución escolar. Pero no debemos olvidar que este proceso no se produce al margen de otras influencias sociales y bagaje cultural del alumnado por lo que las narraciones y discursos del alumnado se muestran procedimientos metodológicos especialmente adecuados para conocer y explorar las relaciones dialógicas entre la persona y los contextos sociales y los valores que éstos encarnan.

En este artículo nos proponemos estudiar y analizar los procesos de construcción de la identidad asociados al fracaso escolar con el objeto de conocer los mediadores culturales que intervienen en estos procesos y los conflictos emocionales que genera su interiorización por parte del alumnado como recurso personal. Este estudio asume una perspectiva emocional al indagar en los conflictos emocionales no resueltos que obstaculizan el desarrollo educativo y personal del alumnado con experiencia de fracaso educativo. Se estudian las emociones como indicadores de la relación de cada persona con el sistema de valores propio de los contextos sociales. Específicamente se indagan en los mediadores sociales específicos a través de los cuales el alumnado construye sus representaciones del yo y cómo esto afecta a su experiencia escolar y su desarrollo académico.

La construcción de la identidad en contextos educativos

En este trabajo asumimos una concepción dinámica del *self* apoyada en contribuciones de la psicología cultural (Bruner, 1996; Wertsch, 1999; Hermans, 2002). Esta visión dinámica de la persona como agente en la construcción de significados es la base de la noción sociocultural de identidad. De este modo, asumimos con Bruner (1996) la concepción de la identidad como un yo distribuido, producto de las situaciones en las que la persona participa. En esta línea, Hermans (2002) sostiene que la identidad se construye a través del diálogo con múltiples voces, configurando esta polifonía de voces un mundo imaginario personal que es clave para la comprensión del yo dialógico.

Taylor (1996) señala que la identidad surge en gran medida del reconocimiento público de la cultura con la que se identifica una persona, es decir, que el reconocimiento por «los otros significativos» es indispensable para el fortalecimiento de la propia identidad y el crecimiento de la autoestima. Más allá, Gergen (1992)

afirma que sin la complicidad del otro que a menudo está presente antes, durante y después de mi acción, ésta perdería todo sentido.

Según Sánchez-Medina, Macías, Marco y García-Amián (2005), la necesidad de las personas de autodefinirse surge de su participación en escenarios y prácticas sociales en los que se confrontan con las opiniones, creencias, valores de otras personas, grupos y culturas. La identidad entendida como una construcción personal emergente a través del diálogo y la interacción social implica considerar que la identidad se define por la naturaleza de estas interacciones y de los instrumentos semióticos que las personas usan para articularlas. De este modo, la identidad se constituye en una heterogeneidad dinámica de posiciones del yo en escenarios sociales de actividad. Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) sostienen que la capacidad para tomar/ocupar posiciones sociales en relación con otras personas identificables en contextos «figurados» es un elemento clave en la construcción de la propia identidad.

Desde esta concepción dinámica del *self*, la identidad se concibe como una cualidad emergente de las acciones en contexto, lo que implica atender a la relación entre estas acciones y los escenarios sociales y culturales de actividad en los que se ponen en juego (Cala y De la Mata, 2006). Esto supone fijar la atención en la *agencialidad*, es decir, en las acciones de las personas para participar activamente en la creación de significados y prácticas culturales. La persona como agente activo establece vínculos afectivos con personas, lugares y acontecimientos, convirtiéndolos en recursos culturales para su identidad. La actitud subjetiva y evaluadora desde un punto de vista emocional de la acción constituye un componente integral de la identidad, al reflejar la postura individual que adopta la persona en una situación concreta de comunicación y los significados particulares que construye en la situación compartida.

Desde esta perspectiva, las nociones de mediación cultural y de *agencialidad* resultan claves para el estudio de la identidad. La mediación cultural nos permite conocer no sólo los instrumentos que han estado a disposición del alumnado en los escenarios educativos para construir sus identidades sino también la propia organización, estructura y motivos de estos escenarios. Por su parte, la *agencialidad* abre el camino para el estudio de las emociones en la configuración de la identidad, al considerarse las emociones formas de acción más o menos intencionales y voluntarias que realizan las personas con modos de mediación en escenarios socioculturales con el fin de ganar capacidad y poder en la constitución de significados sociales.

La mediación cultural en la construcción de la identidad

La mediación cultural es un concepto propuesto por Vygotski y ampliamente tratado en las investigaciones socioculturales (Cole, 1999; Wertsch, 1993) que nos permite comprender y analizar los procesos de socialización y de aprendizaje.

Wertsch (1999) afirma que los modos de mediación no sólo posibilitan y favorecen la acción, sino también la restringen y limitan al llevar implícitos filtros o pantallas que afectan a nuestra forma de entender el mundo y de actuar sobre él. Estos mediadores encarnan ideales culturales y valores sociales y a través de ellos se transmiten creencias y formas de acción generadas socialmente. Los estereotipos, prejuicios, mitos, leyendas, chistes, etc. son algunos de estos mediadores. Por su parte, Cole (1999) ha señalado que aunque la cultura es una fuente de herramientas para la acción, el individuo todavía tiene mucho que aportar; a saber, descubrir qué esquemas se aplican en qué circunstancias, cómo ponerlos en práctica de manera efectiva, etc. Las personas acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y su protagonismo social al utilizar estos mediadores en sus interacciones cara a cara. En el desarrollo de la propia identidad, los instrumentos mediadores juegan un papel importante al aportarnos recursos para experimentar, construir, jugar y fantasear con distintos *roles* así como para imaginar y proyectar futuros y metas alternativos (Rebollo, 2001). Las emociones surgen de la legitimación o resistencia hacia estos mediadores culturales, es decir, surgen de la actitud hacia los valores sociales que representan estos modos de mediación y el papel social que su uso le otorga a cada persona.

Los estereotipos constituyen uno de los mediadores culturales que nos proporcionan los contextos sociales. Los estereotipos tienen un origen social y cultural, asociado a las voces existentes en los contextos sociales que son fuentes de la identidad: voces que representan interpretaciones y valoraciones de las personas, en función del grupo social de pertenencia (etnia, género, nacionalidad, etc.). Steele y Aronson (1995) afirman que la existencia de un estereotipo significa que cualquier cosa que una persona haga –o cualquiera de los rasgos que tenga– que se ajuste al estereotipo hace que éste resulte más plausible como caracterización propia a los ojos de los demás, y quizás incluso ante uno mismo. En este sentido, Barberá (2004, p. 58) plantea que los estereotipos cumplen sobre todo una función prescriptiva o normativa referida a «lo que debe ser y lo que debe hacerse». En esta investigación, estudiar los estereotipos cobra importancia por

lo que supone de canales a través de los cuales las personas se ven a sí mismas, se valoran y construyen su identidad, actuando como una autonormativa para la configuración del yo.

Las emociones en la construcción de la identidad

El estudio de las emociones en la educación ha cobrado relevancia en las dos últimas décadas. Con anterioridad, las emociones o sentimientos han estado confinados en el más absoluto de los olvidos, puesto que han tendido a ser vistas como expresiones incivilizadas y nocivas para el progreso social (Zembylas y Kaloyirou, 2007). En un análisis del estado de la investigación educativa sobre las emociones, Pekrun (2005) señala la escasa atención que han recibido las emociones en los procesos educativos durante el siglo XX con dos notables excepciones: el estudio de la ansiedad relacionada con la evaluación y el rendimiento (exámenes, tests, etc.) y el estudio de la relación entre emoción y motivación relacionada con el éxito y fracaso académico (culpa, orgullo, etc.). En su análisis, Pekrun reconoce el escaso conocimiento del que disponemos aún sobre la ocurrencia, frecuencia y fenomenología de las emociones en relación con el aprendizaje.

En la actualidad, numerosas investigaciones analizan el papel de las emociones en la construcción de la identidad (Gover y Gavelek, 1997; Margolis, 1998; Rose, 1998; Lasky, 2005; Zembylas, 2005; Hornillo y Rebollo, 2006; Rebollo, García-Pérez, Barragán, Buzón y Vega, 2008; Bernal y Cárdenas, 2009). Algunas contribuciones procedentes de la teoría postestructuralista estudian el papel de la cultura, el poder y la ideología en la construcción de las emociones, otorgando un papel preponderante al lenguaje en la constitución de la experiencia afectiva (Zembylas, 2005). Esta perspectiva se centra en mostrar cómo los discursos emocionales configuran, desafían o refuerzan las estructuras de poder (Abu-Lughod & Lutz, 1990). En relación con esta concepción, Zembylas (2005) afirma que:

- Las emociones no son privadas o universales, sino que se construyen a través del lenguaje y de las interacciones humanas en contextos sociales amplios.
- Las relaciones de poder son inherentes al discurso y expresión de la emoción, al regular los contextos cómo debemos sentir y expresar las

emociones; de ahí que la resistencia sea una parte consustancial de las emociones morales.

Hargreaves (2003) realiza un estudio sobre la política emocional de las escuelas, concluyendo que las instituciones educativas se caracterizan por promover dinámicas emocionales de distinción y disgusto entre los estudiantes y, de orgullo y vergüenza entre el profesorado. Esta perspectiva se centra en el estudio de las emociones como experiencias de poder o impotencia. Mirás (1998) también argumenta que el orgullo, la vergüenza y la culpa son emociones autoevaluativas que cumplen importantes funciones de autorregulación y control social. En esta misma línea, Campbell (1997) desarrolla un marco interesante para el análisis de la política de las emociones, señalando tres ideas clave:

- La expresión de los sentimientos tiene un papel público significativo.
- Esta expresión pública se realiza a través del empleo de recursos sociales disponibles tales como la lengua, la acción y los gestos.
- La expresión de los sentimientos está imbricada en la construcción e interpretación de significados, siendo necesario un registro adecuado de recursos para la interpretación de las emociones y un acuerdo entre los participantes en la situación sobre sus implicaciones potenciales.

Según esta perspectiva, las personas a las que se les niega la participación en determinados tipos de conversaciones pueden no llegar a tener la oportunidad de adquirir un registro adecuado de recursos que les permita hacerse entender y la consecuencia de esta opresión es la aparición de conflictos y la interiorización de imágenes y sentimientos de incapacidad así como la interpretación de la violencia como señal de ineptitud personal.

Una línea reciente de investigaciones (Turski, 1991; Edwards, 1999; Fivush y Nelson, 2004; Hong, 2004; Fivush, 2007) estudia el discurso emocional como indicador de la relación de la persona con los contextos sociales y con las herramientas culturales características de éstos. Estas investigaciones adoptan una visión dialógica de base sociogenética según la cual las emociones pueden ser entendidas como prácticas culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Basándose en estos estudios, Rebollo (2006) sostiene que:

- Las emociones no aluden a procesos exclusivamente individuales e internos, sino a procesos relacionales.
- Las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales y que son claves para construir nuestra identidad (autoestima, estilo afectivo, etc.).
- Las emociones tienen un horizonte moral, es decir, suponen indicadores de la relación que establecemos con los contextos en tanto que éstos encarnan unos determinados valores culturales.

Lasky (2005) propone la incorporación de la noción sociocultural de *agencialidad* en el estudio de las emociones, ya que las experiencias emocionales están inextricablemente interconectadas con las creencias, los contextos, el poder y la cultura y, la *agencialidad* permite estudiar a las personas haciendo cosas juntas en contextos sociales usando las herramientas culturales que tienen disponibles en ellos. La noción de *agencialidad* resulta de especial interés para el estudio sociocultural de las emociones al proponer un marco explicativo para la comprensión de las relaciones dialógicas entre emoción y contexto. Según Wertsch (1999), la *agencialidad* hace referencia a un tipo de acción llevada a cabo por una persona con modos de mediación en escenarios socioculturales, permitiendo estos modos de mediación ganar o perder autoridad en la construcción de significados a la persona que los usa. Las emociones están relacionadas con la capacidad para participar activamente en la creación de significados, prácticas, valores, etc. de la cultura con la que cada persona se identifica, representando formas de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos.

Planteamiento y objetivos del estudio

En este trabajo, estudiamos la construcción de la identidad de jóvenes con experiencias previas de fracaso escolar, indagando a través de sus narrativas y discursos en las dimensiones sociales y emocionales que conforman de manera dialógica su identidad. En este sentido, nos interesa conocer cómo los contextos sociales y relacionales inciden en la construcción de la identidad a través de los mediadores presentes en sus relatos asociados a experiencias y contextos. Por

otra parte, el análisis específico de los conflictos emocionales nos permite reconocer e identificar las tensiones y dilemas que las influencias sociales genera en la configuración de proyectos personales.

Los objetivos de la investigación se concretan en:

- Detectar los principales mediadores culturales que intervienen en la identidad y su papel en los procesos de abandono y fracaso escolar.
- Identificar modalidades de discurso autobiográfico como indicadores expresivos de la relación del alumnado con los contextos sociales y de las fuentes de influencia en la construcción de su identidad.
- Conocer tipos de conflictos emocionales presentes en los relatos autobiográficos del alumnado e indagar en su relación con determinados mediadores culturales en la configuración de la identidad.

Método

Este estudio adopta una metodología cualitativa de corte narrativo, la cual permite revelar las representaciones propias que cada persona elabora para dar sentido a sus experiencias vitales, al mismo tiempo que posibilita conocer las creencias, valores y significados que asocia, construye y privilegia en relación con estas experiencias. En este estudio, aplicamos el diseño de relatos paralelos (Pujadas, 1992; Clandinin y Conelly, 2000; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), el cual está especialmente indicado para coleccionar múltiples historias de vida referidas a un mismo grupo. Este tipo de diseño permite establecer categorizaciones y comparaciones entre casos, acumulando evidencias sobre coincidencias o divergencias entre diversas biografías como método de validación de las hipótesis de investigación. Estos relatos permiten estudiar el fracaso escolar como un proceso dialógico que se construye de manera interactiva con los contextos sociales.

Participantes

La muestra del estudio está compuesta por once estudiantes, cinco hombres y seis mujeres, que cursan el Programa de Garantía Social en la especialidad de Hostelería (Cocina y Restauración) del «Taller-Escuela Garelli» durante el bienio 2004-06. Para esta selección se ha seguido un muestreo no probabilístico intencional. Utilizamos como criterio para la selección de la cohorte el tipo de especialidad (Hostelería) por la diversidad cultural de alumnado que la cursa, lo que aporta más criterios de comparación para el estudio. Esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico, ya que su función es exploratoria, expresiva e indicativa de los procesos de génesis del fracaso escolar. En este caso, la generalización depende de la representatividad de los casos respecto a las proposiciones teóricas y contextualización de los casos (Martínez y Bonilla, 2000, p. 225). La Tabla I resume las características de la muestra del alumnado participante en el estudio.

TABLA I. Datos del alumnado participante en el estudio

Variabes	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	6	54,6
	Hombre	5	45,4
Edad	≤ 18 años	9	81,8
	≥ 25 años	2	18,2
Antecedente escolar	Sin estudios	7	63,6
	Graduado o ESO	4	36,4
Tipo de familia	Tradicional	7	80
	Monoparental	4	40
Procedencia cultural	Inmigrante	2	18,2
	Autóctono	9	81,8

Instrumento y procedimiento

Empleamos una entrevista en profundidad de corte autobiográfico, utilizando técnicas proyectivas como elemento estímulo. Para ello, solicitamos al alumnado la selección de un conjunto de fotografías personales representativas de distintos momentos significativos en su vida. Durante la entrevista, les pedimos que ordenaran las fotos en función de etapas o momentos de su historia. Todos los participantes fueron informados del procedimiento y firmaron un documento

de consentimiento informado a participar en el estudio y a que la información proporcionada fuera publicada guardando el anonimato y la confidencialidad.

Elaboramos un guión de preguntas con el fin de orientar la entrevista, entre las cuales se incluyeron las siguientes cuestiones:

- *Generales:* ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos? ¿qué representan para ti? ¿cuáles son las más importantes y por qué? ¿en qué han influido las personas que salen en las fotos en tu vida?
- *Pasado:* ¿Cómo te ves en tu infancia y adolescencia? ¿en qué piensas que has evolucionado? ¿qué destacarías de estas etapas? ¿qué hechos, experiencias y sentimientos para tu llegada al programa de garantía social?
- *Presente:* ¿Por qué has elegido esta especialidad? ¿qué piensas de lo que estás haciendo? ¿qué esperas conseguir? ¿qué piensan los demás de lo que estás haciendo? ¿qué sientes o experimentas al cocinar?
- *Futuro:* ¿Cómo te ves dentro de 10 ó 15 años a nivel personal y profesional? ¿en qué trabajarías y por qué?

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos textuales, identificamos y definimos de forma abductiva un conjunto de dimensiones y categorías para la codificación de enunciados y episodios (ver Tabla II). Se registraron y codificaron 584 enunciados y 52 episodios.

TABLA II. Dimensiones y categorías del estudio

MEDIACIÓN		
Contexto social	Contexto institucional	Estereotipos
Nacionalidad	Familia	Sexismo
Género	Escuela	Esencialismo
Religión	Trabajo	Clasismo
AGENCIALIDAD		
Actitud hacia el estereotipo		Tipos de emoción
		Amenaza
		Poder
Legitimación		Valoración
Resistencia		Retrospección
		Prospección
		Bienestar
CONFLICTO		
Tipo de conflicto		Contenido del conflicto

Intrapersonales Interpersonales	Expectativas Valores Estereotipos Relaciones familiares Roles de género Violencia escolar
------------------------------------	--

Tratamiento de los datos

Para el tratamiento cualitativo de los datos, aplicamos un análisis interpretativo de corte inductivo procedente de la teoría fundamentada, apoyándonos en técnicas y procedimientos de codificación, comprobación de hipótesis y establecimiento de relaciones entre categorías proporcionados por el *software* Atlas-ti (versión 5.1).

De forma complementaria, aplicamos técnicas cuantitativas multivariadas con el programa de análisis SPAD-N (versión 3.5) para la identificación de modelos de asociación entre categorías y la clasificación de enunciados en tipologías de discursos autobiográficos. Se toman como variables activas: planos del yo, valores, contexto institucional y sentido y tipo de emoción y como variables ilustrativas: contexto social, estereotipos y actitud hacia el estereotipo.

Resultados y discusión

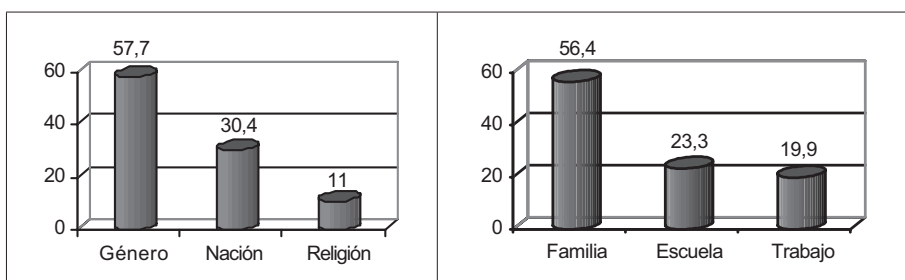
En este apartado, presentamos los resultados obtenidos del análisis de las narrativas personales de jóvenes con experiencia de fracaso escolar.

Mediadores culturales del fracaso escolar

El estudio revela que los mediadores culturales en la construcción de la identidad están asociados a valores y estereotipos, descubriendo los contextos sociales en los que se aprenden y usan.

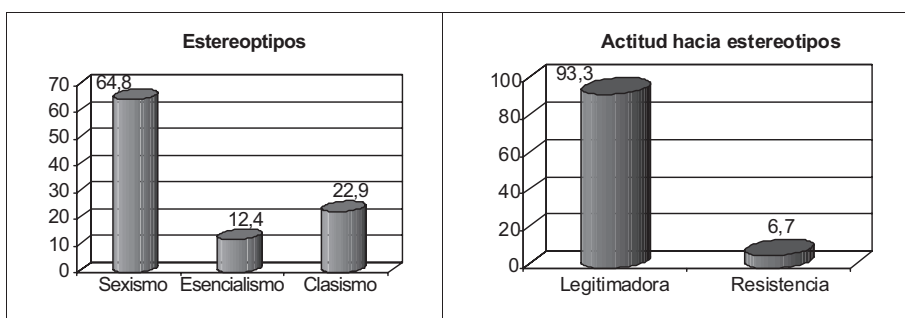
En un plano institucional, el sentido de pertenencia a una familia (56,4%) aparece como el contexto primario que nutre de valores, creencias, costumbres y tradiciones. La idea de familia como grupo social de pertenencia tiene una fuerte influencia en la configuración de la identidad social, con un modelo heteronormativo muy marcado (familia tradicional). En un plano social más amplio, llama la atención la referencia principal al género (57,7%) y la nacionalidad (30,4%) como fuentes de influencia social en la construcción de su identidad.

GRÁFICA I. Contextos sociales de referencia



El estudio también revela la presencia de una variedad de estereotipos sociales en los relatos autobiográficos, los cuales intervienen como mediadores muy potentes en la construcción de la identidad (ver Gráfica II).

GRÁFICA II. Los estereotipos sociales como mediadores de la identidad



Los estereotipos sexistas (64%) son los más frecuentes en los discursos de los jóvenes del estudio, seguido del clasismo (22,9%) y del esencialismo (12,4%).

Estas formas estereotipadas de pensamiento parecen constituir verdaderos «techos de cristal» para el desarrollo de este alumnado y constituyen rasgos muy marcados de su identidad cultural. Los ejemplos siguientes son ilustrativos de estas influencias:

S9443: (...) en el instituto, yo no quería seguir, yo estaba...todo el mundo: «qué tú tienes que hacer algo, que tú no puedes estar en tu casa metida» porque claro, una vez que se murió mi madre, yo decía que yo no estudiaba más, que yo tenía que estar en mi casa encargada de estar en mi casa, de limpiar mi casa, de llevar mi casa para adelante, a mi hermano, a mi padre, ponerle de comer, vamos, un ama de casa.

S1043: (el tema de los estudios lo llevaba) fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos (...). Luego como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar hasta ahora. No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.

Por otra parte, es muy reveladora la posición de legitimación (93,3%) que muestran hacia los estereotipos, lo que parece revelar una forma de interiorización inconsciente, casi automatizada de los valores culturales implícitos en los estereotipos, los cuales actúan como una red o malla invisible configurando su identidad. El siguiente ejemplo es ilustrativo:

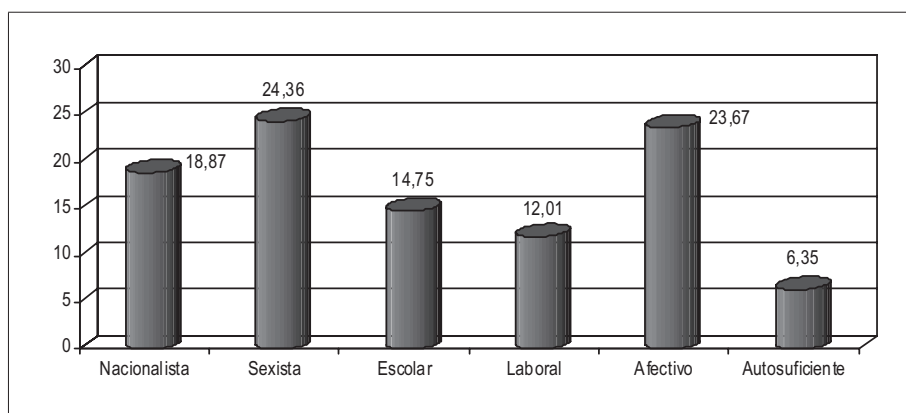
S11560-78: Yo entré a estudiar en un instituto que quedaba cerca de mi casa, quise sacar el bachillerato y todo pero no fue así porque, primeramente lo pasé muy mal el primer día de clase, no sé que pensarán porque vienes de otro país, a uno le toman de... de lo más, cómo se dice... como tonto o yo qué sé. Y aunque dices, estos chicos son así... te quedan mirando, yo no sé por qué, ¿no? Y bueno me pasó en ese instituto, lo pasé mal. Y como yo allí, en Ecuador, estudiaba en un colegio de sólo mujeres y aquí me encontré que no había colegios de sólo mujeres, sino sólo mixtos, de hombre y mujer, y yo le decía: «mamá, yo no quiero estudiar así» porque desde muy chica he estudiado en colegios de sólo mujeres. (...) Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, como a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de una mujer ya es pasada de historia, ¿no? Pues allá en mi

país es todo lo contrario, mientras una mujer es virgen...y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no? Porque, como le digo, siempre, en cada país tiene que haber hombres machistas, siempre, y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, ¿no?

Discursos autobiográficos en el fracaso escolar

Hemos identificado seis formas de discurso presentes en los relatos autobiográficos que revelan distintas influencias culturales (ver Gráfica III).

GRÁFICA III. Modalidades de discurso autobiográfico



Por un lado, encontramos lenguajes sociales característicos de grupos y colectivos sociales con los que se identifica y posiciona el alumnado, destacando el sexismo y el nacionalismo como modalidades discursivas más frecuentes.

El *discurso sexista* (24,36%) aglutina enunciados que manifiestan un imaginario social de género sexista que se legitima y apropia como autonormativa. Expresiones prototípicas son «la que se queda embarazada debe hacerse cargo», «allá la muchacha que no se cuida es una más del montón», «siendo mentiroso, antipático y egoísta, escupiendo e insultando a la gente, me respetan más», «en mi casa a todos los varones le gusta el fútbol como es normal», «de más mayor

quería hacer lo que hacen los hombres, la botellona... », etc. Este discurso incluye una submodalidad *imagenista* que presenta enunciados expresivos del uso de la belleza como recurso de poder personal, de visualización social. La dimensión física y corporal del yo adquiere un gran protagonismo. Expresiones verbales ilustrativas son «yo sin arreglar no salgo a la calle», «aquí voy de princesa, que voy disfrazada», «como no tenía ninguna foto en la que saliera guapa, pues dije venga vale búscame algo en lo que salga de modelo», etc.

El *discurso nacionalista* (18,87%) se caracteriza por un fuerte sentimiento de pertenencia a un lugar, expresando el imaginario social respecto a la nacionalidad (costumbres, valores, tradiciones). Emociones existenciales como la nostalgia y el orgullo aparecen en estos discursos. Expresiones asociadas son «yo me voy de Sevilla y me siento raro», «mi Semana Santa y mi Feria son sagradas», «trianero por los cuatro costados», etc.

Por otro, hallamos discursos institucionales asociados a los contextos educativos formales, que incluye dos formas de discurso opuestas: un tipo de discurso vinculado a la escuela (estereotipos esencialistas y emociones negativas), y una forma de discurso asociada al programa de garantía social (emociones positivas y procesos de empoderamiento).

El *discurso escolar* (14,75%) agrupa enunciados que ponen de manifiesto un pensamiento esencialista respecto a las competencias escolares plenamente legitimado. Representa una naturalización de las capacidades intelectuales y cognitivas. Algunas expresiones asociadas son «no sirvo para los estudios», «soy malo en los estudios», etc. La culpa y la vergüenza aparecen asociadas a estos discursos, generando una lógica de autojustificación y de alienación.

El *discurso laboral* (12,01%) refleja una percepción de la identidad asociada al contexto laboral y a emociones prospectivas (esperanza, confianza, etc.). Algunas verbalizaciones expresivas son «cocinando me centro en lo que estoy haciendo», «soy un máquina cocinando», «el detalle que tiene hacer un crepe, lo entretenido que es y que la gente lo disfrute luego», «me gusta cocinar porque experimento, estoy entretenida y me olvido de los problemas», etc.

Por último, descubrimos un tipo de discurso privado que revela la relación personal del alumnado consigo mismo y con los otros, en la que destaca de manera especial un discurso afectivo.

El *discurso socio-afectivo* (23,67%) expresa una forma de relación interpersonal basada en la lealtad y adhesión emocional, en demostraciones y pruebas de afecto. Algunas expresiones verbales identificativas son «no puedo quejarme de

mi familia, todo lo que pido me lo dan», «me pongo muy celoso cuando mi abuela mira a mi primo y entonces yo quiero ser como él para que ella se fije en mi, que sólo tenga ojos para mi», etc.

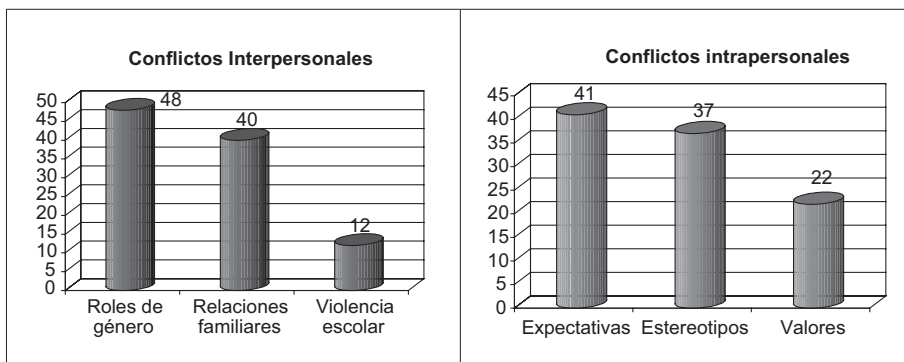
El *discurso autosuficiente* (6,35%) agrupa enunciados que expresan una relación de autosuficiencia en relación con los contextos y personas en un plano personal. Incluye expresiones tales como «no voy a estar hasta los 30 años manteniéndome mis padres», «hay que abrir varios frentes y no depender sólo de una cosa y por los pelos», «si no me gusta o no me va bien, tener otra cosa donde agarrarse», etc. Reflejan estrategias de evitación del fracaso en las relaciones interpersonales y en las decisiones personales.

En términos generales podemos decir que el discurso biográfico-narrativo del alumnado con experiencias previas de abandono y fracaso escolar es heterogéneo y rico. Estos discursos son expresivos de formas de mediación cultural en la construcción de la identidad de este alumnado y representan formas de aprendizaje cultural emocional en función de los contextos de socialización, los valores que encarnan y la relación personal que establecen con ellos.

Conflictos emocionales asociados al fracaso escolar

Los resultados de este estudio muestran la existencia de dos tipos de conflictos emocionales derivados de la interiorización de valores y estereotipos sociales como parte de su identidad: intrapersonales e interpersonales. Por un lado, los conflictos interpersonales expresan conflictos de índole social reflejando confrontaciones entre el yo y los otros. Por otro, los conflictos intrapersonales expresan desajustes entre el yo ideal (deseos, aspiraciones, expectativas, etc.) y el yo real (situación actual, condiciones personales, familiares, etc.) (ver Gráfica IV).

GRÁFICO IV. Tipos de conflictos emocionales asociados al fracaso escolar



En el plano interpersonal, los conflictos más recurrentes en los relatos autobiográficos están asociados a los roles de género (48%), seguidos de los conflictos familiares (40%) y escolares (12%). Los conflictos de género expresan problemas y dificultades en las relaciones y roles de género, siendo las emociones más presentes las asociadas al poder (orgullo, vergüenza, culpa, ira) y a la amenaza (inseguridad, miedo, angustia). Por su parte, los conflictos familiares muestran una percepción subjetiva del contexto familiar como un ámbito emocionalmente tóxico dominado por un sistema de relaciones y vínculos afectivos de rivalidad y competencia afectiva derivados de separaciones o divorcios de los padres, fallecimiento de algún familiar, conflictos generacionales, discusiones y peleas entre hermanos u otros familiares. Las emociones presentes en estos conflictos son las asociadas a la valoración y comparación con los demás (envidia, admiración, etc.) y las existenciales asociadas a la búsqueda de seguridad personal. Los conflictos escolares se asocian exclusivamente a episodios de violencia entre iguales, siendo expresados de forma poco explícita. El ejemplo siguiente muestra un conflicto de tipo interpersonal con implicaciones en el abandono escolar:

S7307-12: Pues con doce años conocí a mi ex novio, que él tenía diecisiete (...) y empecé a salir con él y muy bien todo, pero... después estuve dos años y cuatro meses con él y fue vamos... lo más malo que me podía haber pasado (...) me marcó por eso por los celos que yo tenía, los celos que él tenía. He estado también en un psicólogo, por él también me tomé

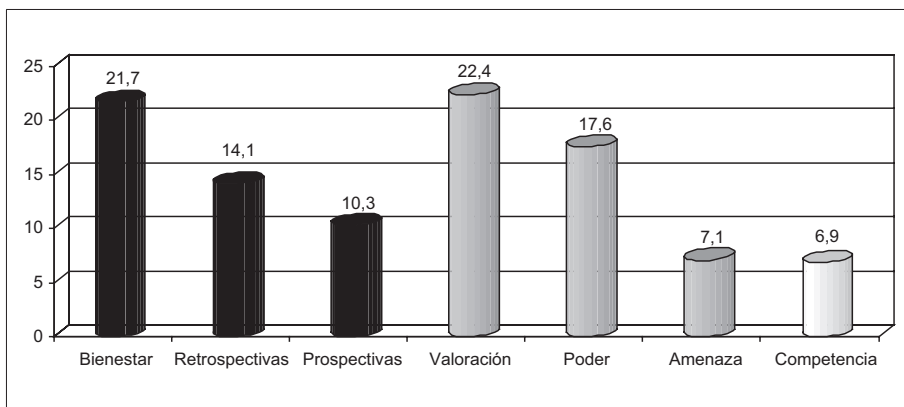
una vez pastillas para quitarme del medio, sí... son cosas muy tontas pero también con esa edad te afectan más las cosas ¿sabes? (...) y del instituto, jajaja, entré en 1º de ESO y al mes me quité porque le pegué a un niño, que no fue porque yo quise sino porque se empezó a meter conmigo, me dijo guarra, y me fui yo porque no me gustaba la gente que había en ese instituto, me fui a otro y terminé 1º pero (...) en 2º me quité del todo porque como estaba también el chaval éste que no me dejaba en paz, es que cortaba con él y me seguía a todos lados, al colegio, a todos lados y estaba muy mal, ni estudiaba ni hacía nada y para no estudiar para qué voy a ir al colegio ¿no? Así que positivo, positivo de mi adolescencia más bien poquito entre lo de mi ex novio y el instituto...

En el plano intrapersonal, los conflictos más frecuentes aluden a la percepción de imposibilidad de cumplir expectativas sociales (41%), seguidos de los asociados a estereotipos (37%) y a los valores (22%). Los conflictos referidos a expectativas expresan un desdoblamiento entre deseo y realidad, que lleva al alumnado a vivir en dos mundos paralelos. Las emociones que aparecen en estos conflictos son prospectivas (confianza-desconfianza, ilusión-desilusión) y de amenaza (miedo, inseguridad, angustia). Por su parte, los conflictos derivados de la interiorización de estereotipos se expresan a través de creencias o mandatos sociales sobre su propio yo que generan sufrimiento y malestar, observándose de manera reiterada en sus creencias respecto a los estudios y a la profesión. Los sentimientos presentes en estos conflictos están relacionados con la percepción de amenaza (miedo, ansiedad, angustia, agobio...) o los provocados por deseo de poder, como la vergüenza y el orgullo. Por último, los conflictos derivados de los valores sociales expresan conflictos entre el ideal social (belleza, madurez, etc.) y su yo real, percibiéndose como una pérdida de poder y reconocimiento social el no cumplimiento del estándar social. En el relato de estos conflictos, el alumnado expresa el deseo y la voluntad de ajuste al modelo, particularmente destacable en sus intentos por encontrar en su historia personal evidencias (sucesos, conductas, etc.) de su cambio hacia «la madurez». Emociones asociadas a la valoración (desprecio, indiferencia), a la amenaza (agobio), o al poder (orgullo), están presentes en este tipo de conflicto. El siguiente ejemplo es ilustrativo de los conflictos intrapersonales:

S5245-48: Yo quería ser un niño respetado del barrio, un niño famoso. Era antipático, mentiroso, egoísta, hacía daño a la gente, me metía mucho con la gente, pasaba de la gente, insultaba, escupía, yo qué sé. Yo creía que así me iban a respetar y te respetan pero los demás que son como tú, pero cuando abres los ojos, te das cuenta que esa no es la gente que te gustaría que te respetaran... Es que yo me dejo influir por la gente, me dejaba llevar y, claro es que siendo chico no tienes bastante madurez para comprender. (...) En el colegio no hacía nada. Aquí empecé a darme cuenta que no quería estar en el colegio. Mis padres estaban bastante mosqueados, porque mi padre no me quería quitar del colegio, pero es que mi padre es duro de cabeza, tú sabes, son de los padres antiguos éstos, tú estudia, estudia y no le entra en la cabeza que no soy de estudiar. Ahora se ha dado cuenta que esto es lo que me merezco yo ¿sabes? Estoy sacando notas, estoy muy contento, muy a gusto.

El relato de estos conflictos muestra una variedad de emociones reveladoras de las formas de relación del alumnado con los contextos sociales (ver Gráfica V).

GRÁFICA V. Tipos de emociones presentes en los relatos



De este modo, observamos la presencia de emociones existenciales o vitales, siendo las más frecuentes las asociadas al bienestar/malestar (21,7%) que aluden a sentimientos provocados por la búsqueda de seguridad personal y que aparecen habitualmente vinculadas a hechos y relaciones sociales que escapan al control de la persona (separación o fallecimiento de padres, migración, etc.).

Estas emociones existenciales aparecen vinculadas a la narración de su infancia y de conflictos familiares.

En este estudio, las emociones morales se muestran especialmente significativas en la construcción de la identidad del alumnado, lo que se observa no sólo en la recurrencia en los relatos sino también en el papel que juegan en los conflictos. En este sentido, destacan las emociones asociadas a la valoración, es decir sentimientos provocados por el deseo de poseer valores y capacidades que poseen otras personas y que se perciben como inalcanzables (envidia, la admiración, indiferencia, desprecio, etc.). Las emociones vinculadas al empoderamiento y a la satisfacción de expectativas y mandatos sociales (orgullo, vergüenza, culpa, ira) también tienen una fuerte presencia en los relatos (ver Tabla III).

TABLA III. Emociones morales presentes en los relatos

<p>Valoración (22,4%)</p>	<p>Sentimientos provocados por el deseo de poseer valores y capacidades que se perciben inalcanzables y que se observan en otras personas. Envidia, soberbia, desprecio, admiración, respeto.</p>	<p>«A tus amigos los ves... porque todos estaban estudiando y tú te veías que no tenías nada. Tú te sientes inferior, te sientes inferior, porque es que ellos son alguien y yo no; no es que me compare con ellos, sino que ellos iban a poder trabajar y yo me iba a quedar en mi casa ¿sabes?»</p>
<p>Poder (17,6%)</p>	<p>Sentimientos provocados por el deseo de poder personal originados por la pérdida o aumento del mismo. Orgullo, vergüenza, rabia, ira, furia, gratitud, agradecimiento.</p>	<p>«Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mi nada más. Tengo que estar por encima»</p>
<p>Amenaza (7,1%)</p>	<p>Sentimientos provocados por la percepción de una amenaza, obstáculo u ofensa que dificulta la consecución de los deseos. Miedo, ansiedad, angustia, impaciencia, preocupación, celos, rencor.</p>	<p>«Yo por mi abuela tengo pasión y siempre la veía detrás de mi primo y me ponía muy celoso, por eso me quería parecer a él, (...) si mi abuela decía ¡ay mi niño qué bien juega al fútbol! Ea, pues ya quería yo jugar al fútbol»</p>

La interiorización de mandatos sociales que están muy presentes en los relatos del alumnado (respecto a los estudios, a la profesión, al género, etc.) generan conflictos que se manifiestan principalmente a través de discursos emocionales, revelándose las emociones morales como las que mayor incidencia tienen en la configuración de sus identidades. Estos conflictos parecen repercutir en las metas y proyectos de vida, orientándose éstas a la consecución de un sistema de recompensas sociales capaces de despertar admiración y estima de

los demás (reconocimiento, éxito, poder, promoción). Estos conflictos parecen estar implicados en el abandono prematuro de los estudios.

Conclusiones e implicaciones

Esta investigación ha adoptado una perspectiva sociocultural de las emociones que nos ha permitido estudiar la identidad del alumnado con experiencias previas de fracaso escolar. Tomando la *agencialidad* como punto de partida (Lasky, 2005; Wertsch, 1993), hemos estudiado la emoción como una forma de acción mediada por herramientas culturales en contextos sociales, la cual está condicionada por las características y reglas del contexto y cuya realización está imbricada en la estructura y relaciones de poder de cada contexto social, configurando de manera dialógica la experiencia afectiva de cada persona y su identidad. De este modo, hemos podido constatar la presencia de ciertos estereotipos sociales en los relatos autobiográficos del alumnado como recursos para la construcción de su identidad, los cuales limitan y condicionan su desarrollo no sólo escolar sino también personal y social. La consideración innatista de las capacidades cognitivas y del estatus social asociado a la profesión así como la concepción estereotipada del género son fuentes principales de identidad. La interiorización y legitimación de estos estereotipos a nivel personal se traduce en dilemas y conflictos que pueden detectarse a través del discurso emocional. Por ejemplo, es más permisible abandonar la escuela que romper con el novio, es más deseable que una mujer anteponga las tareas domésticas a sus estudios, es preferible abandonar los estudios que perder la virginidad, etc. Estos estereotipos asumidos a nivel personal como mandatos actúan como techos de cristal incidiendo en sus decisiones y proyectos de vida.

La visión dinámica del *self* asumida en este trabajo sostiene que los estados emocionales son el producto de un aprendizaje social en contextos de actividad, los cuales legitiman unos modos de sentir y de actuar emocionalmente. Las emociones surgen de la legitimación o resistencia hacia los mediadores culturales que son recursos de empoderamiento para el sujeto en cada contexto. En este estudio, hemos detectado una variedad de conflictos emocionales como consecuencia de la legitimación de mandatos sociales

respecto a los estudios, la profesión y el género que forman parte de la identidad del alumnado que ha abandonado de forma prematura la escuela. En este sentido, junto a emociones existenciales derivadas de sucesos familiares (separación o fallecimiento de padres, migraciones, etc.), los relatos autobiográficos del alumnado están plagados de expresiones emocionales de carácter moral, cuya raíz se encuentra en estos mandatos y expectativas sociales. El deseo de ser reconocido y valorado por «los otros significativos» (Taylor, 1996) aparece como un elemento nuclear de la identidad, configurando sus acciones y decisiones. Por otra parte, la percepción subjetivada de la incapacidad personal de cumplir expectativas asociadas a actividades propias de la infancia y la adolescencia (Fivush, 2007) repercute en la búsqueda de otros espacios y grupos sociales como fuente de identidad y en el abandono de la escuela. Por ejemplo, es más aceptable socialmente ser un matón de barrio que un estudiante mediocre.

La presencia de emociones morales en los relatos autobiográficos y su relación con ciertos mediadores culturales confirman la tesis postestructuralista (Campbell, 1997; Hargreaves, 2003; Zembylas, 2005) según la cual las emociones se construyen y legitiman como experiencias de poder o impotencia vinculadas al orden social y las relaciones de poder que definen los contextos. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros trabajos (Hargreaves, 2003; Rebollo, García-Pérez, Barragán, Buzón y Vega, 2008) en los que se han observado la presencia de emociones morales en experiencias educativas como fundamento de las lógicas de inclusión y exclusión académica. La identificación y el reconocimiento de las mediaciones culturales que inciden en el abandono prematuro de los estudios y que suponen fuente de conflicto emocional para el alumnado se observa una línea de actuación prioritaria en educación.

Por otra parte, el empleo de la narrativa se observa una metodología adecuada no sólo para explorar la construcción dialógica de la identidad sino también para intervenir pedagógicamente sobre ella, ya que la narrativa no sólo sirve para relatar una experiencia, sino también para construir, reconstruir y reinterpretar significados sobre dicha experiencia (Bruner, 1997; Santamaría y Martínez, 2005). Este estudio ha permitido identificar y caracterizar tipos de discurso autobiográfico que nos informan de las creencias, los contextos y la cultura que forman parte de su identidad y pueden ser precursores del abandono escolar. Comparar narrativas personales con otras en escenarios tan significativos socialmente

como la escuela puede contribuir a la reflexión, la comprensión e interpretación de los significados personales así como para el reconocimiento de las propias emociones como indicadores de la relación con los contextos, favoreciendo la reconstrucción de sus identidades culturales a través del desarrollo de nuevas formas de discurso autobiográfico que supongan modos alternativos de participación social.

Este estudio presenta algunas limitaciones derivadas fundamentalmente del enfoque de análisis utilizado, el cual se ha orientado a la exploración descriptiva y fenomenológica de los mediadores culturales y los conflictos emocionales presentes en los relatos autobiográficos del alumnado. Los resultados que presentamos permiten identificar y reconocer la existencia de conflictos y discursos emocionales y la naturaleza de los mismos, pero no permite profundizar sobre cómo surgen las emociones asociadas a determinados significados y escenarios sociales. Creemos que un estudio complementario de los conflictos, a través de trayectorias vitales, puede ser fructífero para avanzar en la comprensión de los vínculos entre emoción y contexto. Por otra parte, la presencia de mandatos sociales de género en los relatos del alumnado plantea la necesidad de incorporar una perspectiva de género en lecturas y análisis posteriores de estos resultados.

Referencias bibliográficas

- ABU-LUGHOD, L. & LUTZ, C. A. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARBERÁ, E. (2004). Perspectiva cognitivo-social: estereotipos y esquemas de género. En E. BARBERÁ E I. MARTÍNEZ (Coord.), *Psicología y Género* (pp. 55-80). Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- BERNAL, A. Y CÁRDENAS, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de los procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 203-222.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- BRUNER, J. (1996). Meaning and self in cultural perspective. En D. BAKHURST Y CH. SYPNOVICH (Eds.), *The social self* (18-29). London: Sage.
- (1997). A narrative model of self-construction. En G. SNODGRASS & R. L. THOMPSON (Eds.), *The self across psychology. Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 818, 145-161.
- CALA, M. J. Y DE LA MATA, M. (2006). Escenarios de actividad e identificación de género. En M. A. REBOLLO (Coord.), *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 245-266). Madrid: La Muralla.
- CAMPBELL, S. (1997). *Interpreting the personal: expression and the formation of feelings*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- CLANDININ, J. Y CONNELLY, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- CUEVAS, A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21(2), 101-105.
- EDWARDS, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture and Psychology*, 5(3), 271-291.
- FIVUSH, R. (2007). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1(1), 45-54.
- FIVUSH, R. Y NELSON, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *American Psychological Society*, 15(9), 573-577.
- GERGEN (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GOVER, M. Y GAVELEK, J. (1997). Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- HARGREAVES, A. (2003). La política emocional en el fracaso y en el éxito escolar. En A. MARCHESI Y C. HERNÁNDEZ (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 229-254). Madrid: Alianza Ensayo.
- HERMANS, H. (2002). The dialogical self: one person, different voices. En Y. KASHIMA, M. FODDY & M. PLATOW (Eds.), *Self and Identity. Personal, Social and Symbolic* (pp. 71-102) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publisher.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- HONG, G.-Y. (2004). Emotions in Culturally-Constituted Relational Worlds. *Culture & Psychology*, 10(1), 53-63.

- HORNILLO, I. Y REBOLLO, M. A. (2006). Discurso biográfico-narrativo de alumnos de programas de garantía social: una perspectiva sociocultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 477-498.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21, 899-916.
- MARCHESI, A. Y PÉREZ, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. MARCHESI Y C. HERNÁNDEZ (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Ensayo.
- MARGOLIS, D. (1998). *The fabric of self: a theory of ethics and emotions*. New Haven, London: Yale University Press.
- MARTÍNEZ, I. Y BONILLA, A. (2000). *Sistemas sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- MIRÁS, M. (1998). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. COLL (Coord.). *Psicología de la Educación* (pp. 309-329). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- PEKRUN, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- PUJADAS, J. (1992). *El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REBOLLO, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación.
- (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M. A. REBOLLO (Coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-266). Madrid: La Muralla.
- REBOLLO, M. A., GARCÍA-PÉREZ, R., BARRAGÁN, R., BUZÓN, O. Y VEGA, L. (2008). Emociones en el aprendizaje online. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1).
- ROSE, N. (1998). *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- SANTAMARÍA, A. Y MARTÍNEZ, M. A. (2005). La construcción de significados en el marco de un Psicología Cultural: el pensamiento narrativo. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Comps), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 167-193). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- SÁNCHEZ-MEDINA, J., MACÍAS, B. MARCO, M. J. Y GARCÍA-AMIÁN, J. (2005). Identidad cultural y alfabetización. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Comps.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 241-262). Madrid: Miño y Dávila.
- STEELE, C. M. & ARONSON, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 797-985.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- TURSKI, G. (1991). Experience and expression: the moral linguistic constitution of emotions. *Journal for the theory of social behaviour*, 21(4), 373-389.
- WERTSCH, J. (1993). *Voces en la mente*. Madrid: Visor.
- (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- ZEMBYLAS, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emocional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teacher Education*, 21, 935-948.
- ZEMBYLAS, M. Y KALOYIROU, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 342, 37-59.

Fuentes electrónicas

- CUEVAS, A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21 (2), 101-105. Recuperado 27 de junio de 2006, de: <http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2004/Vol%2021%20No.2/Ps21204-2.doc>
- GOVER, M. Y GAVELEK, J. (1997). Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago. Recuperado del 23 de junio de 2006: <http://www.msu.edu/user/govermar/emotion.htm>
- REBOLLO, M. A., GARCÍA-PÉREZ, R., BARRAGÁN, R., BUZÓN, O. Y VEGA, L. (2008). Emociones en el aprendizaje online. *Revista Electrónica de Investigación*

y *Evaluación Educativa*, 14(1). Recuperado del 27 de junio de 2009, de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm.

Dirección de contacto: M^a Ángeles Rebollo. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). 41018 Sevilla, España. E-mail: rebollo@us.es

Fe de erratas

Por error, en la versión impresa del Monográfico del número 352 de la *Revista de Educación*, no se ha incluido el artículo: *La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro*, cuyos autores son Alfonso Gutiérrez Martín, Andrés Palacios Picos y Luis Torrego Egido y a estos se les adjudica incorrectamente un artículo que no es suyo.

Por ello, *La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro* se publica ahora en el número 353, tanto en la versión impresa como en la electrónica.

La *Revista de Educación* pide disculpas a sus lectores y a D. Alfonso Gutiérrez Martín, D. Andrés Palacios Picos y a D. Luis Torrego Egido.

La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro¹

School teacher training and ICT integration in education: anatomy of a mismatch

Alfonso Gutiérrez Martín

Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Departamento de Pedagogía. Valladolid, España.

Andrés Palacios Picos

Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Departamento de Psicología. Valladolid, España.

Luis Torrego Egado

Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Departamento de Pedagogía. Valladolid, España.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la repercusión de la formación inicial del maestro en la integración de las TIC en las aulas de la enseñanza obligatoria de nuestro país. Con ese propósito se estudian las posibilidades que ofrece la nueva legislación sobre la formación del profesorado en TIC, así como las dificultades con las que puede encontrarse su desarrollo, prestando especial atención a los conocimientos y actitudes de los estudiantes de Magisterio. Para sustentar el análisis, se utilizan los datos obtenidos a través de la aplicación a una muestra de 863 estudiantes de Magisterio, de diferentes campus, de cinco escalas: Percepción de Conocimientos sobre TIC (PCTIC), Percepción de Conocimientos sobre TIC aplicadas a la Educación (PCTIC-E), Escala de Ansiedad hacia

⁽¹⁾ Proyectos financiados por la Junta de Castilla y León al amparo de la ORDEN EDU/1968/2006, (referencia UV17/06) y de la ORDEN EDU/1932/2007 (referencia UV28/07).

los ordenadores, Gusto por el uso de ordenadores y Actitudes hacia el uso de las TIC en las aulas. La existencia de correlaciones entre escalas permite establecer grupos de estudiantes caracterizados por sus puntuaciones tomadas de manera conjunta.

Entre otros resultados se constatan los insuficientes conocimientos y las actitudes, en muchos casos negativas, de los estudiantes, y se comprueba que el alumnado de Magisterio no está tan familiarizado con las TIC como se piensa. También cómo incluso los usuarios habituales de nuevas tecnologías ignoran su potencial didáctico y las posibles formas de integración en los currícula de la enseñanza obligatoria. La posibilidad de considerar las TIC como medios de expresión creativa, de participación democrática, queda lejos de las percepciones de los actuales estudiantes de Magisterio. Como conclusión, se propone una mayor incidencia en la formación inicial de los maestros para conseguir con éxito la integración curricular de las TIC en la educación básica, ya que es éste el momento ideal para predisponer positivamente a los maestros hacia la integración curricular de las TIC y hacia la alfabetización digital.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, integración curricular de las TIC, alfabetización digital.

Abstract

The aim of this study is to analyze the impact of pre-service teacher training on ICT integration in compulsory education in Spain. For this purpose we study the possibilities offered by the new Spanish legislation on teacher training on ICT, and the difficulties its implementation might have to face, with special attention paid to knowledge and attitudes of primary teacher trainees. To support the analysis, data are obtained by applying five scales to a sample of 863 students from different campuses: Perceived ICT Knowledge and Skills (PCTIC), Perceived Educational ICT Knowledge and Skills (PCTIC-E), Computer Anxiety Scale, Computer Liking scale and Attitudes toward the Use of ICT in the Classroom. The existence of correlations between scales allows establishing groups of students characterized by their scores taken together.

Among other results, insufficient knowledge and often negative attitudes of teaching students are noted. It is also noted that pre-service teacher trainees are not as familiar with ICT as one usually thinks, and how, even the regular users of new technologies, ignore their educational potential and possible forms of integration in curriculum development in compulsory education. The possibility to consider ICT as a means of creative expression and democratic participation, is far from the perceptions of current students Teachers. As the main conclusion we propose a higher incidence in the pre-service teacher training in order to get a more successful ICT integration in the basic

education curriculum, since pre-service teacher training is the right time to foster positive attitudes toward ICT curricular integration and toward digital literacy.

Key words: pre-service teacher training, ICT Integration in Curriculum Development, digital literacy.

Introducción

TIC y Educación. ¿Mucho ruido y pocas nueces?

Nadie puede ya dudar de la importancia que la innovación tecnológica y el desarrollo de las TIC en particular, está teniendo en el mundo de la educación. Lo que parece más dudoso es que esta innovación tecnológica suponga «per se» innovación educativa. Sin embargo, en no pocas ocasiones los responsables de la política educativa dan por sentada la relación causa-efecto entre el uso de TIC y la mejora de la calidad educativa, y anuncian en sus campañas electorales la dotación de más ordenadores para las aulas.

Cada vez son más numerosos los investigadores que cuestionan esta relación directa entre cantidad de ordenadores e innovación educativa, y advierten del error que supone la introducción de la tecnología en las escuelas, obedeciendo a intereses económicos más que a una intencionalidad renovadora, sirviéndose de las tecnologías del mañana para administrar el currículum del pasado (Correa y de Pablos, 2009; Díez, 2009).

Las expectativas creadas en torno a las TIC en la enseñanza no son en absoluto equivalentes a las generadas por cualquier otra innovación metodológica, legislativa, estructural, o por cualquier otro cambio específicamente educativo. Las TIC son un producto de consumo y su supuesta «bondad» en todos los campos, incluida la educación, es parte de su estrategia de mercado. Existen presiones mercantiles para introducir las TIC en las aulas, partiendo del supuesto apenas cuestionado de que el uso inteligente de la tecnología puede mejorar notablemente la calidad de la enseñanza.

El discurso tecnológico, que exagera el potencial educativo y didáctico de las TIC, genera en los distintos sectores del sistema educativo expectativas y esperanzas infundadas. Esta excesiva confianza en las TIC desvía nuestra atención de otros aspectos más relevantes desde el punto de vista educativo, como la planificación de una adecuada integración curricular de las TIC y la formación del profesorado. Por otra parte, las expectativas creadas en torno a estas tecnologías, imposibles de ser satisfechas, no hacen sino generar frustración e injustas descalificaciones sobre las TIC por parte del profesorado, alumnado, familias, investigadores, etc.

Entre las conclusiones de un estudio de la Comisión Europea sobre los «entornos de aprendizaje innovadores en la educación escolar» se advierte del peligro de sobrevalorar el potencial de las TIC como agentes de innovación y se recomienda reajustar las expectativas sobre lo que se puede llegar a conseguir (European Commission, 2004).

Formación inicial de los maestros en TIC

La necesidad de una adecuada formación inicial del profesorado, si lo que se pretende es innovación realmente educativa, ha sido repetidamente puesta de manifiesto en la literatura sobre el tema. Un punto de partida en nuestra década lo constituye el informe Eurydice (Eurydice, 2002), que aborda las reformas emprendidas en numerosos países europeos y ofrece propuestas de mejora de la formación inicial del profesorado para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

De obligada referencia en esta formación inicial son las competencias en TIC, y así se recoge en el informe Eurydice anteriormente citado. Sin embargo, como señala Esteve (2006, p. 7), «en muchos países europeos todavía se mantienen normativas muy genéricas que reconocen la importancia de la formación del profesor en este tema, pero sin establecer directrices específicas sobre las competencias básicas que se van a exigir como parte inexcusable de la formación inicial». Montero (2006), por su parte, advierte del peligro evidente de una mera formación instrumental.

En la formación de maestros, sin embargo, la práctica diaria está bastante alejada de los planteamientos teóricos y de la legislación educativa sobre el tema.

La realidad de las aulas universitarias permanece en muchos casos ajena a las recomendaciones de los expertos y a la normativa educativa.

La introducción de las TIC en los centros educativos ha generado interesantes planteamientos teóricos y estudios sobre la formación inicial del profesorado en TIC en nuestro país. Durante la última década, en la literatura sobre este tema, se han presentado muchas y variadas propuestas de organización de los contenidos que debería contemplar la formación del profesorado en nuevas tecnologías: Bautista (2000), Sancho (2000), Valverde (2002), Marquès (2003), Cabero (2004), Area (2005) y Gutiérrez (2008), entre otros. También organismos internacionales se han ocupado de este tema. Así, la UNESCO publica las «Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes (NUCTICD)» con el objetivo de mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su labor profesional (UNESCO, 2007).

Uno de los grandes problemas de la formación inicial del profesorado en TIC es que, al depender básicamente de las instituciones universitarias, reticentes por lo general al cambio, no puede fácilmente variar sus contenidos y metodologías con la celeridad con que se producen los cambios tecnológicos y sociales. Son muchos, por otra parte, los intereses corporativos que afectan a la composición de los programas. Los planes de estudio suelen estar más condicionados por la tradicional división de las ciencias, la posición de poder y los intereses de las distintas áreas, que por las necesidades reales de los educandos y futuros educadores.

La formación inicial de los maestros, por otra parte, depende directamente de la formación del profesorado universitario que les prepara para la docencia. Mientras que la formación científica del profesorado universitario suele ser en general satisfactoria, no podemos decir lo mismo de su capacitación didáctica, y de manera especial, de su formación en nuevas tecnologías.

En España la implantación de los nuevos títulos de grado de Educación Infantil y Educación Primaria, en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, podría suponer una oportunidad ideal para poner en práctica una formación del profesorado en TIC que responda mejor a los desafíos de la educación del siglo XXI y que ofrezca más garantías de éxito en la integración curricular de las nuevas tecnologías en la educación obligatoria.

Algunos colectivos de profesores universitarios, como la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y la Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (EDUTECH), manifiestan la conveniencia de que la nueva formación inicial de los maestros sea consecuente con la introducción de las TIC en los currícula de la enseñanza obligatoria

y capacite a los nuevos profesores para «planificar y desarrollar en el alumnado las competencias relacionadas con la cultura audiovisual y digital, que aseguren un nivel de alfabetización que permita un desarrollo adecuado en su contexto, tal como establecen los currícula derivados de la LOE para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria» (RUTE, 2008).

Hasta hoy, en nuestros centros de formación ha predominado la dimensión técnica o instrumental, con honrosas excepciones de formadores que han dedicado más tiempo a la capacitación específicamente didáctica sobre el uso de las TIC en la educación. La consideración de los nuevos medios como agentes de educación informal y la reflexión crítica sobre su influencia social han sido incluidas en muy contados casos en los programas de la asignatura «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación», materia troncal en todas las titulaciones de la Diplomatura de Magisterio.

Una de las principales razones aducidas para justificar la prioridad dada al manejo de equipos y programas ha sido la escasa alfabetización instrumental con la que llegaba a Magisterio la mayoría del alumnado (¿y del profesorado?). A medida que las nuevas generaciones van llegando a la universidad como usuarias habituales de TIC en su vida diaria, se va abriendo espacio su capacitación profesional para el estudio, no ya del funcionamiento básico, sino del potencial didáctico de las nuevas tecnologías. De hecho, admitiendo uno de los supuestos del discurso tecnológico, que considera a los actuales universitarios como «nativos digitales», la formación inicial del profesorado en TIC podría dar por supuesta una mínima alfabetización digital y centrarse en la utilización de programas y equipos con fines educativos. Más adelante veremos cómo puede resultar precipitado asumir en nuestros estudiantes competencias digitales y actitud positiva hacia las TIC.

Posibles razones para un probable fracaso

Si nadie discute que no hay reforma de la educación sin la implicación del profesorado, no es menos cierto que para que se implique ese profesorado debe, a su vez, recibir una adecuada formación en la universidad. Tal vez para conseguir una apropiada integración curricular de las TIC en todos los niveles educativos, o para explicarnos por qué hasta el momento no se ha producido, deberíamos

comenzar preguntándonos si están preparados los formadores de docentes para responder a los desafíos de la educación del siglo XXI (Sancho, 2007).

En nuestra opinión es en la formación inicial y permanente del profesorado donde mayores dificultades se presentan para una exitosa integración curricular de las TIC tanto en la actualidad, por las deficiencias de la formación permanente, como en el futuro próximo, por las deficiencias de la formación inicial que analizamos en nuestro estudio.

Las órdenes ministeriales que regulan los títulos de grado de Educación Infantil y Primaria quedan en papel mojado apenas llegan a las instituciones de formación del profesorado. En las universidades el primer paso de la elaboración de los planes ha estado más condicionado por los «derechos adquiridos» de grupos de poder que por las exigencias educativas del futuro (Laporta, 2009). Prueba de ello es que, a pesar de la importancia y atractivo para los alumnos que pueda tener la mención de *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, hasta el momento son muy pocas universidades las que la ofertan. Las razones son claras: hay un excedente de profesores de las distintas especialidades de la Diplomatura que desaparece y hay que «recolocarlos». La primera opción suele ser crear itinerarios que de algún modo vengan a sustituir a las anteriores especialidades. Con ello se consigue que se modifique lo justo para que todo cambie lo menos posible.

Un ejemplo altamente significativo para el tema que nos ocupa lo constituye la desaparición de la asignatura troncal de «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación», antes presente en los planes de las Diplomaturas. La lógica nos haría suponer que otra u otras asignaturas con mayor carga crediticia recogerían y aumentarían esos contenidos. En algunas universidades, sin embargo, se ha argumentado que la formación en nuevas tecnologías es algo que va incorporado en la propia enseñanza de todas las materias, no siendo necesaria formación específica. En Educación Primaria y Secundaria hemos comprobado que la «transversalidad» mal entendida se convierte en la práctica en responsabilidades diluidas y, unos por otros, «la casa sin barrer». En enseñanza superior el riesgo de abandono de los contenidos transversales, sobre TIC o cualquier otra materia, es aún mayor por una mal entendida libertad de cátedra y por la ausencia de control de la docencia. Tampoco podemos decir que el uso habitual que los profesores de Magisterio hacen de las TIC sea el mejor ejemplo de «buenas prácticas» de las que puedan aprender los futuros maestros.

En la mayoría de las universidades, lo máximo que se ha conseguido en esta guerra de créditos ha sido una asignatura de 6 ECTS que sustituya a la anterior de 4 créditos «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». A los contenidos de

esta asignatura puede limitarse toda la formación inicial del profesorado, de no existir otras optativas específicas.

A estos condicionantes derivados de la adaptación de los nuevos planes a las viejas estructuras (cuando tendríamos que estar adaptando las viejas estructuras a las nuevas necesidades formativas), se añaden la escasa formación didáctica del profesorado universitario anteriormente apuntada, por una parte, y, por otra, los conocimientos y actitudes de los estudiantes de Magisterio que vamos a considerar en nuestro estudio. La «domesticación» de los aspectos más innovadores de los nuevos planes, la escasa competencia en el uso de TIC como recursos didácticos de los formadores y el desconocimiento y desinterés de los futuros maestros están, en nuestra opinión, entre las más importantes razones de un probable fracaso de la alfabetización digital en nuestro país. No podremos hablar de adecuada integración de las TIC en la enseñanza obligatoria si no existen profesores que aprovechen su potencial didáctico y comprendan su función como agentes educativos en la Sociedad del Conocimiento.

Antes apuntábamos que es tal la fuerza del discurso dominante sobre las nuevas tecnologías que se tiende a dar por supuesto que cualquier joven universitario está muy familiarizado con las TIC y tiene una actitud positiva hacia ellas. En otras investigaciones de este mismo equipo actualmente en progreso estamos constatando, sin embargo, que el alumno universitario, en su condición de joven del siglo XXI, sí va adaptándose paulatinamente a las nuevas formas de comunicar impuestas por el desarrollo tecnológico, pero más por inercia inevitable que por convencimiento.

Si ya es un riesgo suponer competencias «digitales» y actitudes favorables hacia las TIC en los estudiantes de Magisterio, resulta una temeridad pensar que esas competencias capacitan al usuario de ordenadores para utilizarlas como recursos didácticos. El estudiante de Magisterio, en su condición de alumno universitario, no muestra demasiado interés en optimizar el uso de las TIC en su aprendizaje, tal vez porque el sistema educativo no lo requiere para obtener las titulaciones, que es, al fin y al cabo, lo que interesa. Ese futuro profesor se manifiesta incapaz de relacionar sus saberes y usos habituales de las nuevas tecnologías con su posible aplicación en situaciones de enseñanza aprendizaje.

Cabero, (2004b), Area (2005b) y Vidal (2006), entre otros autores, se han encargado de recopilar, en nuestro contexto, las distintas perspectivas y líneas de investigación sobre las TIC en la enseñanza. Este último autor identifica cuatro grandes líneas de investigación: a) estudios sobre indicadores cuantitativos

del grado de presencia de las TIC en los sistemas escolares; b) estudios sobre los efectos de los ordenadores en el aprendizaje escolar; c) estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos hacia las TIC; y d) estudios sobre las prácticas de uso de ordenadores.

Centrándonos en el estudio de las actitudes, los conocimientos y las destrezas en el manejo de las TIC, podemos considerar que ha sido una preocupación referida tanto al profesorado universitario (Alba, 2005; Cabello y Antón, 2005; Cabero, 2005; Castaneda, 2009) y al estudiante de nuestras universidades (Martínez y Raposo, 2006; Sarsa, 2003), como al futuro maestro en particular (Rodríguez, 2000; Romero, Gisbert y Carrera, 2009; Ruiz, Anguita y Jorrín, 2006).

En este último campo de estudio, cabe destacar como resultados más pertinentes para nuestros objetivos la existencia de diferencias importantes en las actitudes hacia las TIC en función de la edad de los estudiantes y profesores de Magisterio, siendo mejores en los más jóvenes (Rodríguez 2000; Villas y Cabero, 1997); igualmente, se constatan actitudes más desfavorables hacia el uso de las TIC en las alumnas, diferencias que desaparecen cuando de lo que se trata es de integrar en el aula estas TIC (Ruiz, 1999). Rodríguez (2000) concluye que la formación de los alumnos de magisterio en medios audiovisuales e informáticos es deficitaria; por campos temáticos las mayores lagunas se centran en el manejo de materiales multimedia interactivos y las aplicaciones audiovisuales al aula. Romero, Gisbert y Carrera (2009) encuentran importantes diferencias en las actitudes y las percepciones de capacitación y dominio de las TIC tras la incorporación y manejo de un centro virtual de recursos educativos como herramienta para la formación. Para estos autores, la formación y el uso de herramientas adecuadas constituyen claves fundamentales para el cambio de mentalidad y para la formación de actitudes positivas en el uso de las TIC y en la transformación de la práctica educativa; conclusión a la que llegan igualmente Ruiz, Anguita y Jorrín (2006).

Los resultados de éstos y otros trabajos sugieren la existencia de lagunas en la formación de los futuros maestros así como importantes vínculos entre la formación recibida y las actitudes y las emociones relacionadas con el uso de las TIC. Sin embargo, se trata de trabajos escasos, dispersos y sin la profundidad que el tema merece.

Diseño y metodología

Los datos de la presente investigación provienen, en gran medida, de tres proyectos de innovación educativa que han tenido como temática común el uso de plataformas de enseñanza virtual en la formación de maestros y de las TIC como herramientas didácticas innovadoras. Se han realizado de manera consecutiva durante los cursos escolares 2006-07, 2007-08 y 2008-09, con la participación continuada de alumnos del campus universitario de Segovia (Universidad de Valladolid) de las Escuelas de Magisterio (especialidades de Educación Primaria, Musical, Educación Física e Infantil).

Como complemento a la toma de datos, se ha entrevistado a 864 alumnos de las Escuelas de Magisterio de los campus de Ávila, Valladolid, Palencia, Soria, León y Burgos, según la distribución expuesta en el Cuadro I.

CUADRO I. Distribución de la muestra por campus y especialidades

Localidad	Especialidad							Total
	Educación Infantil	Educación Física	Educación Primaria	Educación Musical	Idiomas	Educación Especial	Audición y Lenguaje	
Segovia	117	154	19	22	-	-	-	312
Valladolid	150	-	-	40	25	28	-	243
León	7	27	6	10	36	-	2	88
Soria	42	-	36	-	4	-	-	82
Palencia	29	17	5	-	6	-	-	57
Ávila	-	-	22	5	8	-	11	46
Burgos	-	-	10	11	-	14	-	35
Total	345	198	98	88	79	42	13	863

El Cuadro II resume el error muestral que estamos dispuestos a cometer con la muestra anterior tomando como población de referencia los estudiantes de Magisterio del último curso del que se disponen datos (Cuadro II).

CUADRO II. Error muestral

	Población de partida. Curso 2005-06 Titularidad Pública (*)	Muestra	Error muestral (**)
Alumnado matriculado en Magisterio	77.851	863	3'3%

(*) Datos obtenidos del INE: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>

(**) Valores obtenidos a partir de: www.append.es/datos/estudios/archivo13.xls

La recogida de datos se realizó a partir de cinco escalas: Percepción de Conocimientos sobre TIC (PCTIC), Percepción de Conocimientos sobre TIC aplicadas a la Educación (PCTIC-E), Escala de Ansiedad hacia los ordenadores, Gusto por el uso de ordenadores y Actitudes hacia el uso de las TIC en las aulas.

La escala PCTIC está formada por 13 preguntas tipo Likert en torno a la valoración de conocimientos según una escala de seis alternativas (*ninguno- mínimos- algunos- regulares- buenos- excelentes*). Este tipo de escalas es frecuente en educación, pues el constructo *percepción de competencias* está presente en una parte importante de las investigaciones sobre destrezas y capacidades. Se le suele definir como las creencias individuales sobre las capacidades que se poseen en el desarrollo de una tarea determinada o en el ejercicio de una competencia concreta (Usher y Pajares, 2008). Nuestra escala PCTIC puede considerarse una revisión reducida y actualizada de la escala TISA (Technology Proficiency Selt-Assessment) de Christensen y Knezek (1997). Tras los análisis estadísticos pertinentes, la versión final de la escala presenta una alta fiabilidad (Cuadro III).

CUADRO III. Fiabilidad de las escalas y cuestionarios.

Escalas y cuestionarios	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach tipificada	Nº de ítems
Percepción de conocimientos sobre TIC (PCTIC)	0'86	0'87	8
Percepción de conocimientos sobre TIC aplicadas a la educación (PCTIC-E)	0'81	0'81	10
Escala de ansiedad hacia los ordenadores	0'89	0'89	13
Gusto por el uso de ordenadores	0'91	0'91	10
Actitudes hacia el uso de las TIC en las aulas	0'75	0'77	14

La escala PCTIC-E complementa la anterior al aplicar el dominio de las destrezas informáticas y de las TIC a la educación. Está formada por 11 preguntas tipo Likert de 6 puntos (*ninguno- mínimos- algunos- regulares- buenos- excelentes conocimientos*) que versan sobre el uso de Internet como recurso didáctico, el dominio de programas educativos o la posibilidad de elaborar material educativo multimedia. Para su elaboración se ha partido de la escala TECS, (*Technology in Education Competency Survey*) desarrollada por Ropp (1999) y diseñada para medir los dominios incluidos en las Normas Nacionales de Tecnología Educativa de EE. UU. Como la escala anterior, presenta una alta fiabilidad (Cuadro 3).

La Escala de Ansiedad hacia los ordenadores está basada en los trabajos de Lester, Yang y James (2005). La versión final está compuesta por 8 reactivos del tipo: *trato de usar los ordenadores lo menos posible, los ordenadores me intimidan o me siento cómodo delante del ordenador*. Como las anteriores, presenta una elevada fiabilidad. La consistencia de la escala se apoya, además, en la presencia de un único factor con una varianza explicada del 63% tras el pertinente análisis de componentes principales de la prueba.

La Escala de Gusto por el manejo de ordenadores presenta, asimismo, una buena fiabilidad. Está basada en el CAQ (Computer Attitude Questionnaire), más concretamente en uno de sus 7 índices, creada por Knezeck y Christiensen (1997). La escala final está formada por 10 preguntas del tipo: *me gustan los ordenadores y las TIC; puedo pasarme horas delante del ordenador, el tiempo se me pasa rapidísimo o me siento un poco tonto para los ordenadores*. Para su construcción se ha seguido otro de los dominios incluidos en el mencionado CAQ.

Por último, la escala de Actitudes hacia la Integración de la TIC en la Educación tiene una fiabilidad de 0,75. El análisis factorial de la escala presenta 4 factores que explicarían el 60% de la varianza total. Este dato muestra una mayor complejidad de la medida de las actitudes hacia las TIC y su integración en el aula. Es la escala con mayor número de ítems (14), que versan sobre aspectos tan dispares como las opiniones al respecto de la TV y su influencia sobre la creatividad de los niños, las posibilidades de los ordenadores para mejorar el rendimiento de los alumnos o la posibilidad de que los documentos digitales acaben por sustituir a los libros de texto. Para su construcción se ha partido de los cuestionarios TAC (*Teachers' Attitude Toward Computer*) y el TAT (*Teachers' Attitude Toward Information Technology*) desarrollados por Christensen y Knezek (2000).

Resultados

La valoración que hacen los futuros maestros de sus conocimientos relacionados con las TIC la resumimos en la Figura I. En términos generales, los estudiantes de Magisterio entrevistados tienen buenas autovaloraciones, especialmente en temas relacionados con el manejo de Internet, la mensajería instantánea y la comunicación en la Red.

Es interesante resaltar que no existen diferencias estadísticamente significativas en estas valoraciones, tomando como referente el curso de Magisterio realizado; en este sentido, la percepción de capacidad en el manejo de las TIC no aumenta de manera estadísticamente significativa al compás que lo hace la formación en Magisterio. Podemos deducir que se consideran más competentes en el tipo de contenidos más relacionados con su práctica diaria y con su aprendizaje informal como usuarios de TIC fuera de la Universidad. Sus aprendizajes como parte de su formación académica y profesional a lo largo de los años no son apenas perceptibles. Por decirlo de otro modo, sus conocimientos serían los propios de un joven de su edad, no los de un estudiante de Magisterio.

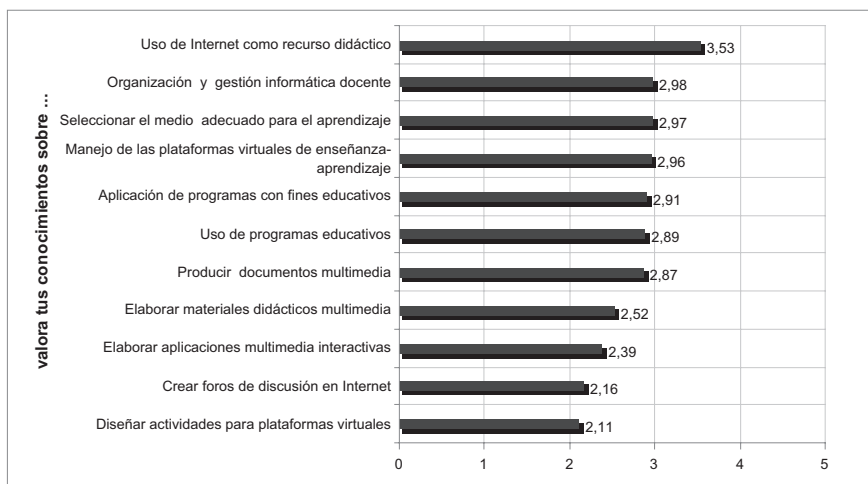
FIGURA I. Percepción de competencias relativas a las TIC



Los resultados de la escala de Percepción de Conocimientos sobre TIC aplicadas a la educación (PCTIC-E), los más específicos de su condición como futuros maestros, muestran resultados claramente inferiores a los que acabamos de presentar (Figura 2). Ahora la media en la escala es de 2'82 puntos frente a los 3'35 de la escala PCTIC: en la anterior escala los estudiantes se perciben con conocimientos *regulares tirando a buenos*, aquí sólo poseen *algunos conocimientos tirando a regulares*. Como sucediera antes, se perciben como más capaces en el uso de Internet como recurso didáctico; los peores valores se obtienen en los aspectos más creativos de situaciones de enseñanza-aprendizaje tales como aplicaciones interactivas y en el manejo de aplicaciones de *e-learning* (recursos menos *transmisivos* y más relacionadas con el fomento de la interacción y la colaboración entre iguales).

El que los valores más bajos correspondan a usos didácticos que no tienen un claro equivalente en las prácticas del joven usuario de TIC hace pensar que, en el caso de los usos con los valores más altos, como Internet, por ejemplo, tal vez sea su conocimiento y el uso habitual de la Red lo que, unido a algunas nociones de didáctica, les haga sentirse capacitados para usar Internet como recurso didáctico.

FIGURA II. Percepción de competencias relativas a las TIC aplicadas a la educación



Abundando en estos resultados, el 70% del alumnado considera que sus conocimientos sobre la aplicación de las herramientas informáticas de dominio general (procesadores de texto, bases de datos, etc.) al ámbito educativo son regulares o escasos: el 10% piensa que son mínimos, un 20% escaso y un 40% regulares. Estos

porcentajes se mantienen en los programas educativos: 1 de cada 3 valora sus conocimientos al respecto como nulos o mínimos. En otro orden de cosas, sólo 1 de cada 3 se considera capacitado para seleccionar el medio más adecuado para cada tipo de actividad de aprendizaje. Casi la mitad de los estudiantes entrevistados se consideran con conocimientos mínimos en la elaboración de materiales multimedia y más de la mitad se perciben como incapaces de diseñar actividad alguna de enseñanza-aprendizaje en plataformas virtuales; en este mismo tema del *e-learning*, sólo 1 de cada 100 considera sus conocimientos buenos o excelentes. En un ámbito que suponemos dominan como es la comunicación a través de la Web, sólo un 15% se considera capacitado para crear foros de discusión en Internet.

La Escala de Ansiedad hacia los ordenadores presenta una distribución con una clara asimetría negativa, lo que indicaría bajos niveles generales de ansiedad. No obstante, algo más de un 7% del alumnado encuestado manifiesta niveles elevados de ansiedad y, por tanto, un claro rechazo del uso del ordenador; son futuros docentes que se ponen nerviosos cuando trabajan delante del ordenador, que sufren con frecuencia bloqueos mentales y que consideran que los ordenadores les intimidan.

Señalamos, además, la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre los resultados de la escala de ansiedad, la escala PCTIC ($r=-0'41$, $p>0'01$) y la escala PCTIC-E ($r=-0'26$, $p>0'01$). Estos resultados, en línea con investigaciones previas (Inoue, 2008; Fakun, 2009), señalan la existencia de una relación inversa entre ansiedad y nivel de competencia percibido, siendo este último menor cuanto mayor sea la ansiedad.

Sin embargo, la evidencia de una correlación menor en la escala PCTIC-E sugiere que el desarrollo de destrezas informáticas y de competencias en las TIC aplicadas a la educación (las que se deben desarrollar en entornos formativos de futuros maestros) es menos sensible a factores emocionales negativos y, por tanto, más fácil de eliminar: los futuros maestros con miedos y rechazos al uso del ordenador tendrían más fácil adquirir destrezas relacionadas con estas tecnologías si fueran aplicadas al entorno educativo que si fueran enseñadas como herramientas de uso general. Este hecho admite una doble interpretación. Si bien es verdad que la menor ansiedad que generan las TIC en su uso profesional favorece la formación en este terreno, el hecho de que les genere más ansiedad el bajo nivel de competencia percibido en la escala PCTIC que el de la escala PCTIC-E podría significar que, aunque consideran necesaria la competencia digital en su vida personal, no les preocupa tanto la incompetencia en su futura actividad profesional.

Asimismo, la correlación entre la escala de ansiedad y la escala de gusto por el manejo de los ordenadores es elevada y significativa ($r=-0'62$, $p>0'01$). En línea con lo ya dicho, aquellos alumnos que valoran positivamente los ítems de la escala de agrado, tienden a puntuar bajo en la escala de ansiedad. No es de extrañar por ello que las valoraciones medias sean ahora, en esta escala de agrado, elevadas. El 70% del alumnado entrevistado manifiesta un grado de acuerdo elevado con la afirmación *me gustan los ordenadores y las TIC*; además, 4 de cada 10 están bastante o totalmente de acuerdo con la frase: *puedo pasarme horas delante del ordenador, el tiempo se me pasa rapidísimo*. No obstante, señalamos algunos aspectos en dirección contraria tales como el escaso interés de las asignaturas optativas de la carrera pues sólo 1 de cada 10 alumnos, cuando ha tenido la oportunidad, se ha apuntado a asignaturas optativas de informática; el 10% de los encuestados manifiestan poco o ningún gusto por los ordenadores y un 28 % afirman no tener capacidades para su manejo; el 31% manifiesta tener problemas a la hora de aprender a manejar programas informáticos.

Los resultados de la Escala de Actitudes hacia el uso de las TIC en las aulas, la escala más compleja, los resumimos en el Cuadro IV.

CUADRO IV. Resultados de la Escala de Actitudes hacia el uso de las TIC en las aulas

Valora el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (0: desacuerdo total – 4: acuerdo total)	total
Es muy importante que los niños y niñas aprendan a utilizar las TIC	2'76
Es muy útil disponer de correo electrónico y SMS para informar a padres y alumnos	2'57
La integración de las TIC en el desarrollo curricular favorece la reflexión crítica sobre la Sociedad de la Información en que vivimos	2'31
El uso de las TIC favorece el desarrollo de la creatividad de los niños	2'21
Las TIC podrían aumentar mi satisfacción como profesor	2'16
Las TIC no podrán sustituir los libros de texto	2'06
Para llevar el control de los alumnos (notas, faltas,...) no es necesario el ordenador	2'00
Las TIC aumentan la responsabilidad del estudiante en el propio proceso de aprendizaje	1'94
La televisión anula la curiosidad y creatividad del niño	1'94
La mayor parte de las cosas se aprenden mejor si usas ordenador y documentos electrónicos	1'70
El uso de ordenadores en la escuela favorece a los alumnos de mayor nivel	1'66
Un buen maestro puede no tener mucha idea sobre las TIC	1'65

Se entiende mejor algo cuando lo ves en la tele que cuando lo lees en un libro	I'57
La gestión de un centro sería perfectamente posible sin el uso del ordenador	I'39
No hay evidencias sólidas de que las TIC favorezcan el rendimiento de los alumnos	I'34
Tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la docencia	I'14
Las TIC solo sirven para adornar la docencia	O'88

Como podemos apreciar, hay un acuerdo casi unánime en que es muy importante que los niños aprendan a utilizar las TIC, dado que, sin duda, ese aprendizaje puede ayudar tanto a la comprensión de la Sociedad de la Información como a la creatividad del alumno. Además, el ordenador es percibido como un instrumento favorecedor tanto de la gestión docente, como del contacto con los padres como facilitador de la satisfacción del docente. Se asume, mayoritariamente, que los ordenadores pueden cambiar los métodos docentes y mejorar el rendimiento del alumnado y que las TIC pueden aumentar la responsabilidad del estudiante en el propio proceso de aprendizaje.

Da la impresión de que los futuros profesores admiten la importancia de las TIC en la vida de los niños, pero no parecen asumir su responsabilidad como educadores para la sociedad digital ni piensan que la importancia de las TIC en la sociedad en general deba suponer su plena integración curricular. Así se deduce de algunos de los resultados obtenidos, ya que, para un 12% de los futuros docentes encuestados, las TIC sólo sirven para adornar la docencia. Para un 37% de los entrevistados no hay evidencias sólidas de que las TIC favorezcan el rendimiento de los alumnos. Para el 50% del alumnado un buen maestro puede prescindir totalmente de las TIC. Sólo uno de cada dos estudiantes opina que la mayor parte de las cosas se aprenden mejor si se usan el ordenador y documentos electrónicos.

Estos porcentajes con afirmaciones no favorables a la integración de las TIC parecen corresponderse con aquellos estudiantes que se perciben como menos capaces en el manejo de los ordenadores y en el uso educativo de las TIC, como se desprende de las correlaciones obtenidas entre la escala de actitudes y las escala PCTIC y PCTIC-E ($r=0'21$, $p>0'01$; $r=0'21$, $p>0'01$).

La existencia de correlaciones entre escalas que venimos comentando, sugiere la posibilidad de establecer grupos de alumnos caracterizados por sus puntuaciones tomadas de manera conjunta. En este sentido, hemos asignado a todos los sujetos, a partir de sus puntuaciones en las diferentes escalas, a uno de los tres grupos en los que hemos dividido las distribuciones correspondientes. El primer grupo estaría

delimitado por el intervalo de la puntuación más baja al percentil 33 (33% de la distribución). El segundo grupo está comprendido entre el percentil 33 y el 66 (33% de la distribución); son alumnos con puntuaciones medias. El tercer grupo se ha calculado asignado a todos los alumnos con puntuaciones comprendidas entre el percentil 66 y la puntuación más elevada. Al asignar a cada sujeto a uno de estos tres grupos, podemos establecer, por ejemplo, cuántos de ellos puntuaron bajo en la escala de conocimientos sobre TIC a la vez que manifestaron tener bloqueos emocionales ante los ordenadores, teniendo, además, actitudes negativas a la integración de las TIC al aula. Los resultados de estos cálculos los resumimos en el Cuadro V.

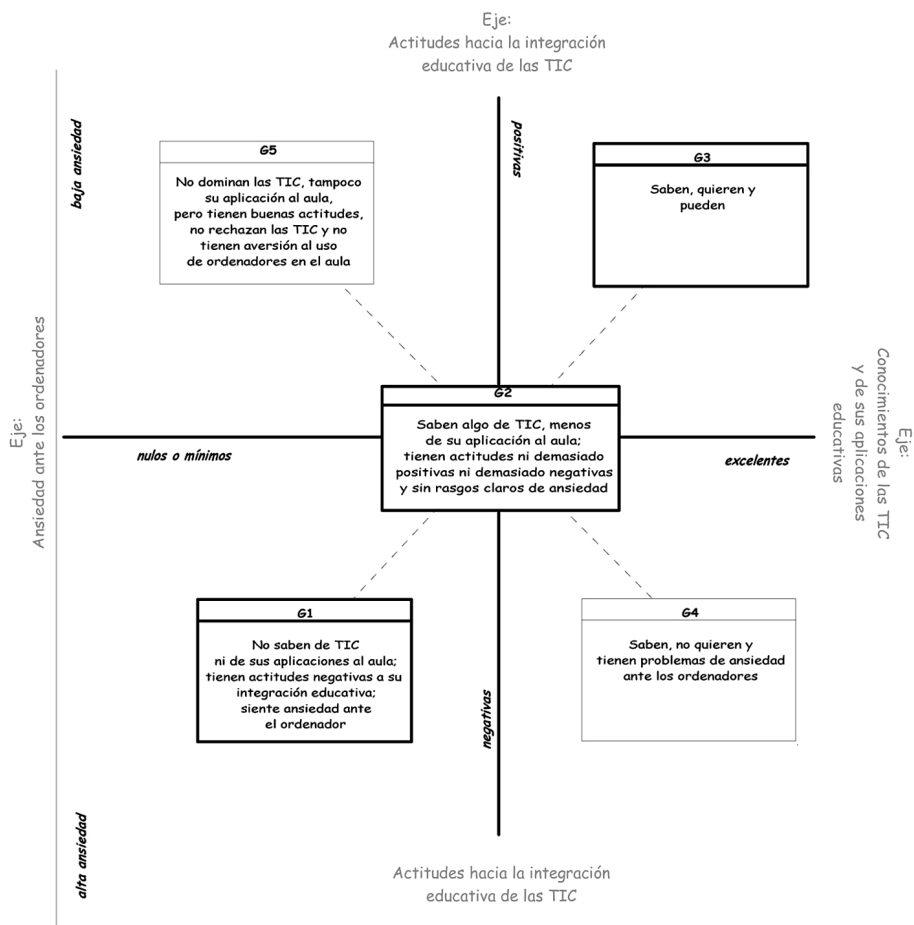
CUADRO V. Distribución conjunta de las escalas agrupadas por rendimientos

Ansiedad hacia el uso de los ordenadores	Actitudes hacia la integración de las TIC en la escuela			Conocimientos sobre TIC aplicadas a la educación			Total alumnos
				bajos	medios	altos	
Baja ansiedad	bajos	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	10	1	1	12
			medios	3	8	4	15
			altos	6	7	16	29
		Total		19	16	21	56
	medios	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	7	6	1	14
			medios	3	14	13	30
			altos	3	3	21	27
		Total		13	23	35	71
	altos	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	9	6	2	17
			medios	10	16	13	39
			altos	2	12	50	64
		Total		21	34	65	120
Ansiedad media	bajos	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	26	16	0	42
			medios	6	11	10	27
			altos	0	8	12	20
		Total		32	35	22	89
	medios	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	15	3	2	20
			medios	5	17	8	30
			altos	5	6	19	30
		Total		25	26	29	80
	altos	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	8	10	3	21
			medios	7	13	7	27
			altos	1	6	16	23
		Total		16	29	26	71

Alta ansiedad	bajos	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	49	9	3	61
			medios	4	19	9	32
			altos	0	3	15	18
	Total			53	31	27	111
	medios	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	14	8	7	29
			medios	6	9	5	20
			altos	0	4	13	17
	Total			20	21	25	66
	altos	Escala de conocimientos sobre TIC	bajos	11	7	0	18
			medios	0	3	1	4
altos			3	0	9	12	
Total			14	10	10	34	

A partir de los valores del cuadro anterior, podemos elaborar un gráfico, a modo de mapa topográfico, situando en él diferentes grupos-tipo de alumnos utilizando como ejes de coordenadas los valores de las escalas de ansiedad, actitudes y conocimientos. En este mapa resumimos las 108 celdas de la distribución anterior en tan sólo cinco, agrupando sujetos de celdas adyacentes y con valores parecidos en estas tres variables, como a continuación detallamos.

CUADRO VI. Espacio de posicionamiento de los alumnos por sus conocimientos, sus emociones y sus actitudes hacia las TIC



El que hemos denominado grupo G1 se caracteriza por tener las puntuaciones más bajas en las cuatro pruebas que; por ello, les hemos definido como aquellos que no saben manejar las TIC o lo hacen en grado bajo, muestran, además, actitudes negativas sobre el valor educativo de estas mismas herramientas y manifiestan tener problemas de ansiedad cuando se sientan delante del ordenador. Según los datos del Cuadro 5, podemos establecer el tamaño de este grupo en un 5-10% de los alumnos entrevistados.

En el extremo contrario nos encontramos con los alumnos que dominan las TIC y los ordenadores tanto en su vertiente general como en la aplicación al aula, manifiestan actitudes muy positivas a su integración como herramienta docente y se sienten cómodos y relajados cuando trabajan delante del ordenador (grupo G3).

Entre ambos grupos, podemos localizar otros muchos. De estos posibles, señalamos por su valor como modelo, el que hemos denominado G2. Está compuesto por todos los alumnos situados en el grupo segundo de todas las escalas (*el perfecto alumno medio*). No destaca por sus percepciones de capacidad, manifiesta actitudes tibias hacia la integración de las TIC en la educación y puede trabajar sin problemas delante del ordenador, pero tampoco con entusiasmo. De los tres estudiados es el de menor número de estudiantes con un 3-6% de los encuestados.

Antes de terminar, quisiéramos detenernos en el grupo G5 pues, además de ser el más numeroso (representan un 13-16%), presenta características educativas de interés. Estamos hablando de un alumnado que posee pocos conocimientos informáticos y no se percibe muy capaz de integrar esos conocimientos en su trabajo de maestro; pero manifiesta unas actitudes muy positivas a su integración y, dado que no muestra grado alguno de ansiedad, podrían trabajar cómodo y a gusto con los ordenadores. Sólo necesita que alguien le enseñe.

La presencia de estos grupos de estudiantes podría explicar la aparente heterogeneidad de los datos presentados subrayando, además, un hecho que tendremos ocasión de valorar más adelante: los alumnos de Magisterio de hoy y maestros del mañana no son tan nativos digitales (Prenski, 2001) como estamos acostumbrados a escuchar.

Conclusiones

Como hemos señalado, a partir de los datos obtenidos mediante escalas que han presentado altos valores de fiabilidad puede afirmarse que una idea prevalece sobre los demás: no todos los alumnos de Magisterio son usuarios habituales de TIC. Los «nativos» digitales de los que tanto se ha hablado parece que no han llegado todavía a la universidad española.

Los usuarios habituales de TIC se manifiestan conocedores de la trascendencia social y educativa de las los nuevos medios, pero no ven la necesidad de

una adecuada alfabetización para la sociedad de la información, ni mucho menos sienten esa nueva alfabetización como futura responsabilidad suya. También admiten las TIC como signo de progreso en nuestra sociedad y las consideran útiles en la vida diaria, sin embargo no las valoran como indispensables en la enseñanza actual. Esto es así, muy probablemente, porque los estudiantes de Magisterio (como los demás jóvenes de su edad) adquieren la mayor parte de los conocimientos sobre, vídeo, informática, Internet y TIC en general, fuera de la universidad.

No suele darse el caso de que los futuros maestros entren en contacto con algún medio o programa informático (de gestión de la información y/o de comunicación) que después utilicen en su vida diaria, sino más bien al contrario: llegan a los centros educativos los excedentes del mercado doméstico y se buscan razones educativas «a posteriori» para justificar la presencia de las TIC en las aulas. Si exceptuamos el retroproyector y la pizarra digital, los demás dispositivos, como el DVD, el ordenador, la cámara, etc., cuando llegan tanto a la escuela como a la universidad son ya productos de ocio y consumo doméstico.

El desconocimiento del potencial didáctico de las TIC no preocupa en exceso a los estudiantes de Magisterio porque no consideran estos conocimientos y competencias una necesidad ni algo prioritario. Lo consideran como un «añadido» a su formación básica que podrán adquirir o no en su día dependiendo de las circunstancias.

El uso que se hace de las TIC en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación, los modelos de «buenas» prácticas que ofrecen la mayor parte los formadores de estos futuros maestros, contribuyen a que los alumnos no perciban las TIC como algo esencial y como parte imprescindible de la capacitación profesional de un profesor. El hecho de que las TIC no estén adecuadamente integradas en la formación inicial del profesorado dificulta enormemente su inserción en la enseñanza obligatoria, ya que los maestros, como los niños, tal vez aprendan más de lo que ven (cómo se enseña en Magisterio) que de lo que se les pueda decir sobre las TIC en una única asignatura descontextualizada que cursan el primer año. La idea de asignatura como compartimento estanco que predomina en la Universidad contribuye a la prácticamente nula transversalidad de los contenidos relacionados con las TIC. Es frecuente que nuestros alumnos justifiquen la asignatura de «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación» como lo hacen por ejemplo, con Historia: «Tenemos que aprender nuevas tecnologías para poder enseñar nuevas tecnologías». En el mejor de los casos, cuando se

aclara el carácter instrumental de las TIC en cualquier otra materia, sigue predominando en el ideario colectivo el modelo reproductor y transmisivo y se ven las TIC como herramientas en manos del profesor para enseñar mejor Historia o cualquier otra materia. El carácter innovador de las nuevas herramientas, nuevos modos y nuevos lenguajes de comunicación en manos del alumnado; la posibilidad de considerar las TIC como medios de expresión creativa, de participación democrática, quedan muy lejos de las percepciones y expectativas de los actuales estudiantes de Magisterio.

Para aumentar las posibilidades de éxito en el uso de las TIC como recurso didáctico y para poder valorar su eficacia sin prejuicios, sería necesario:

- Una política educativa que no cifrase el éxito de la tecnología en el número de alumnos por ordenador u otros criterios puramente cuantitativos.
- Una verdadera integración de las TIC en el desarrollo curricular de cada centro que contemple su uso como recursos inseparable del estudio de sus ventajas e inconvenientes, así como del análisis crítico de la influencia educativa de estos nuevos medios, sus repercusiones económicas y su trascendencia social.
- La formación inicial y permanente («life long learning») del profesorado, tanto del futuro maestro como de los profesores universitarios encargados de su formación.

De todo lo anterior podemos deducir que es imprescindible una mayor incidencia en la formación inicial de los maestros si lo que pretendemos es el éxito de la integración curricular de las TIC en la educación básica. Si seguimos olvidándonos de quiénes y de cómo forman a nuestros futuros maestros, podremos cambiar la legislación, modificar planes y diseñar experiencias de integración curricular de las TIC, pero todos estos planteamientos teóricos seguirán por su lado, alimentando el «ideario» colectivo pro-tecnológico, mientras que por el otro la realidad universitaria, las instituciones de formación del profesorado, seguirán «desconectadas».

La formación inicial es el momento ideal para predisponer positivamente a los maestros hacia la integración curricular de las TIC, ya que la formación del profesorado en ejercicio suele estar más encaminada a modificar actuaciones y prácticas concretas en un momento dado que a generar actitudes abiertas y favorables tanto a la innovación educativa con TIC, como a la cada día más imprescindible alfabetización digital.

Referencias bibliográficas

- ALBA, C. (2005). La universidad española en el EESS: El profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea. *Revista de Educación* (337), 7-11.
- AREA, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En VV.AA.: *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*, (pp. 13-55). Barcelona: Octaedro.
- BAUTISTA, A. (2000). Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 322, 167-187.
- CABELLO, M. J. Y ANTÓN, P. (2005). Conversaciones con el profesorado: Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC. *Revista de Educación* (337), 149-167.
- CABERO, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*. 195, 27-31.
- (2004b). La investigación en Tecnologías de la educación. *Bordón*, 56 (3-4), 617-634.
- (2005). Las TIC y las universidades: Retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(135), 77-100
- CASTAÑEDA, L. J. (2009). Las universidades apostando por las TIC: Modelos y paradojas de cambio institucional. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (28).
- CHRISTENSEN, R. Y KNEZEK, G. (1997). Internal consistency reliabilities for 14 computer attitude scales. EN J. WILLIS, PRICE, ROBIN, McNEIL Y D. WILLIS (EDS.) *Technology in Teacher Education Annual*, 877-880.
- (2000). Refining the Teachers' Attitude Toward Computers Questionnaire. EN C. MORALES, G. KNEZEK, R. CHRISTENSEN Y P. AVILA (EDS.), *Impact of new technologies on teaching and learning* (pp. 27-44). México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- CORREA, J. M. Y DE PABLOS, J. (2009). Nuevas Tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*. 14 (1), 133-145.
- ESTEVE, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40
- EPPER, R. M. (2004). La torre de marfil de la nueva economía. En T. Bates & R. M. Epper (2004). *Enseñar al profesorado cómo usar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes*, (pp. 11-33). Barcelona: Editorial UOC, SL.

- EURYDICE (2002) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: C.I.D.E.
- FAKUN, D. (2009). How to mitigate the significant negative influence of computer anxiety on ease of use perceptions. *Behaviour & Information Technology*, 28(3), 223-238.
- GUTIÉRREZ, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro: «realbabetización» digital del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, 191-206.
- INOUE, T. (2008). Change of computer anxiety in first-year students taking a course of informatics and computer training. *International Journal of Psychology*, 43 (3-4), (pp. 457-457).
- KNEZEK, G. Y CHRISTENSEN, R. (1997). Denton, TX: Texas *Attitudes toward information Technology at two parochial schools in north Texas*. Center for Educational Technology.
- LAPORTA, F. J. (2009). Bolonia somos nosotros. *El País*, 28/05/09.
- LESTER, D., YANG, B. J. & JAMES, S. (2005). A short computer anxiety scale. *Perceptual and Motor Skills*, 100(3), 964-968.
- MARTÍNEZ, M. E. Y RAPOSO, M. (2006). Las TIC en manos de los estudiantes universitarios. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 165-176.
- MONTERO, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part I. - *On the Horizon*, 9 (5).
- RODRÍGUEZ, F. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Pixel-Bit: Revista De Medios y Educación*, 15, 91-103.
- ROMERO, M., GISBERT, M. Y CARRERA, F. X. (2009). Centro virtual de recursos de tecnología educativa: Una herramienta para la formación inicial de maestros en TIC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 6(2).
- ROPP, M. M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402-424.
- RUIZ, E. (1999): Las actitudes de los/as alumnos/as de enseñanza secundaria hacia los ordenadores en función del género. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (53).

- RUIZ, I., ANGUITA, R. Y JORRÍN, I. M. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2).
- SANCHO, J. M. (2000). ¿Entretener, enseñar, actuar? La formación del profesorado en la sociedad de la información. *Tabanque. Revista Pedagógica*. 14, 139-152.
- (2007). La formación de quienes forman al profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. 374, 58-61.
- SARSA, J. (2003). Situación y opiniones sobre TIC del alumnado de la facultad de Educación de Zaragoza. *Anuario de Pedagogía* (5), 291-302..
- UNESCO (2007). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Directrices para la aplicación*. París. Unesco.
- USHER, E. L Y PAJARES, F (2008). Self-efficacy for self-regulated learning – A validation study. *Educational and Psychological Measurement* 68 (3), (pp. 443-463).
- VALVERDE, J. (2002). Formación del profesorado para el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 1 (2), 9-28.

Fuentes electrónicas

- AREA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11(1), pp. 3-25. Recuperado el 17 de junio de 2009 de http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- DÍEZ, E. (2009). Estudiantes 2.0 en unos colegios 0.7. *Diagonal*, 104. Recuperado el 17 de junio de 2009 de http://diagonalperiodico.net/spip.php?article8217&var_recherche=colegios%20o,7
- EUROPEAN COMMISSION. DG EDUCATION AND CULTURE (2004). *Study on Innovative Learning Environments in School Education. Final Report*. Recuperado el 17 de junio de 2009 de <http://www.upload.pls.ramboll.dk/eng/Publications/PublicAdministration/StudyOnInnovativeLearningEnvironments.pdf>.
- MARQUÈS, P. (2003). *Las competencias didáctico-digitales de los formadores en la Era Internet*. Recuperado el 17 de junio de 2009 de <http://dewey.uab.es/pmarques/symposium.htm>.

RUTE (2008). *La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en el uso pedagógico de las TIC*. Recuperado el 17 de junio de 2009 de <http://www.rute.edu.es/pdfs/declaracionrute2008.pdf>.

VIDAL, M^a. P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 539-552. Recuperado el 17 de junio de 2009 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2229253&orden=89195

Dirección de contacto: Alfonso Gutiérrez Martín. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Departamento de Pedagogía.. C/ Lirio, 3 2º B, 40002, Segovia, España. E-mail: alfguti@pdg.uva.es



Investigaciones y estudios

Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones

Creating virtual communities of learning: analysis of progress from interactions

Ramón Tirado Morueta

Juan Manuel Méndez Garrido

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Huelva, España.

Resumen

En toda comunidad de aprendizaje, la interacción entre sus componentes y el aprendizaje son los pilares básicos que le dan sentido y significado. Son muchos los estudios empíricos y revisiones que se han dedicado al estudio de la interacción en los grupos de aprendizaje cooperativo; sin embargo, son menos aquellos que han incluido el factor tiempo para describir el progreso de la interacción en el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Este estudio, centrado en el proyecto Drog@, acogido al programa Comunitario Intereg III-A (España-Portugal), consistente en la teleformación de dinamizadores universitarios para la prevención del consumo de drogas a través de grupos de trabajo *on line*, analiza los registros de interacción en los foros de discusión con el propósito de describir el progreso de las interacciones en el proceso de desarrollo y constitución de comunidades de aprendizaje. La utilización exclusiva de esta técnica analítica no nos permite extraer resultados explicativos concluyentes, dada la ausencia de control de factores personales, entre otros, pero sí nos aporta un acercamiento metodológico al estudio de la evolución de las comunidades de aprendizaje que nos permitirá profundizar en la comprensión de sus características, procesos y factores condicionantes de orden «sociocomunicativo». No obstante, la orientación etnográfica de este estudio nos ha permitido extraer discrepantes modelos de evolución de estos grupos de alumnos que aportan indicios sobre el valor de

la interacción, el sentido de cooperación y pertenencia al grupo, así como de la sensación de «presencia social» en la creación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Palabras clave: Interacción didáctica, comunidades virtuales de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje en red, formación universitaria.

Abstract

In every community of learning, the interaction between the community's components and learning are the fundamental pillars which provide the community with sense and meaning. There are many empirical studies and reviews devoted to studying the interaction in cooperative-learning groups. Less work, however, has included the time factor to describe the progress of interaction in the development of learning communities.

This study focuses on the Drog@ Project, a part of the Interreg III-A initiative (Spain-Portugal) that consists of on-line courses to train university students to motivate one another to prevent drug abuse at university. These students analyzed different search engines and found information in several message boards and other Internet forums. Their goal was to describe the progress of interaction in the process of learning-community development and creation. Whereas this analytical technique alone was used, no conclusive explanatory findings could be gathered, given the fact that personal factors (and other factors) were not subjected to control. Yet, this work does furnish a methodological approach to the study of how learning communities evolve, and thus enables a more thorough comprehension of the characteristics, process and telling socio-communicative factors of the evolution of learning communities. Nevertheless, because of the ethnographic orientation of this research, discrepant models of evolution could be drawn from these student groups, giving indications of the real value of interaction, the sense of cooperation and belonging to a group and the feeling of a certain social presence in the creation of a virtual community of learning.

Key words: didactic interaction, virtual communities of learning, cooperative learning, on-line learning, university education.

Problema de investigación

Dos de los rasgos que caracterizan a las comunidades virtuales de aprendizaje son el sentimiento de comunidad que pueda tener el grupo y las interacciones y procesos cooperativos que en ellas se produzcan. Sin duda, la frecuencia y tipo de intervenciones en el seno de un grupo de trabajo lo define como tal y condiciona el rendimiento del mismo. El conocimiento del valor de estas variables (frecuencia y tipo de intervenciones) a través del tiempo en el que el grupo trabaja ante determinada tarea de aprendizaje nos permitirá conocer con mayor rigor su funcionamiento y, en consecuencia, comprender los factores que nos ayuden a orientar los procesos de creación de comunidades de aprendizaje *on line*.

En esta investigación asumimos que el progreso de la frecuencia y de los tipos de intervención es un factor esencial para definir, con más rigor, modelos de interacción en el aprendizaje en equipo a través de plataformas formativas, lo que nos ayudará a comprender los procesos comunicativos que se producen en estos grupos a efectos de crear comunidades de aprendizaje.

El estudio de las interacciones a través de los registros de participación de los estudiantes en las plataformas es un método de medida y descripción del sentido e intensidad de la comunicación dentro de los grupos de aprendizaje en red. Estos registros normalmente se limitan a contabilizar la frecuencia de los tipos de intervenciones, previamente categorizadas, una vez concluido el periodo de aprendizaje.

El análisis de registros de interacción en foros de plataformas nos permite averiguar, no sólo la frecuencia y estilo de las participaciones e interacciones, sino también sobre otras variables que caracterizan las comunidades virtuales de aprendizaje tales como el sentimiento de comunidad y pertenencia al grupo, de confianza y respeto, la existencia de un discurso progresivo, etc.

Nosotros en este trabajo utilizamos un análisis longitudinal de la frecuencia, estilo y dirección de interacción en los grupos. De este modo intentamos averiguar el progreso de la interacción en cada grupo, a la vez que identificamos diferentes modelos asociados a sus logros intelectuales y, en consecuencia, en el éxito de la creación de una comunidad de aprendizaje.

Para todo ello nos hemos centrado en el análisis del proyecto teleformativo Drog@, financiado por el programa Interreg III-A (España-Portugal) en el que estudiantes de Portugal y España se organizan en pequeños grupos de aprendizaje

con la pretensión de constituir comunidades de alumnos de ambas nacionalidades para formarse como mediadores universitarios en la prevención del consumo de drogas.

No obstante somos conscientes de las limitaciones de este tipo de estudios, limitados al análisis de registros que vienen dados por la ausencia de control de variables como los estilos de aprendizaje de los alumnos, la experiencia previa de trabajo cooperativo y a través de plataformas, los rasgos de personalidad, necesidades y expectativas personales. Estos son factores que pueden explicar la diversidad de modelos que de una misma experiencia han resultado.

En consecuencia, este trabajo pretende ser una primera aproximación a un modelo de análisis que nos permita profundizar con más detalle en el estudio de los factores implicados en la generación de comunidades virtuales de aprendizaje. En todo caso, este tipo de análisis requiere ser complementado con otras técnicas cuantitativas que faciliten un estudio más holístico del fenómeno.

Revisión de literatura

Ya hace años que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se vienen usando para crear comunidades virtuales con el propósito de facilitar el aprendizaje cooperativo entre individuos que comparten un proyecto común pero se encuentran físicamente separados.

Sin embargo, tal como afirma Bruffee (1993) este enfoque requiere de una preparación avanzada en los estudiantes, dado que requiere procesos de razonamiento y cuestionamiento en lugar de memorización, la responsabilidad del proceso recae sobre el estudiante, y se asume que el profesor es también un aprendiz. Por tanto, no resulta fácil articular los diferentes elementos que faciliten la cooperación y generación de conocimientos, no es suficiente poner a un grupo a interactuar para que se produzca un aprendizaje.

Scardamalia, Bereiter y Lamon (1994) ya utilizan el término de comunidades de construcción de conocimiento. La expresión comunidad de aprendizaje se ha usado para describir aquella que incorpora una cultura de aprendizaje en la que cada miembro se implica en un esfuerzo colectivo para comprender los contenidos propuestos (Bielaczyc y Collins, 1999; Collins, 1998).

Las comunidades de aprendizaje comparten cualidades esenciales semejantes a la noción de comunidades de prácticas descrita por Wenger (1998). Esencialmente, los participantes deben implicarse en un proyecto común, en el que las metas y proyectos se configuran entre todos; tienen un acceso común a un repertorio compartido de recursos, historias, conceptos y herramientas; y mantienen sus relaciones a través del compromiso, la confianza y el estímulo mutuo.

Basándonos en lo que sugieren estas definiciones, en las aportaciones de Wenger (1998) sobre comunidades de prácticas y en las revisiones de literatura sobre comunidades de aprendizaje realizada por Rovai (2002) y Ludwig-Hardman y Dunlap (2003) hemos identificado una serie de rasgos que nos ayudan definirlas:

- Sentimiento de comunidad. Reconocimiento de pertenencia al grupo, sentimiento de amistad, cohesión que se desarrolla entre los estudiantes. McMillan y Chavis (1986, p. 9) definían una comunidad como un sentimiento de pertenencia, un sentimiento compartido por cada uno de los componentes del grupo, atendiendo a sus necesidades desde el compromiso de todos. Otros definen el sentido de comunidad como un ambiente en el que la gente interactúa de manera unida y reflexionan continuamente sobre el trabajo del grupo, respetando siempre las diferencias individuales (Graves, 1992).
- Expectativas comunes de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje se forma, en parte, cuando individuos desde perspectivas múltiples deciden formar un colectivo mayor unidos por una meta o idea común (Barab y Duffy, 2002; Senge, 2000). Cuando los miembros de una comunidad comparten sus metas aparece un mayor deseo de participar en aquellas actividades que contribuyen al logro de los objetivos. Desde las teorías sobre el aprendizaje situado se mantiene que para que se produzca aprendizaje debe contarse con la interacción social y el trabajo en equipo. De estas teorías surge el concepto de *comunidad de práctica*, desde el cual se postula que el aprendizaje surge a partir de la distribución de tareas a partir del modelo de trabajo acordado. El aprendizaje se considera como un aspecto inseparable e integral de la práctica social dentro de la comunidad del grupo (Lave y Wenger, 1991). Este tipo de aprendizaje conlleva una comprensión más profunda del contenido (Disessa y Minstrell, 1998).

- Condiciones de apoyo y confianza. La participación de los estudiantes en el establecimiento de reglas de participación facilita el respeto y la confianza entre los estudiantes (Coombe, 1999; Retallick, 1999), lo que estimula el intercambio de ideas y un apoyo mutuo, que se comparta la responsabilidad sobre los resultados (Barab y Duffy, 1998; Downes, 1998; Etzioni y Etzioni, 1997; Grabinger y Dunlap, 1996; Hiltz, 1998; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Lawrence, 1997; Scime, 1994; Wells, 1999). Asimismo, es importante que el profesor asuma un papel respetuoso con las interacciones de grupo y haga seguimiento de las relaciones entre los estudiantes.
- Cooperación e interacción. La cooperación en un entorno de aprendizaje online suele ser un reto para los estudiantes. Condiciones tales como conseguir las contribuciones de cada uno a tiempo puede ser difícil, dependiendo del compromiso de los miembros del grupo y de ciertas preconcepciones que relacionan el aprendizaje *on line* con el aprendizaje por correspondencia, individualizado o autónomo. Modelos débiles de cooperación como la asignación de tareas a cada miembro del grupo son más fáciles de sostener que modelos fuertes que requieren negociar, gestionar y tomar decisiones. Estas versiones fuertes de la cooperación serán una prueba de la coherencia del grupo, y a la vez fortalecerán los vínculos entre sus miembros y el sentimiento colectivo de comunidad. Asimismo, Hare y Davis (1994) diferencian entre interacciones de origen socio-emocional e interacciones centradas en la tarea. Mientras las primeras persiguen la relación con los compañeros en sí misma, las segundas tienen como finalidad la realización de las tareas asignadas. En las interacciones centradas en la tarea, factores tales como el conocimiento y personalidad del estudiante, modelos de comunicación, aversión a la crítica, temor a ser criticado y reprendido y la desgana a responder con honestidad pueden afectar negativamente al sentimiento de comunidad dado el clima de desconfianza entre los alumnos, por lo que el tutor deberá mitigar estos factores. En cambio las interacciones socio-emocionales surgen espontáneamente, pudiendo consistir en el intercambio de mensajes de empatía (McMahon, 1997), o bien, en la manifestación de asuntos personales (Cutler, 1996).
- Participación respetuosa. Una comunidad de aprendizaje valora y busca la expresión de todos sus miembros, así como acomodarse a la diversidad

de sus opiniones y perspectivas (Barab y Duffy, 2000; Brown y Campione, 1994; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Wells, 1999; Wenger, 1998). Asimismo, las profundas diferencias entre los miembros del grupo pueden ser una amenaza a la coherencia si no se tratan de resolver. Por tanto, los cursos *on line* necesitan reglas claras y apoyos que faciliten la implicación de todos los miembros del grupo en el trabajo y en los procesos de toma de decisiones.

- Discurso progresivo a través de la construcción de conocimiento. Esta expresión se utiliza para describir el proceso desde el que se comparte, cuestionan y revisan las opiniones que conducen a una comprensión mejorada de los conocimientos previos. Tal discurso se basa en cuatro compromisos que deben asumir todos los participantes (Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005): trabajar a partir del conocimiento común; plantear cuestiones y proposiciones susceptibles de demostración y evidencia; expandir el volumen de conocimiento colectivo validado; y permitir cualquier aportación sujeta a crítica si supone un avance del discurso.
- Apropiación mutua. La apropiación mutua se refiere a la naturaleza recíproca y bidireccional del aprendizaje, en la que los miembros de la comunidad asumen papeles tanto de profesor como de alumno. Los estudiantes, especialmente, en la formación *on line* necesitan sentir que su esfuerzo y dedicación le generan un beneficio cognoscitivo. Este sentimiento estimula la participación de los miembros de la comunidad, tanto de estudiantes como de profesores.

Desde este estudio entendemos la interacción como *la totalidad de mensajes interconectados y respondidos* (Gunawardena y otros, 1997, p. 407), en consonancia con una visión holística de la comunicación en la que el conjunto del acto comunicativo (contenido y estructura) es superior a la suma de las aportaciones individuales. Por lo tanto, el núcleo de nuestro trabajo será el conjunto de las intervenciones de los sujetos que componen cada uno de los grupos de trabajo o comunidades virtuales de práctica.

Para el presente caso, tras analizar las participaciones de los estudiantes en los diversos foros y considerando las diversas matizaciones sobre la cuestión, optamos por diferenciar entre participaciones afectivas, centradas en la tarea,

aportando algún tipo de información, y participaciones organizativas, dedicadas a la organización del trabajo en equipo.

Asimismo, son varios los factores que desde la literatura profesional se sugiere que tienen una relación positiva con el sentido de comunidad (Rovai, 2002): distancia transaccional (Moore, 1993), igualdad social, facilitación o dinamización del grupo, tamaño, presencia o apoyo social, etc. No obstante, debido a las limitaciones de este primer acercamiento empírico, nos centraremos en el factor «presencia social». Se trata de un factor que condiciona en buena medida el sentido de comunidad. El tutor tendrá que pensar las estrategias necesarias para hacer que aparezcan durante el desarrollo del curso indicios que hagan que los estudiantes no se sientan aislados.

El proyecto de intervención Drog@

El proyecto Drog@, en su tercera edición (2006-07) se ha venido desarrollando desde el marco del programa europeo de cooperación transfronteriza Interreg III-A (España-Portugal). En él, han participado, como asociados, la Universidad de Huelva, la Universidad del Algarve, el Instituto Politécnico Superior de Beja, el Instituto para la Droga y las Toxicodependencias (IDT-Portugal) y la Diputación Provincial de Huelva. Este proyecto consiste en la formación de dinamizadores juveniles para el desarrollo de acciones preventivas ante el consumo abusivo de drogas en los entornos universitarios. En síntesis, tras seleccionar estudiantes universitarios de las tres instituciones superiores que participan en la experiencia, los formamos en competencias relacionadas con la animación de acciones preventivas que suponen planteamientos vitales que superan los hábitos de dependencias, especialmente del consumo de sustancias nocivas para la salud entre los estudiantes. Una vez formados tuvieron que diseñar un proyecto de intervención para ponerlo en práctica posteriormente en aquellos ambientes universitarios en los que se den esos consumos.

FIGURA I. Entorno de aprendizaje Drug@

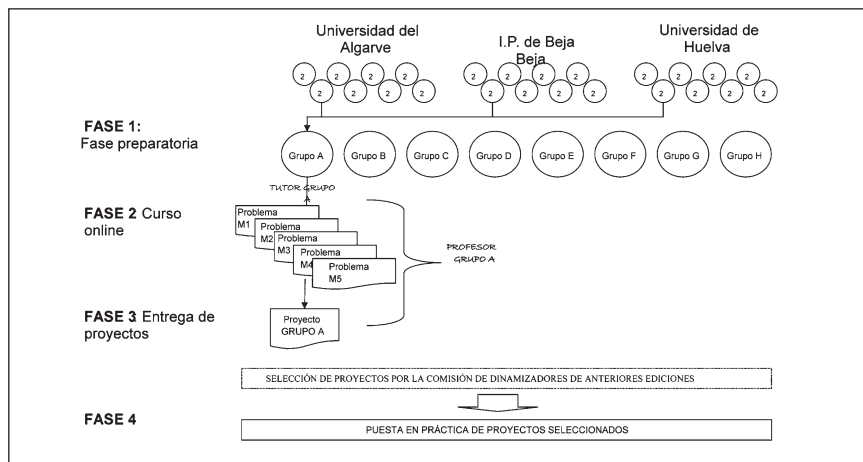


El modelo por el que optamos en el proyecto fue de carácter generativo (Tirado, 2002) dado que desde estos modelos los procesos de enseñanza se entienden muy abiertos en toda su configuración. Están centrados totalmente en la cooperación y generación de conocimientos por parte de los estudiantes. La finalidad es la búsqueda de soluciones a «problemáticas» de muy diversa índole. En nuestro caso, la problemática era el consumo abusivo y dañino de drogas entre los estudiantes universitarios y la búsqueda de estrategias preventivas que poner en marcha en los ambientes de consumo.

El proceso formativo se desarrolló en cuatro fases. La primera de ella fue la fase preparatoria, realizada de modo presencial, y cuyos principales objetivos fueron la formación de los grupos interuniversitarios de trabajo y que sus miembros se conocieran, para lo cual organizamos unas jornadas de convivencia. La segunda fase consistió en el desarrollo de un curso, a través de una plataforma formativa, basado en el aprendizaje colaborativo que más adelante describiremos. La tercera fase consistió en la elaboración de proyectos de intervención por parte de cada grupo de trabajo. Estos proyectos podían tener un carácter

preventivo, asistencial, global, alternativo, asimismo podía estar orientado para su puesta en práctica en una o varias de las regiones implicadas en el proyecto. La cuarta fase consistió en la puesta en marcha de algunos de los proyectos seleccionados por una comisión integrada por profesores y estudiantes (Figura II).

FIGURA II. Constitución de grupos de aprendizaje y proceso formativo en Drog@



El principal recurso en que se apoyó el proyecto fue la plataforma educativa *WebCT*. Esta herramienta nos permite entre otras cosas organizar grupos de trabajo. Esta facilidad supone, principalmente, que cada grupo puede contar con un foro particular y un espacio privado en el que sus componentes pueden compartir sus materiales. Se organizaron diez grupos integrados por estudiantes de las distintas universidades cada uno, de este modo fomentamos procesos de comunicación intercultural coherentes con la búsqueda del debate y sintonía entre estudiantes de diferentes países, regiones y universidades, tal y como definimos en el proyecto Drog@.

Por tanto, lo que buscábamos, en síntesis, era provocar procesos de creación de comunidades de aprendizaje tomando como punto de arranque problemáticas reales y auténticas que cada grupo tenía que resolver de manera colaborativa.

Cada uno de los diez equipos contó con un profesor, de una de las tres universidades integrantes del proyecto, encargado de la solución de dudas y la evaluación de los trabajos, y un dinamizador, estudiante de anteriores ediciones

del proyecto, cuya función consistió en animar y orientar la participación y el trabajo del grupo.

Todo ello requería una fuerte labor de coordinación, por lo que concebimos la figura del jefe de estudios que velara por el buen funcionamiento del proceso formativo, alentando a los dinamizadores y profesores para que mantuviesen una comunicación fluida con sus estudiantes, respondiendo con rapidez a las dudas que le planteasen y animándoles ante la falta de participación en los foros.

El entorno de aprendizaje ha estado configurado por una serie de herramientas prediseñadas como son: guía didáctica, calendario, comunicaciones, contenidos, grupos de trabajo y evaluaciones. Estas herramientas fueron adaptadas al enfoque didáctico del proyecto de modo que la articulación de las mismas nos permitió crear un entorno útil para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y que facilitara el aprendizaje colaborativo entre sus miembros.

FIGURA III. Herramienta de contenidos del proyecto Drog@



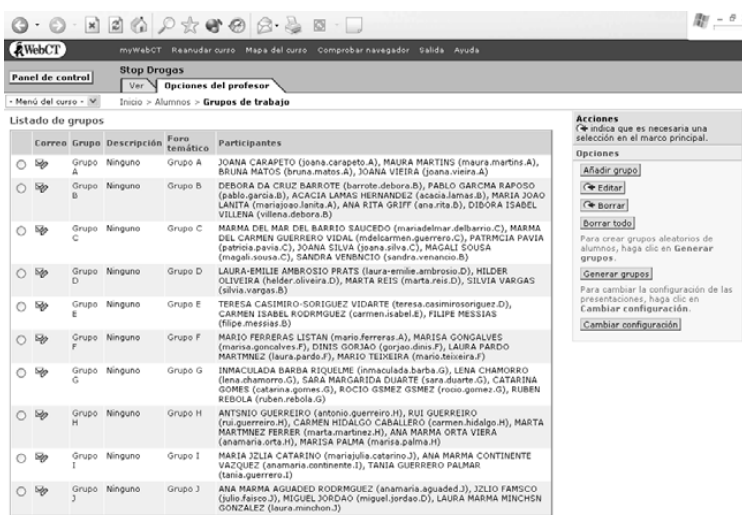
La herramienta de contenidos la diseñamos como un banco de recursos en el que los estudiantes podrían encontrar materiales multimedia, documentos complementarios, sitios web relacionados, presentaciones multimedia, bibliografía... Cada uno de estos materiales se organizó en torno a cinco módulos formativos,

tanto en lengua portuguesa como española, para cuya definición partimos del análisis de las competencias generales del dinamizador que queríamos formar.

En cada módulo se planteaba una cuestión cuyo objetivo era generar un debate entre los componentes de cada grupo de trabajo. Se trataba de plantear cuestiones que pudiesen generar varias soluciones alternativas, igualmente válidas, pero que exigiesen un proceso de documentación previo, un debate entre compañeros y la elaboración de una respuesta debidamente argumentada.

La herramienta grupos de trabajo, cada uno de ellos contaba con un espacio virtual para la carga y descarga de documentos de trabajo, y un foro privado para el debate y la comunicación entre sus componentes. La herramienta comunicaciones contaba, también, con otros canales como el *chat* y el correo electrónico.

FIGURA IV. Grupos de aprendizaje en el proyecto Drog@



El objeto del proyecto era hacer que estos grupos de aprendizaje evolucionaran a comunidades de aprendizaje, cuyo propósito fundamental es la generación colaborativa de conocimientos. Para ello tuvimos en cuenta las recomendaciones de Wilson, Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap (2005), y tratamos de desarrollar las condiciones adecuadas para que se pudieran dar

los rasgos que caracterizan las comunidades virtuales de aprendizaje (Tirado, Guzman y Toscano, 2004; Tirado, Méndez y Aguaded, 2008).

CUADRO I. Estrategias para facilitar el desarrollo de comunidades de aprendizaje en el Proyecto Drog@ (Adaptado de Wilson, Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005)

Características	Estrategias usadas
Expectativas comunes de aprendizaje	<p>Los estudiantes tras estudiar cada uno de los módulos del programa tuvieron que diseñar un Proyecto de prevención ante el consumo de drogas en los entornos universitarios.</p> <p>Se les dio la libertad para que ellos mismos organizaran su trabajo en equipo para la resolución de los problemas y Proyectos planteados.</p> <p>Ofrecimos materiales de apoyo para que cada estudiante pudiera profundizar en cada tema en la medida que necesite o desee.</p> <p>Establecimos una rúbrica para el trabajo en equipo y la resolución de los problemas planteados en cada módulo.</p>
Condiciones de apoyo y confianza	<p>Se organizaron grupos de trabajo cada uno de ellos con sus foros de discusión privados.</p> <p>Cada grupo tuvo un espacio de carpetas para colocar documentos que sólo podían cargar/descargar y acceder los componentes del grupo.</p> <p>Cada componente del grupo asumió en una ocasión el papel de coordinador ya sea en uno de los cinco problemas que se propusieron o en el diseño del Proyecto.</p> <p>Cada grupo tuvo un dinamizador encargado de estimular la discusión del grupo.</p> <p>Cada grupo pudo conocerse y comenzar a trabajar juntos en una jornada previa de convivencia durante dos días.</p> <p>Cada grupo tuvo un profesor encargado tanto de resolver cuestiones relacionadas con el aprendizaje como de mediar en situaciones de conflicto.</p>
Participación respetuosa	<p>Reunimos a estudiantes de diferentes universidades (Algarve, Beja y Huelva), de diferentes culturas, formación universitaria, lenguaje...</p> <p>Hicimos que se conociesen personalmente y a través de dinámicas se entrevistasen entre sí, buscaran aspectos comunes y diferencias entre ellos.</p> <p>Hicimos que trabajarán en equipo para la resolución de un caso práctico real antes de iniciar el curso.</p> <p>Los estudiantes colaboraron en Proyectos que requieren múltiples perspectivas, papeles y opciones que estimulen la presencia de diversas experiencias y puntos de vista.</p>
Colaboración e interacción	<p>Proporcionamos herramientas adecuadas para la comunicación: e-mail de grupo, foro privado, chat y espacio compartido de carpetas.</p> <p>Asignamos subgrupos para que se puedan concentrar en los problemas y Proyectos.</p> <p>Les pedimos que eligieran un coordinador para cada problema y asignaran papeles entre ellos para la elaboración de los trabajos propuestos.</p> <p>Usamos problemas que no tuvieran una única solución posible.</p> <p>Los problemas planteados fueron reales.</p> <p>Proporcionamos protocolo de apoyo para facilitar el trabajo en equipo.</p>
Apropiación mutua	<p>Cada estudiante asumió el papel de coordinador de sus compañeros en uno de los módulos del programa o en el Proyecto fin de curso.</p> <p>Los estudiantes rotaron en papeles de liderazgo dentro de sus grupos.</p>

Respecto al protocolo de trabajo en equipo de los grupos a través de la plataforma, éste comenzaba con la elección de un coordinador en cada módulo, dedicado a la organización y síntesis de la información. Una vez elegido el coordinador del módulo, el propio grupo organizaba la dinámica de trabajo, diferenciándose dos modos alternativos:

- Estilo centrípeto. En este estilo cada compañero elabora la respuesta a la tarea de forma individual y la envía al coordinador del módulo temático para que confeccione una respuesta global que integre y sintetice las aportaciones de cada colega.
- Estilo espiral. Este estilo implica que uno de los compañeros comienza elaborando una primera respuesta a la cuestión, que un segundo colega enriquece y así sucesivamente hasta llegar al coordinador del módulo temático que elabora la respuesta definitiva que será la que se entregue para su evaluación.

Objetivos de la investigación

Este trabajo se sitúa dentro de las líneas dedicadas al estudio de la aplicación de las telecomunicaciones al ámbito educativo, centrándonos más concretamente en el uso de las plataformas educativas para la creación y/o mantenimiento de comunidades de aprendizaje (Rovai, 2002; Wilson, Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap, 2004).

Entre los diferentes rasgos que caracterizan las comunidades de aprendizaje, nos centramos en el análisis de la colaboración e interacción del grupo, así como del sentimiento de comunidad. Con el análisis de los registros de participación en los foros pretendemos acercarnos al conocimiento de ambos aspectos. Concretamente, los objetivos que nos planteamos en esta investigación fueron los siguientes:

- Analizar el progreso de las interacciones producidas en los grupos de aprendizaje constituidos a efecto de obtener indicios que nos permitan

identificar aquellos que han llegado a constituirse como comunidades de aprendizaje.

- Identificar diferentes modelos de progreso de las interacciones a lo largo del proceso formativo que puedan servir de referencia para comprender la evolución de los grupos de aprendizaje hasta constituirse en comunidades de aprendizaje.
- Encontrar indicios asociados al sentimiento de comunidad de aprendizaje que nos permitan comprender el éxito en la creación de la comunidad.
- Analizar y caracterizar el factor «presencia social» en el proceso de creación de comunidades virtuales de aprendizaje en los diferentes modelos seleccionados para la investigación.
- Aportar un modelo de observación directa para el análisis de los procesos de creación de comunidades de aprendizaje a través de la red internet.

Diseño de la investigación

Desde una perspectiva metodológica esta investigación tiene naturaleza cualitativa y finalidad exploratoria y descriptiva. La muestra la constituye una selección de grupos creados en el proyecto Drog@. Los criterios usados para seleccionarlos fueron la frecuencia de intervenciones y la discrepancia de su desarrollo. Por tanto, los grupos que presentamos en este artículo son una selección de aquellos grupos donde más participación hubo con evoluciones diversas. Los alumnos se asignan a los grupos aleatoriamente, atendiendo exclusivamente a que en cada uno de ellos haya representación de cada una de las tres universidades participantes en el proyecto.

Como único instrumento el análisis de contenido de la participación registrada en los foros creados para cada grupo en la plataforma.

Optamos por esta técnica de observación directa con el propósito de definir con mayor objetividad la frecuencia de participación de cada miembro y los tipos de interacciones que se desarrollaron. Este tipo de análisis se viene haciendo en los estudios sobre comunidades virtuales de aprendizaje (Fahy, 2003; Rourke y Anderson, 2002; Wasson y Morch, 2000; Heift y Caws, 2000; Fahy, Crawford y

Ally, 2001), si bien, no contemplan el análisis longitudinal de las interacciones producidas.

Las variables analizadas son tres:

- La evolución de las interacciones a lo largo del proceso, diferenciando entre interacciones organizativas, aditivas y afectivas.
- El sentimiento de comunidad, diferenciando entre el sentido de pertenencia al grupo y el de cooperación, ambos manifiestos en la dirección y frecuencia de las intervenciones individuales.
- La sensación de presencia social que tiene el grupo, como factor condicionante en la creación de una comunidad de aprendizaje, materializada a través de la participación del dinamizador del foro y de una jornada de seguimiento realizada en los últimos días del tercer módulo.

Para la representación y análisis de los datos usamos gráficos de áreas para visualizar el progreso temporal de las interacciones y sociogramas para identificar la dirección de las mismas.

CUADRO II. Sistema de categorías para el análisis de los registros

Categoría	Definición	Ejemplos
Participación afectiva	Participaciones cuyos objetivos son la animación del grupo y/o el contacto afectivo a efectos de mantener la cohesión entre los componentes del grupo.	<i>Hola a todos!! Soy Laura, de la universidad de Huelva. Solo quería decir que lo pasé muy bien en la convivencia y que espero que nos veamos todos en la siguiente. También quería darle la bienvenida a David Silva a nuestro grupo, y pedirle que si puede y tiene, nos mande como archivo adjunto una foto suya para que todos podamos conocerle, no???</i> (Mensaje, 75, Laura.Pardo.F, Martes, Abril 18, 2006 23:43)
Participación organizativa	Participaciones cuyos propósitos son la organización, distribución de las tareas y el mantenimiento del contacto entre los miembros del grupo para la solución del problema propuesto en el módulo en la fecha prevista.	Con respecto a este módulo, estoy de acuerdo con que Laura sea la coordinadora de nuevo. Empezad ya con las aportaciones para hacer un buen trabajo y sacar otro 10. Un saludo a todos, FRAN. (Mensaje, 757, franciscoj.coronel, Miércoles, Junio 14, 2006 12:2)

Participación aditiva	Participaciones centradas en el contenido de la propia tarea. Ya se trate del envío de información para incorporarla a la síntesis final, o bien someterlos a juicio crítico, así como comentarios críticos acerca de cualquier asunto.	<i>Olá a todos! como estão a correr as coisas? se tiverem dúvidas podem falar comigo ou com os professores. Recomendo como leitura para a realização deste módulo os livros de Daniel Goleman sobre inteligência emocional. Bom trabalho!</i> (Mensaje 54, jose.camacho.beja, Sábado, Abril 8, 2006 15:54)
------------------------------	---	---

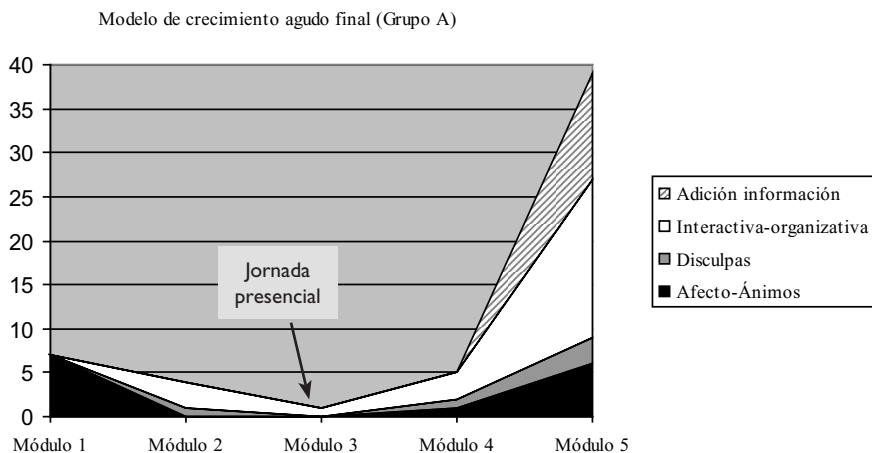
Para el análisis longitudinal de los registros utilizaremos como segmento temporal la fecha de entrega de la tarea de cada módulo, registrada en los foros de discusión de cada grupo, diferenciando cinco cortes, tantos como módulos.

Análisis y discusión de resultados

Modelo A: Crecimiento agudo final

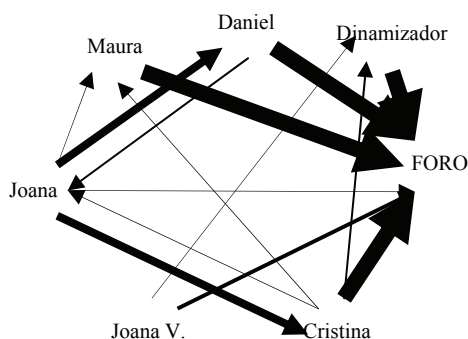
TABLA I. Análisis de registros del grupo A

Emisor	Participación	INTERACCIÓN			RECEPTOR						
		Afecto-ánimo	Organización	Adición información	General	Joana	Maura	Joana V.	Daniel	Cristina	Dinamizador
Joana	10	1	6	2	1	X	2		4	4	
Maura	9		3	5	8		X		1		
Joana V.	4		2	1	3			X			1
Daniel	11	6	5		8	2			X		
Cristina	10	3	7	2	6	1	2			X	1
Dinamizadora	10	5	3	2	8	1					X
	54	15	26	12	34	4	4	0	5	4	2



Este modelo se caracteriza por tener un aumento agudo de la interacción al final del curso precedido de un descenso previo de la participación en la etapa media del curso coincidiendo con uno de los encuentros presenciales del proceso formativo, en el que la actividad cooperativa para la resolución de la tarea del módulo se realizó presencialmente.

En este modelo se aprecia la presencia de intervenciones de afecto al inicio y al final del periodo, predominando las de carácter organizativo, dándose al final un incremento del intercambio de información y documentos relacionados con la tarea. En todo caso, este crecimiento positivo de las interacciones nos permite pensar que la comunidad de aprendizaje llegó a materializarse, si bien al final del proceso formativo.



El número de miembros que participan frecuentemente nos permiten inferir que existe, en general, un sentimiento de pertenencia al grupo. Asimismo, también encontramos indicios que nos permiten suponer que existió un sentido de cooperación dado que casi la totalidad de las intervenciones se dirigen al foro común.

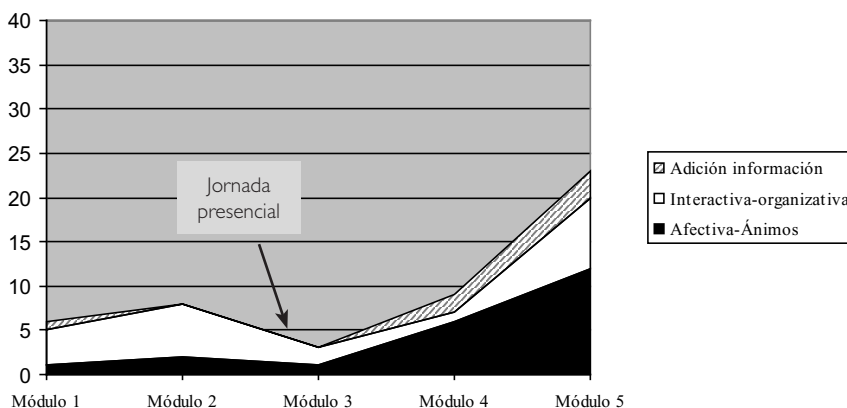
No obstante, no encontramos indicios que nos permitan suponer con claridad la influencia de la presencia social, controlada a través de las jornadas de seguimiento y la participación del dinamizador. Si bien, en este modelo la participación del dinamizador ha sido frecuente.

Modelo B: Crecimiento discreto y progresivo

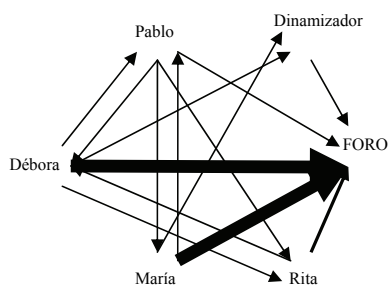
TABLA II. Análisis de registros del grupo B

Emisor	Participación	INTERACCIÓN			RECEPTOR					
		Afecto-ánimo	Organización	Adición información	General	Débora	Pablo	María	Rita	Dinamizador
Debora	18	10	5	3	9	X	2	0	2	1
Pablo	9	1	6	1	2	2	X	2	1	0
María	17	9	7	1	10	0	1	X	0	1
Rita	6	1	3	0	4	1	0	0	X	0
Dinamizadora	2	1	0	1	2	0	0	0	0	X
	52	22	21	6	27	3	3	2	3	2

Modelo crecimiento progresivo (Grupo B)



Este modelo de crecimiento progresivo se caracteriza por una participación moderada a lo largo de periodo formativo, en la que se manifiesta un ligero decrecimiento en la mitad del curso coincidiendo con las jornadas presenciales que se desarrollaron con la intención de consolidar lazos afectivos y organizativos entre los estudiantes. En este grupo, tal objetivo se alcanzó como queda de manifiesto en el gráfico, al observarse un crecimiento acusado de las interacciones de carácter afectivo, predominando sobre las organizativas que aumentan en el periodo final. Asimismo la escasez de interacciones centradas en la información nos permiten inducir el escaso peso que han tenido las actividades cooperativas de generación de conocimiento.



El sentido de pertenencia al grupo identificado con la distribución de la participación entre los miembros del grupo vemos que no se reconoce, más al contrario vemos que son dos los que acaparan la gran mayoría de las intervenciones.

Si bien, encontramos que se da un sentido hacia la cooperación reflejado en la escasez de participaciones «bipersonales» y en el número de intervenciones compartidas en el foro común.

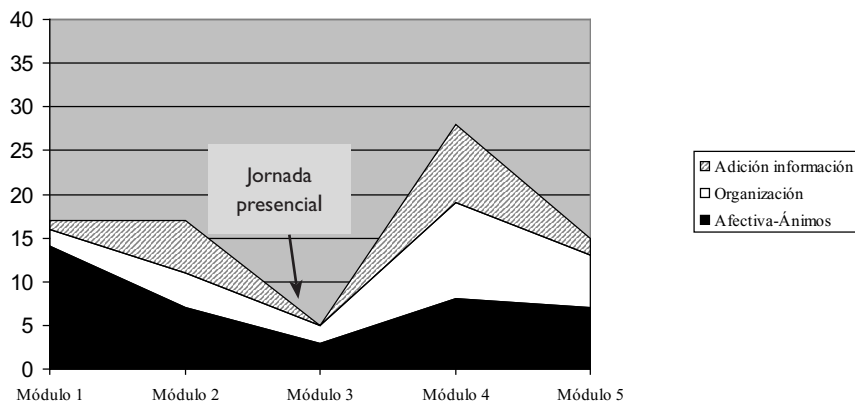
No encontramos indicios que nos hagan pensar en la influencia de la «presencia social» materializada en las jornadas iniciales y de seguimiento, así como en la participación del dinamizador. Por una parte, encontramos que tanto antes como después de la jornada la frecuencia de interacción es prácticamente simétrico, si bien predominan las participaciones afectivas, por otra parte, el dinamizador apenas participa.

Modelo C: Estable con compensación afectiva

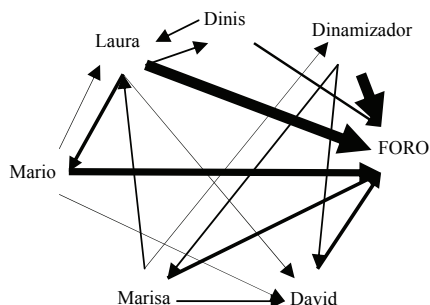
TABLA III. Análisis de registros del grupo C

Emisor	Participación	INTERACCIÓN			RECEPTOR						
		Afecto-ánimo	Organización	Adición información	General	Mario	Laura	Dinis	David	Marisa	Dinamizador
Mario	18	6	6	6	12	X	I		I		
Laura	31	14	11	5	16	4	X	I	2		
Dinis	4	2		I	3		I	X			
David	4		I	3	4				X		
Marisa	6		I	I	4		I		I	X	I
Dinamizadora	23	15	6	2	18				I	I	X
	86	37	25	18	57	4	3	I	5	I	I

Modelo estable con compensación afectiva (Grupo C)



Este modelo se caracteriza por tener una participación elevada y constante durante todo el periodo, alterada por la jornada de seguimiento. Esta jornada produce un decrecimiento de la participación *on line* dado que el trabajo en equipo se desarrolla de manera presencial. Igual que en el modelo anterior, tras el encuentro se produce un incremento notable de todos los tipos de interacciones. Tras la jornada de seguimiento el grupo vuelve a tener una participación notable semejante a la registrada durante los dos primeros módulos, con un equilibrio entre los distintos tipos de interacciones. Cabe destacar el papel compensador de las participaciones afectivas, presentes durante todo el periodo, pero más frecuentes en las etapas de menos presencia de participaciones organizativas o de contenido.



La distribución de la participación entre los componentes del grupo y el notable predominio de las intervenciones dirigidas al foro común indican sentimiento de pertenencia al grupo y un sentido de cooperación, respectivamente.

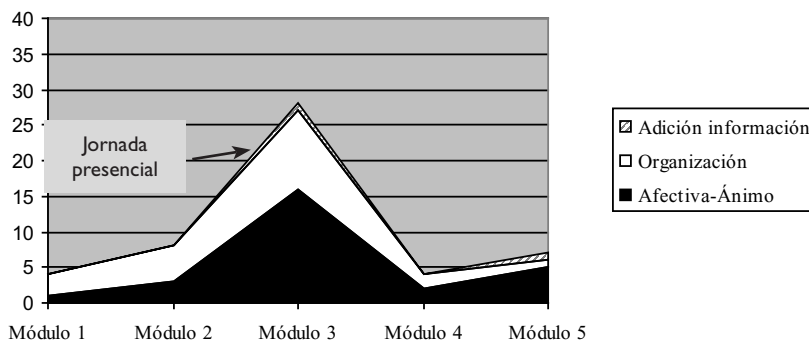
El efecto de la presencia social, materializada a través de la jornada intermedia de seguimiento, se pone de relieve en el destacado aumento de la participación tras la misma. Asimismo, la participación del dinamizador, como medida de presencia social, coexiste junto a este sentimiento de pertenencia y sentido de cooperación del grupo.

Modelo D: Desarrollo irregular con predominio afectivo

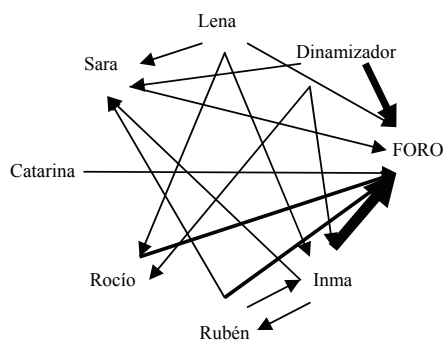
TABLA IV: Análisis de registros del grupo D

Emisor	Participación	INTERACCIÓN			RECEPTOR					
		Afecto-ánimo	Organización	Adición información	General	Sara	Inma	Rubén	Rocío	Gloria
Catarina	3		3		3					
Sara	4	1	3		3	X				
Lena	8	2	3		3	1	1		1	
Inma	21	12	5	1	13	1	X	1		5
Rubén	7	1	4		4	1	1	X		
Rocío	4	3	1		4				X	
Dinamizador	14	8	3	1	8	1	1		1	X
	61	27	22	2	38	4	3	1	2	5

Modelo irregular de predominio afectivo (Grupo D)



Este modelo queda definido por un bajo nivel de participación en el que las interacciones más notables son afectivas. También destacan participaciones organizativas, sin que se aprecien intervenciones de intercambio de información, por lo que inducimos un nulo proceso de construcción compartida de conocimientos o soluciones ante la tarea planteada.



Advertimos concentración en la participación en una de las componentes del grupo, siendo este un indicio de ausencia general de sentimiento de pertenencia al grupo. Por otra parte, existe bastante dispersión en las intervenciones, indicadas por la cantidad de interacciones cruzadas, por lo que entendemos que también se da una carencia de sentido de cooperación en el grupo.

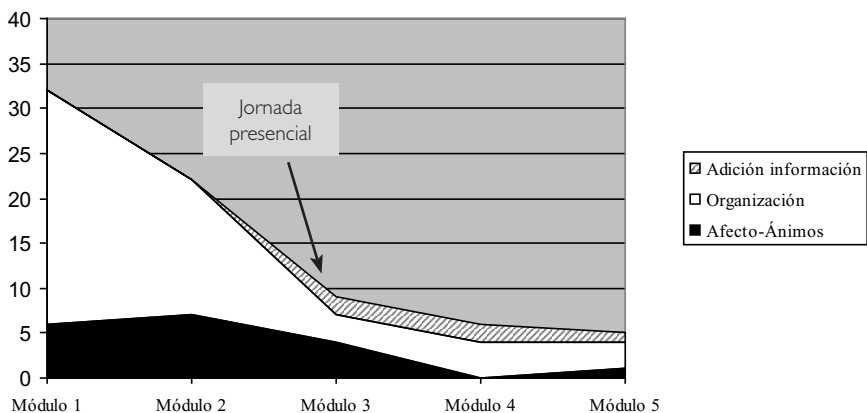
En este caso, la presencia social, materializada por la participación del dinamizador y la jornada presencial no parece haber influido en el crecimiento de las interacciones. Curiosamente, frente a lo que suele ser normal en este proceso, se da un crecimiento notable de las interacciones en el módulo realizado presencialmente.

Modelo E: Decrecimiento progresivo

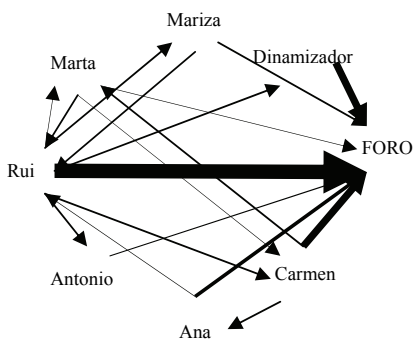
TABLA V. Análisis de registros del grupo E

Emisor	Participación	INTERACCIONES			RECEPTOR							
		Afecto-ánimo	Organización	Adición información	General	Rui	Marta	Marisa	Antón	Carmen	Ana	Dinamizador
Rui	41	6	29	4	32	X	1	2	1	1	1	1
Marta	5		3		2	1	X			1		
Mariza	4		4		3	2		X				
Antonio	2		2		2				X			
Carmen	10	4	5		9		1			X	1	
Ana	7	1	6		5	1					X	
Dinamizador	13	7	4	1	11							X
	82	18	53	5	64	4	2	2	1	2	2	1

Modelo decreciente. Desequilibrio participativo (Grupo E)



Este modelo se caracteriza por un descenso notable de las interacciones hasta el tercer módulo que continúa hasta el final de curso de forma más moderada. En este grupo predominan las participaciones de carácter organizativo, si bien al comienzo son numerosas las muestras de afecto y ánimo. Por tanto, no consideramos que se haya llegado a dar un proceso de cooperación en la realización de la tarea.



El hecho de producirse una concentración notable de la participación en uno de los componentes del grupo nos lleva a concluir que no ha llegado a crearse un sentimiento de pertenencia. Asimismo, las numerosas interacciones bidireccionales en detrimento de intervenciones dirigidas a todo el grupo puede ser un indicador de la ausencia de un sentido común de cooperación. Por tanto,

consideramos, que en este caso no se ha llegado a crear un sentimiento de grupo, lo que ha llevado a su práctica desaparición.

En este caso, la presencia social del dinamizador, así como la jornada de seguimiento poco o nada han podido hacer para la generación de una comunidad de aprendizaje.

Limitaciones y sugerencias para estudios futuros

Hemos encontrado indicios que nos permiten continuar creyendo en la importancia que tiene, en la creación de comunidades de aprendizaje, el sentido de pertenencia al grupo, el sentido de cooperación y el equilibrio entre los distintos tipos de interacciones, centradas en la tarea del grupo, en el contenido y afectivas. No obstante, cabría preguntarse por los factores personales (estilos de aprendizaje, expectativas individuales, rasgos de personalidad, competencias de cooperación en el aprendizaje, etc.) y ambientales, siguiendo a Hare y Davis (1994), que condicionan las interacciones, y demás variables constitutivas del proceso de formación de comunidades. Para ello, será necesario diversificar los instrumentos de recogida de datos en este tipo de estudios. Combinados con el análisis de registros, instrumentos como los grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios aportarían datos cuantitativos de «convariaciones», correspondencias, etc., entre factores como el entorno tecnológico, los de carácter personal y los propios que caracterizan la estructura y el progreso de un grupo de trabajo hacia una comunidad de aprendizaje. Este tipo de trabajos nos permitirán mejorar la comprensión de los procesos comunicativos en entornos virtuales de aprendizaje y obtener resultados más sólidos y generalizables.

En todo caso, hemos de asumir que la constitución de comunidades virtuales de aprendizaje, tal y como ocurre con cualquier tipo de grupo, es un proceso progresivo de desarrollo. Es decir, los grupos creados físicamente necesitan tiempo para que se conozcan sus miembros, establezcan sus normas de funcionamiento, resuelvan sus conflictos y se constituyan emocionalmente como tales. Por tanto, creemos necesario realizar estudios que continúen indagando en el progreso de los procesos de interacción para la constitución de verdaderas comunidades

virtuales de aprendizaje (Purnell, Cuskelly y Danaher, 1996; Garrison, Anderson y Archer, 2001).

Asimismo, sería conveniente ampliar el tipo de contextos de aprendizaje en red y tipos de tareas a resolver de modo cooperativo que, supuestamente, movilizarían otro tipo de intervenciones que enriquecerían las conclusiones de este estudio hacia el desarrollo de los procesos de construcción de conocimientos de forma cooperativa.

Convendría profundizar en los protocolos de aprendizaje que se producen en las comunidades de aprendizaje creadas a través de plataformas *on line* y en los tipos de intervención. En este sentido, ya se han realizado diversas matizaciones diferenciando entre: participación aditiva o relativa al tema del foro, participación interactiva o relativa al flujo discursivo, participación directiva o tendente a mantener el flujo del foro, participación disruptiva o relativa a diversos temas y participación anómala o inesperada (Constantino, 2004; cit. por Jerónimo y Aguilar, 2006). Otra tipología interesante es la utilizada por Fahy (2003), diferenciando entre el tipo de cuestiones planteadas según el tipo de respuesta (unívoca o abierta) y la participación de los estudiantes en el proceso de solución del problema. Concretamente diferencia, por una parte, cuestiones horizontales y cuestiones verticales, según si exigen respuestas abiertas o unívocas, respectivamente, y por otra, participaciones diversas de los alumnos, tales como reflexiones, aportaciones de información o referencias, animación al grupo y citas.

El análisis de registros de interacción nos permite analizar toda esa serie de factores que definen a una comunidad de aprendizaje, y también a sus condicionantes. Cabe, por tanto, continuar buscando evidencias que demuestren que la interacción entre compañeros a través de la red facilita el apoyo mutuo, el desarrollo personal, social y cognoscitivo, permitiendo la creación de una comunidad de aprendizaje que atiende a las necesidades colectivas e individuales de sus participantes (Purnell, Cuskelly y Danaher, 1996; Garrison, Anderson y Archer, 2001).

Referencias bibliográficas

- BIELACZYK, K. Y COLLINS, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practices. En C. M. REIGELUTH (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 269-292). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BROWN, A. L. Y CAMPIONE, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. MCGILLY (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp. 201-228). Cambridge: MIT Press.
- BRUFFEE, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- COLLINS, A. (1998). Learning communities: A commentary on chapters by Brown, Ellery, and Campione, and by Riel. En J. GREENO Y S. GOLDMAN (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp. 399-405). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- CONSTANTINO, G. (2004). Documento de trabajo en el curso «Tutor On-line». Universidad de Salamanca.
- COOMBE, K. (1999). Ethics and the learning community. En J. RETALICK, J., B. CPCKLIN, B. Y K. COOMBE, K. (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (pp. 86-104). London: Routledge.
- DISSEA, A. Y MINSTRELL, J. (1998). Cultivating conceptual change with benchmark lessons. En J. GREENO, J. Y S. GOLDMAN (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning*. (pp. 155-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ETZIONI, A. Y ETZIONI, O. (1997). Communities: Virtual vs. real. *Science*, 277, Julio, 295.
- FAHY, P. J., CRAWFORD, G. Y ALLY, M. (2001). Patterns of Interaction in a Computer Conference Transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 2.
- FAHY, P. J. (2003). Indicators of Support in Online Interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 4.
- GARRISON, D. R., ANDERSON, T. Y ARCHER, W (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15, 1, 7-23.
- GRABINGER, S. Y DUNLAP, J. (1996). Rich environments for active learning. En P. KOMMERS, S. GRABINGER, Y J. C. DUNLAP (Eds.), *Hypermedia learning*

- environments: Instructional design and integration*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAVES, L. N. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education* 17, 2, 57-79.
- GUNAWARDENA, C., LOWE, C. Y ANDERSON, T. (1997). Analysis of a global on-line debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 4, 397-431.
- HARE, A. P. Y DAVIES, M. F. (1994). Social interaction. En P. HARE, H. H. BLUMBERG, M. F. DAVIES Y M. V. KENT, *Small group research: A handbook* (pp. 169-193). Norwood, NJ: Ablex.
- HEIFT, T. Y CAWS, C. (2000). Peer feedback in synchronous writing environments: a case study in French. *Educational Technology and Society*, 3, 3, 208-214.
- JERÓNIMO, J. A. Y AGUILAR, E. (2006). Hacia las comunidades virtuales de aprendizaje en el e-learning (desde un diseño pedagógico para la comunidad de práctica): Las posibilidades de las plataformas de teleformación. *Vitual Educa 2006*. Bilbao, 20-23 de junio.
- JONASSEN, D., PECK, K. Y WILSON, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCMAHON, T. A. (1997). From isolation to interaction? Network-based professional development and teacher professional communication. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 257).
- MCMILLAN, D. W. Y CHAVIS, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 1, 6-23.
- MOORE, M.G. (1993). Theory of transactional distance. En D. KEEGAN (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. (pp. 22-38). New York: Routledge.
- PURNELL, K., CUSKELLY, E. Y DANAHER, P. (1996). Improving distance education for university students: issues and experiences of students in cities and rural areas. *Journal of distance education*, 11, 2, 75-101.
- RETALICK, J. (1999). Transforming schools into learning communities. En J. RETALICK, B. COCKLIN, Y K. COOMBE, *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts*. (pp. 107-130). London: Routledge.

- ROURKE, L. Y ANDERSON, T. (2002). Using Web-Based, Group Communication Systems to Support Case Study Learning at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3, 6.
- ROVAL, A. P. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 3.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. Y LAMON, M. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into World 3. En K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp. 229-270). Cambridge: MIT Press.
- SENSE, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. London: Random House.
- TIRADO, R. (2002). *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TIRADO, R., GUZMAN, M^a D. Y TOSCANO, M. (2004). El proyecto Stopdrogas. La teleformación como espacio formativo intercultural interuniversitario. *Comunicación y Pedagogía*, 203, 58-63.
- TIRADO, R., MÉNDEZ, J. M. Y AGUADED, J. I. (2008). El proyecto Drog@. Comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Comunicar*, 30, 165-169.
- WELLS, P. (1999). Different and equal: Fostering interdependence in a learning community. En J. RETALICK, B. J. COCKLIN Y K. COOMBE, *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts*. London: Routledge.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WESTHEIMER, J. Y KAHNE, J. (1993). Building school communities: An experience-based model,. *Phi Delta Kappan* 75, 4, 324-328.

Fuentes electrónicas

- BARAB, S. A. Y DUFFY, T. M. (2000) From practice fields to communities of practice. En D. H. JONASSEN Y T. M. DUFFY (Eds.) *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado el 30 de marzo de 2004 de: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper28/paper28.htm>

- CUTLER, R. H. (1995). Distributed presence and community in cyberspace. *Interpersonal Communication and Technology: A Journal for the 21st Century* 1, 2. Recuperado el 30 de abril de 2004 de:
<http://jan.ucc.nau.edu/~ipct-j/1995/n2/cutler.txt>
- DOWNES, S. (1998) *The future of online learning*. Recuperado el 23 de octubre de 2002 de: <http://www.atl.ualberta.ca/downes/future>
- HILTZ, S. R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities. En WEB98 (Orlando, Florida). Recuperado el 12 de octubre de 2003 de:
http://eies.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm
- LAWRENCE, R. L. (1997). Building a learning community *Midwest research-to-practice conference in adult, continuing and community education*. Michigan State University. Recuperado el 22 de octubre de 2004 de:
<http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/LearnCommunity.html>
- LUDWING-HARDMAN, S. Y DUNLAP, J. C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4, 1. Recuperado el 7 de mayo de 2006 de:
<http://www.irrodl.org/content/v4.1/dunlap.html//>
- SCIME, R. (1994). *Cyberville and the spirit of community: Howard Rheingold-meet Amitai Etzioni*. Recuperado el 30 de noviembre de 2002 de:
<http://www.imagination.org/cyberville/cyberville.html>
- WASSON, B. Y MORCH, A.I. (2000). Identifying collaboration patterns in collaborative telelearning scenarios. *Educational Technology and Society*, 3, 3. Recuperado el 30 de febrero de 2004 de:
http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/c04.htm
- WILSON, B.G., LUDWING-HARDMAN, S., THORNAM, C.L. Y DUNLAP, J.C. (2004). Bounded Community: Designing and Facilitating Learning Communities in Formal Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3, 5. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/204//>

Dirección de contacto: Ramón Tirado Morueta. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus El Carmen, s/n. 21007 Huelva. E-mail: rtirado@uhu.es

El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad

The role of institutional information in the process of student attitude formation towards the University

Rosa María Méndez García

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. A Coruña. España.

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Santiago de Compostela. España.

Resumen

Este artículo presenta algunas de las conclusiones más relevantes de nuestra investigación sobre «Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad».

El trabajo estudia la génesis de las actitudes de los estudiantes hacia la universidad, considerándolas como referentes fundamentales de sus potenciales conductas en dicho contexto. Concretamente, y dentro de este marco general, el objetivo de investigación se centra en valorar el papel formativo de la institución universitaria a la hora de promover dichas actitudes, manteniendo además que esto puede ser un relevante indicador de la calidad universitaria.

En esa dirección, y mediante un exigente cuestionario de 327 ítems aplicado a 554 estudiantes de los últimos cursos universitarios, se recoge información acerca de 55 dimensiones, que proporcionan una completa radiografía de la institución universitaria como contexto de formación.

Agrupadas las dimensiones en 14 ámbitos para su análisis, destacamos: la universidad y su prestigio, la normativa universitaria, los planes de estudios, la participación estudiantil, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores, y la vida universitaria no institucional.

Así, encontramos que los estudiantes reciben bastante información, pero ésta es muy desigual según las dimensiones estudiadas, muy poco cohesionada por la diversidad de fuentes, y sólo superficialmente asumida por ellos. Además, hay importantes diferencias entre las áreas de conocimiento. Y todo esto contribuye a mantener un papel de estudiante «pupilo» y dependiente frente a un estudiante autónomo y miembro activo de la comunidad universitaria.

Palabras clave: universidad, actitudes, calidad, estudiante, formación, información universitaria.

Abstract

This paper presents some of the more relevant conclusions of our research into student attitudes towards the university as an indicator of university quality.

The paper studies the genesis of student attitudes towards the university as a fundamental referent of potential student behaviour in the university context. The purpose of the research is mainly to evaluate the formative role of the university in promoting attitudes. This role is also considered a university quality indicator.

Five hundred and fifty-four students were asked to answer a demanding questionnaire of 327 items about 55 different university dimensions. The questionnaire is therefore felt to present a complete X-ray picture of the university institution as a formation context.

The dimensions were grouped into 14 ranges for analysis. The foremost ranges were: the university and its prestige, university rules, the syllabus, student participation, the teaching/learning process, lecturers and non-institutional university life.

It was found that students take in quite a lot of information, but this information varies greatly depending on the university dimensions studied. Furthermore, the information is not very cohesive on account of the heterogeneity of its sources, and it is only superficially assumed by students. In addition, there are important differences amongst the different areas of knowledge. The situation as a whole contributes to the perpetuation of the role of the student as a «pupil», as opposed to an autonomous, active member of the university community.

Key words: university, attitudes, quality, student, formation, university information.

Fundamentación teórica

Adoptamos la «Teoría de la Acción Razonada» (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1981) como modelo teórico de referencia, que resumimos a continuación:

Este modelo, que reconoce las actitudes como una de las principales razones que orientan nuestra conducta, asume que éstas se organizan en función de la experiencia, es decir, que son aprendidas. Entiende, por tanto, que su conocimiento nos interesa porque la posibilidad de convivencia en el plano individual o colectivo (p. ej. en el seno de la Universidad) depende en buena medida de la capacidad de «predecir, encauzar y modificar conductas», que dirían en Psicología Social, aunque nosotros preferimos decir que depende de nuestra capacidad de educarlas.

De acuerdo con el postulado de que los humanos son animales racionales que utilizan o procesan sistemáticamente la información que les está disponible de forma razonada para llegar a una decisión conductual (Fishbein, 1980), sostiene que casi toda conducta humana está bajo control voluntario del sujeto que la ejecuta; es decir, que el factor que determina la conducta es la intención. Aspira así a entender la conducta, y para ello procura conocer los factores que la determinan, específicamente los que determinan la intención.

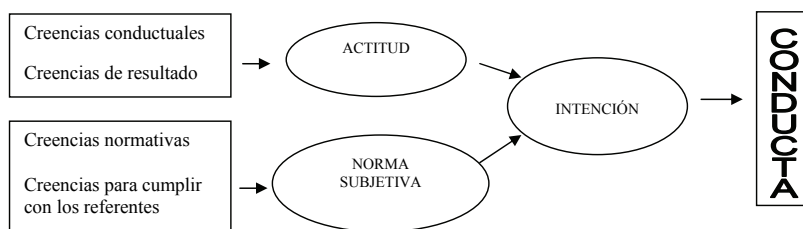
En esa dirección, identifica dos factores claves: la actitud hacia la conducta en cuestión, «entendiendo por actitud únicamente la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de la realización de la conducta» (Rodríguez González, A., 1989, p. 278); y la norma subjetiva, es decir «la percepción que el sujeto tiene de las presiones sociales (en otras palabras: la opinión de otras personas o grupos de referencia) a que realice (u omita) una cierta conducta» (*Ibidem*).

Siendo así, la Teoría de la Acción Razonada advierte sobre la imposibilidad de recoger todas las variables (todas las actitudes, todas las normas subjetivas) que pueden contribuir a la explicación de la conducta, y establece las creencias como punto de partida para el desarrollo de actitudes y normas subjetivas. (Ver Figura I).

En esta línea Fishbein y Ajzen (1975), tomando como criterio las fuentes de información o de conocimiento que conforma las creencias, nos hablan de tres tipos de creencias:

- Creencias descriptivas: o creencias que se forman a partir de la observación o contacto personal con los objetos, es decir, a partir de la experiencia directa.
- Creencias inferenciales: o creencias que se forman a partir de relaciones previamente aprendidas o mediante el uso de sistemas formales de codificación.
- Creencias informativas: o creencias que se forman a partir de la información procedente de los demás o que es dada a conocer por cualquier medio de difusión externo.

FIGURA I. Teoría de la acción razonada



De acuerdo con esto, en esta investigación nos centramos básicamente en «la información» que manejan los estudiantes, concretamente la que desde la teoría clasificamos como conjunto de «creencias informativas».

Consecuentemente con esta perspectiva, en esta investigación analizamos esa información en función de la «fuente de procedencia» y en función del «impacto» que tiene en los receptores en tanto que potencialmente generador de actitudes hacia la conducta y normas subjetivas.

A partir de aquí, de lo que se trata es de saber en qué medida los estudiantes consideran a la universidad como referente informativo y formativo a la hora de desarrollar sus actitudes y de asumir las normas que guíen sus conductas en el contexto universitario.

De este modo, la investigación se incardina en una doble tradición investigadora: aquella que se ocupa de la socialización de los universitarios en particular (Bolívar, 2005; De la Fuente y Sánchez Martín, 2000; Martínez Martín y otros, 2002; Tejedor, 1998), y aquella otra que se ocupa de identificar los más

adecuados indicadores de calidad universitaria (De Miguel, 1999; Mora Ruíz, 1999; Rodríguez Espinar, 1997).

Objetivos, muestra y metodología de la investigación

De manera esquemática el objetivo general es el siguiente: «Conocer cuál es el papel de la Universidad de Santiago de Compostela en el proceso de formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad».

Para satisfacerlo, la investigación se estructura en torno a una serie de cuestiones clave que dan cuerpo a los objetivos específicos de la misma. En este artículo damos cuenta de los tres siguientes:

- ¿Cuál es la información que tienen los estudiantes universitarios sobre la Universidad?
- ¿Quiénes son los informantes clave?
- ¿Cuál es el impacto de esa información en los estudiantes?

Trabajamos con una muestra invitada de 558 estudiantes de los últimos cursos de 12 de las Titulaciones de las cinco grandes Áreas de Conocimiento que se imparten actualmente en la Universidad de Santiago de Compostela (U.S.C.), y que representa la totalidad de los alumnos presentes en las aulas el día de la aplicación. Si bien, la muestra respondiente y productora de datos se redujo a 554 estudiantes pues cuatro de los cuestionarios estaban incompletos. (Ver Tabla I).

TABLA I. Muestra productora de datos

Área de conocimiento	N	%	Titulación	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	142	25,6	Psicopedagogía	28	5,0
			Derecho	65	11,7
			Económicas	49	8,8
Humanidades	112	20,2	Filología Hispánica	16	2,9
			Periodismo	59	10,6
			Historia	37	6,7
Ciencias de la Salud	129	23,3	Farmacia	21	3,8
			Medicina	108	19,5
Ciencias Experimentales	106	19,1	Biología	59	10,6
			Físicas	47	8,5
Enseñanzas Técnicas	65	11,7	Ingeniería Ambiental	26	4,7
			Ingeniería Química	39	7,0
TOTAL				554	100

Recogimos la información mediante la elaboración y aplicación de un cuestionario original de nuestra autoría, que titulamos: «Algunas cosas que decir sobre la Universidad». (Méndez García, R.M., 2007, pp. 29-55).

El cuestionario está constituido, además de los datos de identificación, por 327 ítems, mediante los cuales se pregunta a los estudiantes sobre un total de 55 dimensiones relativas al contexto universitario, y que hemos organizado para el análisis en 14 ámbitos. En la Tabla II presentamos la relación de ámbitos y dimensiones que aparecían en el cuestionario, y que hemos extraído del único referente explícito sobre lo que implica para el estudiante la universidad y ser universitario: los derechos y deberes de los estudiantes recogidos en los Estatutos de la U.S.C. y en el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C.

Partiendo de que cada una de las 55 dimensiones constituye un objeto susceptible de provocar actitudes en los estudiantes, las preguntas básicas y de carácter cerrado que se les plantearon sobre cada una de estas dimensiones son las siguientes:

- «¿Te han hablado alguna vez sobre “cada una de las dimensiones”?», cuestión que nos ha permitido saber si los estudiantes disponían de información sobre lo Universitario.
- «¿Quién ha sido para ti el informante o los informantes clave al respecto?», cuestión mediante la que comprobamos en qué medida la información les llega a través de agentes institucionales.

- «¿Cómo valoras la información recibida?», cuestión que nos informa sobre el impacto que produce en los estudiantes la información recibida.

Además, fueron introducidas a lo largo del cuestionario una serie de preguntas abiertas mediante las cuales sugeríamos a los estudiantes que profundizaran sobre lo anterior, del tipo de: «Te pedimos el esfuerzo de expresar en dos o tres frases tu valoración más personal de la Universidad»; o «(...) ¿a qué se refiere eso de la comunidad educativa universitaria?»; o «(...) ¿con qué dirías que tiene que ver eso del prestigio de la Universidad o de las Titulaciones?».

TABLA II. Contenido del cuestionario

Ámbito	Dimensiones
Universidad	Universidad como Institución Educativa y U.S.C.
Servicios	Red de Bibliotecas, Servicio Universitario de Residencias (S.U.R.), Centro de Orientación en Información Estudiantil (C.O.I.E.), Defensor, Área de Cultura, Área de Deportes, Centro de Lenguas Modernas (C.L.M.), Red de Aulas de Informática y Oficina de Voluntariado.
Comunidad universitaria	Comunidad Universitaria.
Prestigio	Prestigio de la U.S.C. y de sus Titulaciones.
Normativa	Estatutos de la U.S.C., Estatuto del Estudiantado de la U.S.C., Derechos y Deberes de los estudiantes, Libertad de Expresión, Asociación, Sindicación, Reunión, Manifestación y Huelga, Normativa de Funcionamiento de la Facultad, de la Red de Bibliotecas y del S.U.R., y Derecho a la Información.
Órganos de Gobierno	Rector, Decano, Director de Departamento, el Consejo de Gobierno, Claustro Universitario y Junta de Facultad.
Condiciones del estudiante	Sistema de Acceso a la Universidad, Distrito Abierto y Política de Becas y Ayudas.
Participación	Elecciones, Representación Estudiantil, Asociaciones de Estudiantes y Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
Principios educativos	Cualificación Profesional y Desarrollo Personal.
Componentes del proceso e/a	Profesores, Estudiantes y Conocimiento Científico.
Titulación	Nivel de Exigencia, Plan de Estudios, Organización dentro de la Titulación y Oferta de Asignaturas.
Currículo	Contenidos Curriculares, Metodología de Enseñanza, Evaluación, Tutorías, Revisión de Exámenes e Impugnación de una Evaluación.

Tareas del aprendiz	Aprendizaje, Estudio y Asistencia a Clase.
Vida universitaria no institucional	Vida Universitaria No Institucional y Oferta No Institucional de Ocio y tiempo libre.

Sobre la construcción del cuestionario conviene saber que han sido puestos a prueba varios borradores del mismo y sometido a juicio crítico de sus respondientes (profesores y estudiantes) al objeto de asegurar la comprensión de las preguntas.

Por último cabe añadir que en efecto el cuestionario es sumamente complejo, denso y exige bastante tiempo para su respuesta. En este sentido podría cuestionarse la oportunidad de su empleo, al menos desde las recomendaciones al uso sobre su economía y nivel de profundidad. Sin embargo, nuestra experiencia contradice esta recomendación general. Lo que hemos comprobado es un inusitado interés y comprometido esfuerzo por responderlo. La hipótesis que manejamos es que los estudiantes desean responder cuestiones que realmente les atañen y que por eso mismo les movilizan.

Los resultados obtenidos

Sobre la información recibida por los estudiantes

Podemos decir que más de la mitad de la muestra afirma haber sido informada sobre el 70,4% de las dimensiones planteadas en el cuestionario. Es decir, la mayor parte de los estudiantes manejan información sobre la mayoría de las dimensiones que conforman la Universidad, y por lo tanto, están en condiciones de desarrollar multitud de actitudes susceptibles de guiarles para aprovechar la experiencia universitaria. (Ver Tabla III).

TABLA III. Información recibida

DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS		
Comunidad Universitaria	17,0%	Profesores	66,6%
Consejo Gobierno	23,2%	Metodología	67,6%
Defensor	27,6%	Red Bibliotecas	67,8%
Cooperación fines univ.	27,6%	Oferta Ocio no institucional	68,5%
Estatuto Estudiantado	29,6%	Nivel exigencia	68,8%
Estatutos U.S.C.	32,4%	Área Cultura	69,0%
Estudiantes	34,5%	C.L.M.	70,5%
Normativa S.U.R.	38,3%	Libertad Expresión	70,9%
Normativa Facultad	41,3%	Asociaciones	71,6%
Distrito Abierto	43,4%	Estudio	71,8%
Impugnación Evaluación	44,2%	Normativa Bibliotecas	72,7%
Claustro Universitario	45,4%	Prestigio U.S.C.	74,6%
Oficina Voluntariado	45,7%	Vida no institucional	75,5%
S.U.R.	46,6%	C.O.I.E.	78,3%
Junta Facultad	48,5%	Área Deportes	78,3%
Desarrollo Personal	48,9%	Evaluación	78,3%
Conocimiento Científico	50,4%	Prestigio Titulaciones	80,8%
Rector	50,5%	Becas y Ayudas	80,8%
Derechos y deberes	51,2%	Asistencia a clase	83,5%
Dirección Departamento	52,9%	Aulas Informática	83,6%
Cualificación Profesional	54,9%	Oferta Asignaturas	85,6%
Elecciones	56,3%	Organización Titulación	85,7%
Decano	61,0%	Plan Estudios	86,8%
Aprendizaje	61,1%	Contenidos Curriculares	89,5%
U.S.C.	62,3%	Sistema Acceso	94,6%
Universidad	64,6%	Tutorías	95,6%
Representación Estudiantil	64,9%	Revisión Exámenes	97,5%
		DIMENSIÓN	% DE INFORMADOS

Ahora bien, dentro de este optimismo general, hay que distinguir dos tipos de matices: ni la información es homogénea respecto de todas las dimensiones, habiendo dimensiones más desconocidas que otras para los estudiantes; ni la información es homogénea entre las áreas de conocimiento, recibiendo más información unas áreas que otras.

Un análisis más detenido de la información pone de manifiesto:

- La existencia de lagunas informativas en la mayor parte de ámbitos: De hecho, fijando un criterio no muy exigente como es que el número de informados resulte menor del 50%, en nueve de los 14 ámbitos más del 50% de la muestra dice carecer de información sobre una o varias de las dimensiones que los componen (Ver Tabla IV).

TABLA IV. La presencia de lagunas

ÁMBITO	DIMENSIÓN	INFORMADOS
Servicios	Defensor	27,5%
	Oficina Voluntariado	45,7%
	S.U.R.	46,6%
Comunidad universitaria	Comunidad Universitaria	17,0%
Normativa	Estatuto Estudiantado	29,6%
	Estatutos U.S.C.	32,4%
	Normativa S.U.R.	38,3%
	Normativa Facultad	41,3%
Órganos de Gobierno	Consejo Gobierno	23,2%
	Claustro Universitario	45,4%
	Junta Facultad	48,5%
Condiciones estudiantes	Distrito Abierto	43,3%
Participación	Cooperación Fines Universitarios	27,6%
Principios educativos	Desarrollo Personal	48,9%
Componentes proceso e/a	Estudiantes	34,5%
Currículo	Impugnación Evaluación	44,3%

Según esto, cabe concluir que la información que reciben los estudiantes sobre la universidad constituye un referente en cuanto al potencial desarrollo de actitudes y la asunción de normas básicas que les sirvan para desenvolverse en el contexto universitario (sin entrar en juicios sobre lo más o menos adecuadas que éstas puedan ser, de acuerdo con las intenciones institucionales), pero en todo caso esa información que se les traslada se evidencia claramente insuficiente para que puedan aprovechar plenamente las posibilidades formativas que la universidad pone a su disposición: como vimos, hay dimensiones sobre las que no han sido informados, y sobre las que es probable que no hayan desarrollado actitudes y norma al respecto, por lo menos guiados por la universidad.

- El énfasis en lo cotidiano y funcional: De hecho, la información que llega a la mayor parte de los estudiantes tiene que ver con las dimensiones más cercanas, más concretas y más expuestas a la realidad del día a día del estudiante en la Universidad; y en menos medida con aquellas cuestiones que las argumentan y dan sentido dentro del marco de una cultura universitaria. Esto se refleja de la siguiente manera:

- Reciben más información sobre lo concreto y puntual que sobre lo general y «fundamentante». Por ejemplo:

Se recibe más información sobre...	que sobre...
Elecciones (56,3%) Asociaciones (71,6%) Representación estudiantil (64,9%) Como formas de participación.	Consejo de Gobierno (23,2%) Claustro Universitario (45,4%) Junta de Facultad (48,5%) Cooperación para la consecución de los fines de la Universidad (27,6%) Concepto de Comunidad Universitaria (17,0%) Dimensiones que fundamentan y dan sentido a esas formas de participación.

- Reciben más información sobre lo tangible, lo preciso, lo presente, lo real y las metas a corto plazo, que sobre lo menos tangible, lo difuso, lo posible, lo ideal y las metas a largo plazo. Por ejemplo:

Se recibe más información sobre...	que sobre...
Contenidos Curriculares (89,5%) Metodología de Enseñanza (67,6%) Evaluación (78,3%) Tutorías (95,6%). Elementos que forman parte del desarrollo curricular diario	La consecución de una Cualificación Profesional (54,9%) El logro de un Desarrollo Personal (48,9%). Como principios educativos que fundamentan lo anterior y le dan sentido
Contenidos Curriculares (89,5%) Plan de Estudios (86,8%) Oferta de Asignaturas (85,6%)	El Conocimiento Científico (50,4%). En cuanto marco de referencia que legitima lo anterior.

– Reciben más información sobre las partes que sobre el todo. Por ejemplo:

Se recibe más información sobre...	que sobre...
Aprendizaje (61,1%) Estudio (71,8%) Asistencia a Clase (83,5%). Como tareas de su papel como aprendices.	El concepto de estudiante (34,5%)
Derechos y deberes de los estudiantes (51,2%) Libertad de expresión, etc. (70,9%). Como fragmentos de la normativa universitaria.	Los Estatutos de la U.S.C. (32,4%) El Estatuto del Estudiantado (29,6%). Normativa que los desarrolla y les da sentido.
Nivel de Exigencia (68,8%) Organización (85,7%) Plan de Estudios (86,8%) Oferta de Asignaturas (85,6%). Y por lo tanto sobre la Titulación.	La Universidad como Institución Educativa (64,6%) La propia U.S.C. (62,3%)
El Prestigio de las Titulaciones (80,8%)	El Prestigio de la Universidad (74,6%)

– Reciben más información sobre lo cercano, necesario y útil, que sobre lo lejano, lo posible y lo complementario. Por ejemplo:

Se recibe más información sobre...	que sobre...
La Junta de Facultad (48,5%) Órgano colegiado vinculado a la Facultad.	El Claustro Universitario (45,4%) El Consejo de Gobierno (23,2%) Órganos colegiados vinculados a la Universidad.
El Decano (61,0%) El Director del Departamento (52,9%). Órganos unipersonales que forman parte de la realidad de la facultad o titulación.	El Rector (50,0%). Órgano unipersonal vinculado a la Universidad.

<p>Red de Aulas de Informática (83,6%) Área de Deportes (78,3%) C.O.I.E. (78,3%) C.L.M. (70,5%) Área de Cultura (69,0%) La Red de Bibliotecas (67,8%).</p> <p>Servicios catalogados por la propia Universidad como servicios de apoyo a la docencia y servicios de orientación al estudiantes.</p>	<p>S.U.R. (46,6%) Oficina de Voluntariado (45,7%) El Defensor (27,5%).</p> <p>Servicios no vinculados necesariamente de manera directa a la realidad diaria de los estudiantes.</p>
<p>Sistema de Acceso a la Universidad (94,6%) Política de Becas y Ayudas (80,8%).</p> <p>Condiciones ligadas a la rutina diaria del día a día del estudiante</p>	<p>El Distrito Abierto.</p> <p>Como oportunidad de enriquecimiento formativo y desarrollo personal y profesional, pero desligado de la supervivencia en el día a día universitario.</p>

Así las cosas, el estudiante dispondrá del referente informativo suficiente para desarrollar actitudes y adoptar normas que guíen su conducta en cuanto a su práctica diaria en la universidad; pero carece de información sobre lo que explica y fundamenta el sentido de esa práctica diaria dentro de un marco con una cultura propia. Siendo así, y desde nuestra perspectiva, el estudiante no accede a una mejor comprensión de su papel como tal y, por consiguiente a un aprovechamiento más pleno de su paso por la universidad desde el desarrollo de conductas más racionales y fundamentadas.

- La existencia de diferencias entre áreas de conocimiento: En efecto, cabe decir que se observan significativas diferencias entre ellas. Siendo así, se refuerza nuestra hipótesis relativa a que aquellos que reciben menos información tienen peores condiciones para el desarrollo de actitudes y la asunción de normas que guíen sus conductas en la mayor parte de los ámbitos que conforman la realidad universitaria.

TABLA V. Porcentaje de estudiantes informados por áreas de conocimiento

ÁMBITOS	DIMENSIÓN	% ESTUDIANTES INFORMADOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO				
		CC. SOC. Y JUR.	HUMANID.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMENT.	ENSEÑAN. TÉCNICAS
Universidad	Universidad	71,8%	70,5%	51,9%	55,7%	75,4%
Servicios	Red Bibliotecas	66,2%	78,6%	53,1%	70,8%	76,9%
	Área Cultura	66,9%	84,7%	72,1%	57,5%	59,4%
	C.L.M.	65,5%	85,7%	64,1%	69,5%	69,2%
Comunidad universitaria	Comunidad universitaria	22,5%	25,9%	13,2%	10,5%	7,7%
Prestigio	Prestigio U.S.C.	82,3%	68,8%	77,5%	67,6%	73,8%
	Prestigio titulaciones	81,6%	77,7%	91,5%	70,5%	80,0%
Normativa	Estatutos U.S.C.	41,5%	25,0%	28,1%	34,0%	30,8%
	derechos y deberes	62,7%	45,5%	45,7%	51,4%	46,2%
	Libertad expresión	80,3%	74,1%	65,9%	70,8%	55,4%
Órganos de gobierno	Director departamento	44,0%	49,1%	56,6%	56,2%	66,2%
	junta facultad	58,5%	33,9%	50,4%	44,8%	53,2%
Participación	Asociaciones	66,0%	73,2%	79,1%	61,3%	82,8%
Principios educativos	Cualificación Profesional	65,2%	57,1%	52,3%	47,2%	46,2%
	Desarrollo personal	64,5%	51,8%	48,4%	34,0%	36,4%
Componentes proceso E/A	Profesores	80,7%	66,1%	58,9%	62,9%	58,5%
	Conocimiento científico	60,0%	45,9%	45,7%	53,3%	41,5%
Titulación	Plan estudios	92,3%	84,7%	80,6%	84,8%	93,8%
	Oferta asignaturas	93,7%	84,7%	69,9%	87,7%	95,4%
Curricular	Tutorías	97,9%	97,3%	90,7%	96,2%	96,9%
	Revisión exámenes	98,6%	95,5%	98,4%	97,2%	96,9%
Tareas aprendiz	Aprendizaje	73,9%	57,7%	62,8%	51,4%	50,8%
	Estudio	78,2%	71,8%	78,3%	61,9%	60,9%
	Asistencia a clase	88,7%	83,6%	86,8%	80,2%	70,3%

Nota: La tabla recoge únicamente el porcentaje de estudiantes, diferenciados por Áreas de Conocimiento, que dicen estar informados sobre aquellas dimensiones que presentan diferencias significativas de conjunto según los Análisis de Varianza realizados a un nivel de significación del 0,05 y que por razones de espacio no se explicitan.

Sobre los agentes de información más relevantes para los estudiantes

En este caso la evidencia no es tan alentadora, si tras la pregunta de quiénes son los informantes clave pretendemos saber de qué manera se responsabiliza la universidad de informar a los estudiantes. Así, lo que hemos encontrado al respecto se resume de la siguiente manera: (Ver Tabla VI).

- Los principales agentes de información para los estudiantes son sus propios «compañeros», destacando como informantes clave sobre el 87,3% de las dimensiones planteadas.
- El segundo lugar lo ocupan los «profesores», que se convierten el principal agente a través el cual la Universidad informa a los estudiantes. Los profesores son reconocidos como informantes clave sobre el 60,0% de las dimensiones planteadas.
- Como tercer referente informativo para los estudiantes, aparecen los «servicios de gestión y orientación estudiantil» y las propias «asociaciones de estudiantes». En ambos casos podemos considerar que son agentes informativos de carácter institucional, siendo reconocidos por los estudiantes como agentes de información secundarios (después de los compañeros) sobre dimensiones concretas: el «Estatuto del Estudiantado y la Política de Becas y Ayudas»; y siendo reconocidos como agentes de información de tercer orden (después de compañeros y profesores) sobre «los Estatutos de la U.S.C.».

Asimismo, también se puede destacar la familia como referente informativo para los estudiantes universitarios. En este caso, los estudiantes mencionan la familia como informante clave de tercer orden (después de profesores y compañeros) sobre lo que concierne al «logro de un desarrollo personal» como principio educativo.

Siendo así, es obvio que la universidad no se está responsabilizando de informar a los estudiantes sobre lo universitario, o bien que no lo hace de la manera más adecuada, puesto que los estudiantes no son capaces de reconocer su labor en la mayor parte de los casos, mientras que sí reconocen a sus compañeros –que no son un referente de carácter institucional–, como su principal fuente de información.

Un análisis más detenido de la información pone de manifiesto:

- Que la universidad como agente de información presenta numeroso puntos débiles: Las dimensiones o ámbitos sobre los cuales el único referente informativo para los estudiantes son los propios compañeros son: la propia U.S.C., los servicios universitarios y su normativa de funcionamiento, el conjunto de derechos y deberes de los estudiantes en general, las formas de participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, y la vida universitaria no institucional así como su oferta de ocio y tiempo libre.

TABLA VI. Los informantes clave¹

DIMENSIONES		ÁMBITO	DIMENSIONES	
PROFESORES	PROFESORES + COMPAÑEROS		COMPAÑEROS + PROFESORES U OTROS RESP. UNIV.	COMPAÑEROS
	Universidad	UNIVERSIDAD		U.S.C.
		SERVICIOS		Aulas Informática
				Área Deportes
				C.O.I.E.
				C.L.M.
				Área Cultura
				Red Bibliotecas
				S.U.R.
				<i>Oficina Voluntariado</i>
			<i>Defensor</i>	
	<i>Comunidad Universitaria</i>	COMUNIDAD UNIVERSITARIA		
	Prestigio U.S.C.	PRESTIGIO		
	Prestigio Tit.			
	<i>Normativa Facultad</i>	NORMATIVA	<i>Estatutos U.S.C.</i>	Libertad de Expres.
			<i>Estatuto Estudiantado</i>	Normativa Biblioteca
			Derechos y Deberes	<i>Normativa S.U.R.</i>
				Derecho Información

⁽¹⁾ Destacamos en letra cursiva aquellas dimensiones sobre las cuales menos del 50,0% de la muestra de estudiantes han manifestado no haber recibido información al respecto.

		ÓRGANOS DE GOBIERNO	Consejo Gobierno	
			Claustro Univ.	
			Junta Facultad	
			Rector	
			Decano	
			Director Dpto.	
	Sistema de Acceso a la Universidad	CONDICIONES ESTUDIANTES	Distrito Abierto	
			Becas y Ayudas	
	Cooperación Fines Universidad	PARTICIPACIÓN		Elecciones
				Representación
				Asociaciones
Cualificación Prof.	Desarrollo Personal	PRINCIPIOS EDUCATIVOS		
Conocimiento Científico	Profesores	COMPONENTES PROCESO E/A		
	Estudiantes			
	Nivel de Exigencia	TITULACIÓN	Oferta Asignaturas	
	Plan de Estudios			
	Organización Tit.			
Contenidos		CURRÍCULO		<i>Impugnación Evaluación</i>
Metodología				
Evaluación				
Tutorías				
Revisión Exámenes				
	Aprendizaje	TAREAS APRENDIZ		
	Estudio			
	Asistencia			
		VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL		Vida no institucional
				Oferta no Inst. de Ocio

- Que la Institución informa sobre lo curricular a través de sus profesores: Observamos en la tabla como las únicas dimensiones sobre las cuales la Universidad se convierte en el único referente informativo para los estudiantes están directamente vinculadas al ámbito de lo específicamente curricular. Este es el caso de la consecución de una cualificación profesional

cualificada como principio educativo, el conocimiento científico, los contenidos curriculares, la metodología de aula, la evaluación y la revisión de exámenes y las tutorías.

- Que la información de carácter puramente institucional tiene más cobertura: La información que procede de agentes institucionales llega a la mayor parte de los estudiantes. Es el caso de las siguientes dimensiones: S.U.R., Normativa de funcionamiento del S.U.R., Oficina de Voluntariado, posibilidad de Impugnar una Evaluación. Por el contrario, la información que proviene de agentes no institucionales no siempre cumple con este objetivo. De hecho, la mayor parte de las dimensiones sobre las cuales menos de la mitad de la muestra manifestaba haber recibido información al respecto, son dimensiones sobre las cuales la información llega a través de profesores, compañeros, otros responsables del ámbito universitario, e incluso otros agentes no institucionales. Según todo esto, se puede decir que la institución, a través de sus profesores, se ocupa de informar a los estudiantes en el desarrollo de actitudes que guíen sus conductas como aprendices en la universidad, y descuida en cierta medida todo lo que va más allá de dicho papel y tiene que ver con los derechos y deberes de los estudiantes dentro de la institución como miembros de la comunidad universitaria.
- Que existen diferencias entre áreas de conocimiento: Al respecto comprobamos que si bien los compañeros son los principales referentes informativos para todas las áreas de conocimiento, CC. Sociales y Jurídicas seguida de Humanidades, son las áreas donde los agentes de carácter institucional tienen mayor peso como informantes clave. A continuación se encuentra el área de Enseñanzas Técnicas, y por último, CC. de la Salud y CC. Experimentales destacan por ser las áreas donde los agentes institucionales aparecen como informantes clave en el menor número de casos, cediendo así más protagonismo a los compañeros (Ver Tabla VII).

Sobre el impacto de la información en los estudiantes

Saber de qué forma asumen los estudiantes la información recibida y de qué manera dicha información les sirve para guiar sus conductas en el ámbito

universitario fue otro de nuestros objetivos. Para ello, guiamos las respuestas de los estudiantes del siguiente modo:

La información que recibo es:

- Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica);
- Intermedia (sirve para tener una opinión);
- Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica).

Y lo que obtuvimos al respecto puede apreciarse en la tabla siguiente (ver Tabla VIII).

TABLA VII. Informantes clave por áreas de conocimiento

ÁMBITO	DIMENSIONES	CC. SOC. Y JUR.	HUMAN.	CC. DE LA SALUD	CC. EXPERIMEN.	ENS. TÉCNICAS
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	P	P	P	P	C
COMUNIDAD UNIV.	COMUNIDAD UNIVERSITARIA	P	P	C	P	C
PRESTIGIO	PRESTIGIO U.S.C.	C	P	P	P	P
	PRESTIGIO TITULACIONES	C	P	P	P	P
NORMATIVA	ESTATUTOS U.S.C.	P	P	ORU	C	C
	ESTATUTO ESTUDIANTES	C	P	C	C	C
	DERECHOS Y DEBERES	C	C	C	C	C
	NORMATIVA FACULTAD	P	P	C	C	P
ÓRGANOS DE GOBIERNO	RECTOR	C	C	C	C	C
	DECANO	C	C	C	C	C
	DIRECTOR DPTO.	C	P	C	C	C
	CONSEJO GOBIERNO	P	C	C	C	C
	CLAUSTRO	P	C	C	C	C
	JUNTA FACULTAD	P	P	C	C	C

CONDICIONES ESTUDIANTES	ACCESO	P	P	P	P	P
	DISTRITO ABIERTO	P	C	C	C	C
	BECAS Y AYUDAS	C	C	C	C	C
PARTICIPACIÓN	COOPERACIÓN	P	P	C	C	P
PRINCIPIOS EDUCATIVOS	DESARROLLO PERSONAL	P	P	P	P	O
COMPONENTES PROCESO E/A	PROFESORES	P	P	C	P	C
	ESTUDIANTES	P	P	P	P	P
TITULACIÓN	NIVEL EXIGENCIA	C	C	P	C	P
	PLAN ESTUDIOS	P	C	P	C	P
	ORGANIZACIÓN	P	C	P	P	P
	ASIGNATURAS	C	C	C	C	P
TAREAS DEL APRENDIZ	APRENDIZAJE	P	P	P	P	P
	ESTUDIO	P	P	P	P	P
	ASISTENCIA	P	P	P	P	P
PRINCIPAL INFORMANTE CLAVE	P: Profesores	18	17	12	12	13
	C: Compañeros	10	11	15	16	14
	ORU Otros Resp. Univ.	-	-	1	-	-
	O: Otros agentes no univ.	-	-	-	-	1

TABLA VIII. El impacto de la información recibida

ÁMBITO	SUPERFICIAL	INTERMEDIA ALTA	INTERMEDIA BAJA	B. PROFUNDA
UNIVERSIDAD		U.S.C. Universidad		
SERVICIOS	Defensor*	C.L.M.	Red Bibliotecas	
		Área Cultura		
		S.U.R. *		
	Oficina de Voluntariado*	Área Deportes		
		C.O.I.E.		
	Aulas Informática			
COMUNIDAD UNIV.	Comunidad Universitaria *			
PRESTIGIO		Prestigio U.S.C. Prestigio Titulación		
	NORMATIVA	Estatutos U.S.C.*	Derechos y Deberes	Normativa Bibliotecas
Normativa S.U.R. *				
Normativa Facultad *				
Estatuto Est.*		Libertad expresión		
	Derecho Informac.			

ÓRGANOS DE GOBIERNO	Consejo Gob. *	Director Dpto.		
	Rector			
	Claustro Univ. *	Decano		
	Junta Fac. *			
CONDICIONES COLECTIVO ESTUDIANTIL		Distrito Abierto*	Becas y Ayudas	
			Acceso	
PARTICIPACIÓN	Elecciones	Cooperación Fines Universitarios*		
	Representación	Asociaciones		
PRINCIPIOS EDUCATIVOS			Cualificación Profesional	
			Desarrollo Personal*	
ELEMENTOS PROCESO E/A		Conocimiento Científico		
		Profesores		
		Estudiantes*		
TITULACIÓN			Plan Estudios	Organización
			Nivel Exigencia	Asignaturas
CURRICULAR	Impugnación Evaluación *	Metodología	Tutorías	
		Evaluación	Contenidos	
			Revisión Examen	
TAREAS APRENDIZ			Aprendizaje	
			Asistencia Clase	
			Estudio	
VIDA UNIV. NO ACADÉMICA			Oferta no Univ. de Ocio	
			Vida no Académica	

Notas: Resaltamos con letra **negrita cursiva** aquellas dimensiones cuyos informantes clave al respecto fueron principalmente los compañeros. Resaltamos con * aquellas dimensiones sobre las cuales menos del 50,0% de la muestra afirma haber sido informada al respecto.

Puede apreciarse, pues, como la información que reciben los estudiantes sobre la Universidad es de carácter intermedio en la mayor parte de los casos, o en su lugar, de carácter superficial. Concretamente:

- Los estudiantes afirman que el 74,5% de la información que reciben sobre la Universidad les sirve para tener una opinión de la misma pero no llega a orientar sus conductas ni a justificarlas dentro de este ámbito. Si bien, y con la sola intención de matizar un poco un resultado tan

abrumadoramente proclive a la opción intermedia, la hemos presentado en la Tabla subdividida entre alta y baja, dependiendo de que el porcentaje de estudiantes que dicen haber sido informados de forma profunda supere a al de los superficiales o viceversa.

- El 28,1% de la información que reciben no les sirve para hacerse una opinión, y por lo tanto no orienta ni justifica sus conductas.
- Finalmente, los estudiantes afirman recibir una información bastante profunda solamente sobre dos de las dimensiones que se planteaban en el cuestionario, concretamente sobre la Organización dentro de las Titulaciones y sobre la Oferta de asignaturas.

Evidentemente, si del conjunto de las dimensiones consideradas únicamente en estos dos casos la información recibida es aceptada y asumida por los estudiantes, sólo cabe confirmar que la Universidad, como institución educativa, no constituye un referente significativo para ellos a la hora de guiarlos para un pleno aprovechamiento de las oportunidades formativas que pone a su disposición.

Aún así, y a pesar de este resultado tan rotundo, sería importante tener en cuenta dos aspectos:

- La información que trasladan agentes institucionales es más asumida por los estudiantes que la información trasladada por los compañeros: es decir, la mayor parte de la información trasladada principalmente por agentes institucionales es de carácter intermedio (alto), y en ningún caso de carácter superficial. Mientras que la mayor parte de la información trasladada por compañeros como referente clave es de carácter superficial o intermedio (bajo), y en muy pocos casos de carácter intermedio (alto).
- Por otra parte, los análisis sobre las diferencias entre Áreas de Conocimiento muestran que los estudiantes de C.C. Sociales y Jurídicas son los que más valor le reconocen a la información recibida sobre la Universidad, mientras que los estudiantes de Humanidades son los que menos valoran la información recibida sobre dicho ámbitos.

Conclusiones

Aunque el cuestionario fue revisado por expertos y debatido en un grupo de discusión con estudiantes al objeto de asegurar su validez de contenido, lo cierto es que el formato que finalmente se aplicó no fue sometido a una prueba piloto, con las limitaciones que eso supone para la interpretación de los resultados.

Considerado esto, las respuestas a dos preguntas clave nos sirven para articular nuestras conclusiones más relevantes:

¿Cuál es el papel de la U.S.C. en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes, desde la perspectiva de la información que traslada?

De acuerdo con nuestro marco conceptual y después de lo hallado mediante los análisis de datos, cabe decir lo siguiente:

- Sobre las creencias informativas como paso previo al desarrollo de actitudes y normas: La Institución universitaria no está teniendo mucho éxito en promover el desarrollo de actitudes hacia la universidad mediante una labor informativa, y por lo tanto, tampoco formativa. Principalmente porque ocupa un lugar secundario, después de los propios compañeros como referente informativo, pero también porque, sea como fuere, esa información no llega a impactar en los estudiantes como para ser considerada un referente formativo con especial incidencia en el desarrollo de actitudes. Es decir:
 - No es que los estudiantes no manejen información, al contrario, manejan información sobre la mayor parte de los ámbitos que constituyen la realidad universitaria. Ahora bien, se trata de una información que por sus características (existencia de lagunas, y mayor peso informativo sobre determinadas facetas de la vida universitaria), está más dirigida a sobrevivir en el día a día en la institución, que a aprovechar plenamente las oportunidades formativas que se ponen a disposición del estudiante.
 - Además, esa información llega a través de agentes no institucionales principalmente, lo que supone:

- Que es una información que no llega a través de canales directos, con el consecuente riesgo de distorsión.
 - Que es una información carente de cualquier planteamiento pedagógico y educativo a la hora de formar en actitudes.
 - Y por lo tanto, que es una información que se nos antoja dudosa en orden a facilitar la adaptación del estudiante a la Universidad, al menos desde la perspectiva del aprovechamiento pleno de sus potencialidades formativas.
- Finalmente, e independientemente de los agentes, se puede decir que los estudiantes no asumen ni aceptan plenamente la información que les llega sobre la universidad, o que lo hacen únicamente en la dirección de formarse una opinión al respecto.
- Sobre las creencias «inferenciales» como paso previo al desarrollo de actitudes y normas: Sin duda, la Universidad como institución educativa de nivel superior, tiene características comunes con instituciones de otros niveles educativos, de manera que el paso de los estudiantes por dichos niveles, sin duda puede ayudar a que éstos se adapten a la Universidad. Ahora bien, la Universidad tiene una identidad propia como nivel educativo, y las actitudes y normas surgidas de inferencias de esos otros niveles, no son suficientes para formarse en dicha institución. Buen ejemplo de lo que decimos es esta creencia inferencial expresada por los estudiantes, que cuando hablan sobre la Universidad, a partir de las preguntas abiertas de nuestro cuestionario, sostienen que: «La universidad la veo igual que el instituto: venir a clase, tomar apuntes, hacer trabajos y exámenes» (Estudiante de Periodismo).
 - Sobre las creencias descriptivas como paso previo al desarrollo de actitudes y normas: Dudamos de la cohesión entre las diferentes y múltiples experiencias con las que los estudiantes puedan estar en contacto en su paso por la universidad. Y lo dudamos, puesto que en muchos casos los profesores ni siquiera conocen quiénes de sus colegas imparten clase a su mismo grupo de alumnos. De ahí que las actitudes y las normas surgidas de las diferentes experiencias en la universidad no sean las más apropiadas, sobre todo, como principal referente para que los estudiantes aprovechen plenamente las posibilidades formativas de dicha institución.

¿En qué hemos avanzado y qué nos queda por hacer?

Profundizando en lo establecido en el apartado anterior, hay que insistir en que la información que traslada la universidad (y en general, la que manejan los estudiantes) no es de carácter homogéneo. Nosotros hemos analizado su grado de homogeneidad y heterogeneidad desde dos puntos de vista diferentes: desde los ámbitos o dimensiones sobre los que se informa, y desde las áreas de conocimiento en las que se organizan las titulaciones que participan en el estudio.

Siendo así, cabe pensar que los estudiantes en general, están en mejor disposición para desarrollar actitudes hacia ciertos ámbitos que configuran la realidad universitaria, y cabe pensar también que los estudiantes de determinadas áreas de conocimiento están en mejor disposición para desarrollar actitudes hacia la Universidad.

- Sobre el tipo de información (recordemos que la información ha sido recogida durante el curso académico 2003-04) podemos decir lo siguiente (Ver Tabla IX):
 - En cuanto a «la labor hecha» hasta el momento, manteniendo como criterios: el porcentaje de estudiantes informados, la presencia de agentes institucionales como principales referentes informativos y el impacto de la información recibida, la dimensión que se salva es *La organización dentro de la titulación*. Ahora bien, con diferentes niveles de intensidad, en lo que concierne a dichos criterios, es de reconocer el avance realizado en: el nivel de exigencia y el plan de estudios (Titulación); el sistema de acceso (Condiciones del Estudiante); la cualificación profesional (Principio Educativo); el aprendizaje, estudio y asistencia a clase (Tareas del estudiante como aprendiz –que como vemos no ha perdido ninguna de sus dimensiones, manteniéndose en su totalidad como punto fuerte–); y los contenidos, las tutorías y la revisión de exámenes (Curricular).
 - Desde el punto de vista de «lo que queda por hacer», cabe mejorar los ámbitos anteriormente mencionados en las siguientes dimensiones: la oferta de asignaturas (Titulación); el distrito abierto y la política de becas (Condiciones); el desarrollo per-

sonal (Principio Educativo); y la metodología, la evaluación y la impugnación (Currículo). Además, hay que trabajar prácticamente en su totalidad los siguientes ámbitos: la Universidad como Institución Educativa y la propia U.S.C.; los servicios Universitarios; el concepto de Comunidad Universitaria; el concepto de Prestigio; la normativa universitaria; los Órganos de Gobierno; la participación de los estudiantes como miembros de la Comunidad Universitaria; los componentes del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; y la vida Universitaria no institucional.

- Sobre la diferencia entre áreas de conocimiento: Hemos comprobado que los estudiantes de CC. Sociales y Jurídicas son los que se encuentran en mejor disposición, desde el punto de vista de la información que reciben a través de agentes institucionales, para el desarrollo de conductas que les permitan adaptarse al ámbito universitario. Los estudiantes de las demás áreas de conocimiento, bien sea porque no asumen la información recibida desde la universidad (Humanidades), bien sea por la escasez de información de carácter institucional (CC. Experimentales), o por una combinación de ambas circunstancias (CC. de la Salud y Enseñanzas Técnicas), se encuentra en peores condiciones para el desarrollo de conductas que les permitan adaptarse al ámbito universitario. (Ver Tabla X)

TABLA IX. Lo hecho y lo que queda por hacer

LO HECHO LO QUE QUEDA POR HACER
DIMENSIONES	ÁMBITOS	DIMENSIONES
Sistema Acceso	CONDICIONES ESTUDIANTE	Distrito Abierto
		Becas y Ayudas
Cualificación Profesional	PPIOS. EDUCATIVOS	Desarrollo Personal
Plan Estudios	TITULACIÓN	Asignaturas
Nivel Exigencia		
Organización		
Contenidos	CURRICULO	Metodología
Tutorías		Evaluación
Revisión Exámenes		Impugnación Evaluación
		UNIVERSIDAD
	SERVICIOS	
	COMUNIDAD UNIVERSITARIA	
	PRESTIGIO	
	NORMATIVA	
	ÓRGANOS DE GOBIERNO	
	PARTICIPACIÓN	
	PROCESO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	
	VIDA UNIVERSITARIA NO INSTITUCIONAL	

TABLA X. Perfiles de estudiantes

	INFORMACIÓN	AGENTES INSTITUCIONALES	IMPACTO
MÁS	C.S.J.	C.S.J.	C.S.J.
BASTANTE	HUM.	HUM.	C.E.
MEDIANAMENTE	E.T.	E.T.	E.T.
POCO	C.S.	C.S.	C.S.
MENOS	C.E.	C.E.	HUM.

- Sobre la creación de una cultura universitaria: Si observamos con detenimiento el tipo de información que manejan los estudiantes sobre la universidad (y especialmente la que llega a través de agentes institucionales), podemos interpretar que dicha información es reflejo de ciertas conductas asociadas a una determinada forma de estar en la universidad y, en general, de vivir la experiencia universitaria. Así, hacemos hincapié en las siguientes cuestiones:

- El papel de estudiante universitario. Tomando como referencia el doble papel que, según Zabalza (2002), pueden desempeñar los estudiantes en la universidad en función de la naturaleza de las tareas que pueden y deben poner en marcha, podemos decir que: los estudiantes reciben más información sobre las dimensiones referidas a su papel como aprendices (el estudio) que sobre las dimensiones referidas en cuanto a miembros de la comunidad universitaria (la participación). Por lo tanto, la universidad en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad, y a través de la información que traslada, pone más énfasis en la formación de actitudes que faciliten la adaptación de los estudiantes al aprendizaje y al estudio, que en la formación de actitudes que potencien la participación de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria.
- La forma de vivir la experiencia universitaria. Sirviéndonos de las categorías que (Kemmis, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1991) adoptaron de la Teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas para explicar las estructuras de racionalidad del hecho educativo, podríamos decir que la Institución Universitaria, a través de la información que traslada: parece poner más énfasis en la formación de actitudes que potencian un estilo técnico de hacer universidad –más orientado a la adaptación a lo cotidiano y a la asunción sin cuestionarse de lo que la institución propone (o incluso impone)– mientras que descuida en cierta medida la formación de actitudes que potencian un estilo práctico o crítico de vivir la experiencia universitaria –caracterizado éste por el desarrollo de actitudes activas, reflexivas, críticas e incluso reivindicativas en los estudiantes, considerándolos como sujetos autónomos y responsables de su propio desarrollo en la Universidad (objetivo, por cierto, del EEES)–.

- Sobre la importancia de informar y formar a los estudiantes en el desarrollo de actitudes que permitan el pleno aprovechamiento de las oportunidades formativas que ofrece la Universidad. Aquí se explicita el principal

deber ser que se desprende de nuestra investigación y que resumimos en cuatro necesidades:

- La necesidad de ampliar la información que manejan los estudiantes: Toda vez que hemos encontrado amplias lagunas informativas en la mayor parte de los ámbitos universitarios sobre los que hemos preguntado.

Ahora bien, conviene tener claro que hay un salto cualitativo importante entre la información y el desarrollo de actitudes, en el sentido de que éstas no se desprenden directamente de aquella. Como sabemos, que la información tenga poco impacto sobre los estudiantes puede significar, más allá de que el valor de esa información es escaso, que en muchas ocasiones los estudiantes expresan así su resistencia a cierto tipo de socialización. En este sentido, somos conscientes de que la «Teoría de la Acción razonada» que hemos adoptado es, en realidad, una teoría muy racionalista y que, por supuesto, hay otras dimensiones biográficas de los estudiantes que sería preciso contemplar para explicar mejor la génesis de sus actitudes.

No obstante, nos permitimos insistir en la relevancia, siquiera como punto de partida, de que la universidad ponga a disposición de los estudiantes y del conjunto de la comunidad educativa, una información clara y compartida acerca de sus fines y de sus medios: a qué aspira, cómo se organiza y qué hace.

- La necesidad de asumir la responsabilidad de la formación de los estudiantes: Toda vez que hemos encontrado que los estudiantes pasan por la universidad guiados por las experiencias que viven y por lo que pueden inferir y extrapolar de otros contextos, pero carentes de una guía formativa de carácter institucional.

Y conste que en este caso ya no hablamos de informar sino de orientar o, si se prefiere, de educar; compromiso éste al que la universidad no debería renunciar y que nosotros reivindicamos (Trillo Alonso, 2000; Trillo Alonso y Méndez García, 2001). Y menos aún en los tiempos que corren en los que todo habrá de hacerse (es de suponer) con el objetivo (también supuestamente

asumido en el marco del EEES), de contribuir al desarrollo de las competencias.

Ahora bien, sin duda somos conscientes de que no todos están de acuerdo con este planteamiento: algunos porque ante los riesgos evidentes de manipulación de los estudiantes prefieren inhibirse; otros porque no creen que en una universidad caracterizable como anarquía organizada se puedan identificar cuáles son los valores que quiere darse a sí misma, y eso desde el supuesto de que quisiera tal cosa lo que no es muy probable, sin olvidar que aún queriendo no sería nada fácil llegar a algún acuerdo íntimamente asumido por sus miembros y no sólo declarado de manera retórica.

Pero aún admitiendo eso, y permaneciendo muy alerta también respecto al peligro que supondría desviarse por la pendiente de quien trata de imponer una forma de entender la universidad o de ser y estar en ella, nosotros creemos necesaria la construcción de un discurso compartido sobre lo que la universidad aspira a ser y espera de sus miembros, así como el establecimiento de una pauta de actuación que, con la intención de orientarlos, haga llegar dicha información a los estudiantes.

- La necesidad de organizarse para la toma de decisiones educativas: En efecto, hemos comprobado que la información de carácter institucional tiene más alcance y produce mayor impacto en los estudiantes, pero también hemos confirmado que los profesores constituyen los principales agentes de información institucionales eclipsando la labor de los servicios de información y orientación universitarios. Siendo así, hemos planteado nuestras dudas acerca de la existencia de la necesaria cohesión institucional (que no uniformidad) a la hora de poner en marcha este proceso de información y formación sobre la universidad que oriente, guíe y facilite su aprovechamiento por el estudiante.
- La necesidad de redefinir el papel del estudiante universitario: Obviamente para considerarlo no sólo como aprendiz (pupilo), sino también como miembro activo, reflexivo y crítico de la comunidad universitaria (Bolívar, 2005; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

Referencias bibliográficas

- AJZEN, I. Y FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- BOLÍVAR, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10), 93-123.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1999). La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones. En J. VIDAL GARCÍA (Coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 413-430). Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior: ¿será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE. Universidad de Murcia.
- FISHBEIN, M. (1980). A theory of reasoned action: some applications and implications. En H HOWE Y M. PAGE (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1979 (pp. 65-116). Lincoln: University of Nebraska Press.
- FISHBEIN, M. Y AJZEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour*. Reading Mass.: Addison-Wesley.
- (1981). *Attitudes and voting behaviour: An application of the theory of reasoned action*. En G. STEPHENSON Y J. DAVIS, *Progress in applied social psychology*, 1 (pp. 253-313). New York: Wiley and Sons.
- GRUNDY, S. (1991). *Productos o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1986). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M., BUXARRAIS ESTRADA, R. M. Y ESTEBAN BARA, F. (2002). La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- MÉNDEZ GARCÍA, R. M. (2004). *Lo que la Universidad le dice explícitamente a sus estudiantes: una propuesta de instrumento para la recogida de información*. En *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Volumen I (pp. 191-203). Deusto: I.C.E.-Universidad de Deusto.

- (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. (Formato CD).
- MORA RUÍZ, J-G. (1999). Indicadores y decisiones en las Universidades. En J. VIDAL GARCÍA (Coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 19-30). Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). Orientación Universitaria y evaluación de la calidad. P. APODACA Y C. LOBATO (Eds.), *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación* (pp. 23-52). Barcelona: Editorial Laertes.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En J. MAYOR Y J. L. PINILLOS, *Creencias, actitudes y valores* (pp. 199-302). Madrid: Alhambra.
- (1989). Interpretación de las actitudes. En J. MAYOR Y J.L. PINILLOS, *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universitarias.
- TRILLO ALONSO, F. (2000). As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. En F. TRILLO (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 215-262). Lisboa: Editorial Piaget.
- TRILLO ALONSO, F. Y MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2001). Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes. *Innovación Educativa*, 11, 175-188.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Dirección de contacto: Rosa María Méndez García. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus Universitario Espinardo. 30100 Espinardo. Murcia, España. E-mail: rmendez@um.es

Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje

Development of cognitive processes in reading in normal readers and children with reading disabilities

Juan E. Jiménez

Cristina Rodríguez

Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Tenerife, España.

Remedios Guzmán

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

Eduardo García

Free University of Amsterdam. Department of Development Psychology. Amsterdam, Holanda.

Resumen

El principal objetivo de este estudio ha sido analizar el desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. Se utilizó la herramienta informática Sicole-R (Jiménez et al, 2007) que permite navegar a través de distintas tareas de evaluación cuya presentación requiere distintos medios (imágenes, sonidos, textos, etc.). Las tareas de evaluación se agrupan en diferentes módulos: 1) módulo de procesamiento perceptivo: percepción del habla; 2) módulo de procesamiento léxico: acceso al léxico, velocidad de nombrado, ortográfico y morfológico; 3) módulo de procesamiento fonológico: conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema (CGF) y conciencia fonológica; 4) módulo de procesamiento sintáctico-semántico: género, número, orden, palabras funcionales, estructura gramatical,

signos de puntuación y comprensión de texto, y 5) módulo de memoria: memoria de trabajo. Se seleccionó una muestra de disléxicos de una población de 1.050 alumnos de Educación Primaria (7-12 años) de colegios públicos y privados.

Se encontró que a medida que los disléxicos pasan de curso se mantienen las diferencias con los normolectores en procesos cognitivos básicos que inciden en la adquisición de la lectura. En la evaluación de las Necesidades Educativas Específicas (NEE's) derivadas de trastorno específico de aprendizaje, no todo el énfasis ha de centrarse sólo en la competencia curricular sino también en la evaluación del perfil cognitivo del alumno según las áreas curriculares. De este modo, se podría ajustar mejor la respuesta educativa a las necesidades individuales de los alumnos.

Palabras clave: desarrollo de procesos cognitivos de lectura, evaluación asistida a través de ordenador, dificultad específica de aprendizaje, dislexia.

Abstract

The main purpose of this research was to analyze cognitive processes involved in dyslexia in a developmental approach using a cross-sectional design. The Sicole-R computer software (Jiménez et al., 2007) was used, which includes different assessment tasks in a multimedia context (i.e., images, sounds, text, etc.). The assessment tasks included in the computer software are organized into different modules: 1) module of perceptual processing: speech perception; 2) module of lexical processing: lexical access, naming speed, orthographical and morphological processing; 3) module of phonological processing: letter knowledge and phonological awareness; and 4) module of syntactic/semantic processing: gender, number, order, function words, grammatical structure, punctuation marks and text comprehension. A sample of dyslexics was selected from a population of 1,050 primary school students (7-12 years old) from different public and private schools. Significant differences were found between dyslexics and normal readers across grades in different cognitive processes involved in reading acquisition. The assessment of special educational needs caused by specific learning disabilities should be centred not only on educational response but also on analyzing students' cognitive profile by different curriculum subjects.

Key words: development of cognitive processes in reading, computer-assisted assessment, learning disabilities, dyslexia.

Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje¹

El término dificultad específica de aprendizaje en lectura o dislexia evolutiva (DAL)² hace referencia a las dificultades en el reconocimiento de palabras escritas (o acceso al léxico) que se producen sin ninguna razón aparente. En nuestro país, esta entidad ya tiene un reconocimiento legal con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (LOE) que recoge textualmente el término «Dificultades específicas de aprendizaje» en el Título II (Capítulo I) dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La bibliografía especializada en el campo de investigación de la lectura ha permitido identificar algunos procesos cognitivos básicos (por ejemplo, acceso al léxico, velocidad de nombrado, procesamiento ortográfico y morfológico, conciencia fonológica, percepción del habla, velocidad de nombrado, procesamiento sintáctico-semántico, etc.) que inciden en la adquisición de la lectura. Un funcionamiento deficiente de estos procesos parece estar en la base de las diferencias individuales en lectura (Siegel, 2003).

En las primeras etapas del aprendizaje lector, la descodificación grafema-fonema juega un papel importante en el reconocimiento de las palabras y a ello contribuye una serie de habilidades fonológicas. Una de estas habilidades es la conciencia fonológica (CF). La CF se define como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla del discurso (Tunmer y Herriman, 1984; Tunmer y Rohl, 1991). Otra de las habilidades que favorece la adquisición de la lectura tiene que ver con la percepción del habla, es decir, con la habilidad para discriminar auditivamente los sonidos del habla y no con

⁽¹⁾ Esta investigación ha sido financiada por el Plan Nacional I+D+I (Feder y Ministerio de Ciencia y Tecnología) ref. nº 1FD97-1140 y BSO2003-06992 y en ello también han colaborado la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Universidades del Gobierno Autónomo de Canarias GRUP2004/13, y Fundación Telefónica Española. Algunas partes del artículo fueron redactadas mientras el primer autor estaba como profesor visitante en el *Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education* en la *University of British Columbia* de Canadá. Esta investigación incluye resultados del Plan de Divulgación Científica sobre tecnología asistida en dificultades de aprendizaje que se presentó en las Universidades del Valle, Guatemala; Universidad de Guadalajara, México; The University of Texas; EEUU, y Arizona State University, EEUU, en Septiembre de 2006. Asimismo, agradecemos el apoyo de los profesores, alumnos y padres de los colegios Hispano-Inglés, 25 de Julio, Narciso Brito, San Fernando, Villa Asención, José Antonio y Fernando III, y la ayuda de Desirée González, Virginia Anzorena, Patricia Crespo, y Julia Moraes de Souza, por su colaboración en la recogida de datos de este estudio.

⁽²⁾ En este trabajo se usan indistintamente los términos dislexia y dificultades específicas de aprendizaje en lectura.

la discriminación auditiva general (Blomert y Mitterer, 2004). Asimismo, en los últimos años, los hallazgos de diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que tiene la velocidad de nombrado (VN) en el desarrollo de la habilidad lectora, considerando que la lentitud para nombrar estímulos visuales familiares puede ser un factor influyente en el desarrollo de la fluidez lectora (Wolf y Bowers, 1999; Wolf, Bowers y Biddle, 2000).

Por otra parte, la consolidación del procesamiento ortográfico, que aparece con posterioridad al fonológico, hace posible el reconocimiento de la palabra de forma fluida y sin esfuerzo (Ehri, 2005; Stuart y Coltheart, 1988). A medida que los niños van siendo lectores más eficientes dependen, en menor medida, del procesamiento fonológico porque sus representaciones léxicas van aumentando, favoreciendo directamente la unión entre el deletreo, la pronunciación y el acceso al significado de la palabra (Ehri, 2005; Perfetti, 1992; Share, 1995), de tal manera que el procesamiento ortográfico se confirma, en los niveles más altos, como un buen predictor del rendimiento lector (Badian, 2001). Asimismo, el desarrollo de esta estrategia de lectura es importante para la lectura de palabras compuestas, donde la raíz o lexema se analiza por la estrategia ortográfica de lectura y los afijos por la estrategia fonológica. Esto supondría que, a un alumno que está aprendiendo a leer, la estrategia ortográfica le permite beneficiarse de la información semántica que proporciona la raíz del morfema.

No obstante, el procesamiento fonológico y ortográfico no solamente es importante para el desarrollo de la fluidez en la lectura, también el procesamiento sintáctico es fundamental para la lectura eficaz del texto. Si el alumno no es capaz de desarrollar habilidades fonológicas ello podría repercutir en el desarrollo de habilidades sintácticas en la lectura. Por tanto, esta conexión entre la información fonológica y sintáctica, puede impedir llevar a cabo correctamente el análisis sintáctico afectando a la lectura de preposiciones, adverbios, verbos auxiliares, etc. (Frith y Snowling, 1983; Lovett, 1979; Waller, 1976).

Procesos cognitivos y diferencias individuales en lectura

Numerosos estudios sugieren que el alumno disléxico presenta déficit tanto en los procesos subléxicos (i.e., en la descodificación grafema-fonema) como en los

procesos léxicos (i.e., acceder al significado de las palabras) (Stanovich, 1988, 1991). La dificultad en la descodificación grafema-fonema para el reconocimiento de las palabras parece estar producida por un déficit en el procesamiento fonológico. Como ya se había comentado, una de estas habilidades fonológicas hace referencia a la conciencia fonológica. La hipótesis del déficit fonológico ha sido y es una de las más aceptadas en la literatura en la explicación de la dislexia, la cual ha recibido también apoyo empírico en español (Jiménez et al., 2005). Otra de las habilidades fonológicas tiene que ver con la percepción del habla. Numerosas investigaciones han mostrado evidencia empírica de que los disléxicos presentan deficiencias en la habilidad para discriminar auditivamente sonidos del habla, esto es, en la percepción del habla (v.gr., Metsala, 1997; Ortiz y Guzmán, 2003; Ortiz et al., 2007). Se ha sugerido, en este sentido, que los problemas de discriminación fonética afectan a la calidad y precisión de las representaciones fonológicas en el léxico que a su vez determina la eficiencia del sistema de procesamiento fonológico.

Asimismo, en los últimos años, los hallazgos de diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que tiene la velocidad de nombrado (VN) en el desarrollo de la habilidad lectora, considerando que la lentitud para nombrar estímulos visuales familiares puede ser un factor explicativo de las DAL (Escribano, 2007; Guzmán et al., 2004; Jiménez et al., 2008). Desde esta última perspectiva, se defiende la hipótesis del doble déficit (Wolf y Bowers, 1999; Wolf et al., 2000), desde la cual se postula que las DAL pueden ser debidas tanto a un déficit en el procesamiento fonológico, que impide manipular los sonidos de las palabras, como a un déficit en la velocidad de nombrar que dificulta el acceso y la recuperación de los nombres de los símbolos visuales. La independencia entre ambos tipos de déficit pone de manifiesto la existencia de distintos subgrupos de niños con DAL (v.gr., Badian, 1997; Bowers y Wolf, 1993; Lovett, Steinback y Frijters, 2000; Wolf, 1997; Wolf y Bowers, 1999).

Sin embargo, los resultados de las distintas investigaciones convergen en la existencia de dificultades no solo en el procesamiento fonológico sino también en el procesamiento ortográfico, tanto en niños como en adultos con dislexia (v.gr., Bruck, 1990, 1992; Domínguez y Cuetos, 1992; Jiménez, Gregg y Díaz, 2004; Jiménez y Hernández-Valle, 2000; Mody, 2003; Ramus, 2002, 2003; Rodrigo et al., 2004; Share y Stanovich, 1995; Snowling, 2000). En una ortografía opaca, como el inglés, los resultados ponen de manifiesto que las personas con dislexia presentan un déficit fonológico desde el inicio de la instrucción lectora

persistiendo a lo largo del tiempo (Bruck, 1992), y un déficit secundario en el desarrollo de las habilidades ortográficas (LaBuda y DeFries, 1989; Manis, Doi y Badha, 2000; Stanovich, Nathan y Zolman, 1988).

El estudio de las habilidades fonológicas de los niños disléxicos ha constituido el núcleo de investigación en la última década (Stanovich, 1988, 1991). Sin embargo, el papel del procesamiento sintáctico y semántico ha recibido menos atención. Es obvio que las dificultades en el reconocimiento léxico repercuten negativamente en el procesamiento sintáctico, siendo su repercusión mayor en la medida en que se consolida el historial de dislexia (Bryant, Nunes y Bindman, 1998). Algo similar ocurre con el procesamiento semántico, a medida que los disléxicos pasan de curso se acentúan las diferencias con los normolectores en este nivel de procesamiento (Vellutino, Scanlon y Spearing, 1995).

En síntesis, de esta revisión se desprende que la dislexia parece estar causada por una combinación de déficit en procesos cognitivos que son básicos en el proceso lector. Sin embargo, no se ha examinado en lengua española el curso evolutivo de estos procesos cognitivos (i.e., acceso al léxico, percepción del habla, velocidad de nombrar, conciencia fonológica, procesamiento ortográfico y morfológico, y procesamiento sintáctico-semántico) en disléxicos en comparación a normolectores. El objetivo principal de este estudio ha sido demostrar si existen diferencias en procesos cognitivos entre disléxicos y normolectores, y si estas diferencias se mantienen a medida que normolectores y disléxicos pasan de curso.

Método

Participantes

La muestra de estudio estaba formada por 1.050 alumnos de Educación Primaria (EP) (7-12 años) de colegios públicos y privados, que se distribuían de la siguiente manera: 1) alumnos del segundo curso de EP (124 de colegio público; 86 de colegio privado); 2) alumnos del tercer curso de EP (117 de colegio público; 81 de colegio privado); 3) alumnos de cuarto curso de EP (129 de colegio público; 87 de colegio privado); 4) alumnos de quinto curso de EP (135 de colegio público; 81 de colegio privado); y 5) alumnos sexto curso de EP (125 de colegio

público; 85 de colegio privado). La mayoría de los centros seleccionados son de línea dos o tres, es decir, disponen de dos o más niveles por curso. De esta población seleccionamos la muestra de disléxicos (N=89) utilizando los siguientes criterios: (1) bajo rendimiento en test estandarizado de lectura (percentil < 25 en lectura de pseudopalabras o un percentil igual o mayor a 75 en tiempos de lectura de palabras o pseudopalabras); (2) bajo rendimiento académico en lectura según informe del profesor; y (3) la puntuación en CI ≥ 75 con el fin de excluir déficit intelectual (Siegel y Ryan, 1989). La discrepancia entre rendimiento lector y CI no se tuvo en consideración en la definición aquí propuesta para definir la dislexia. La investigación reciente pone de manifiesto que, independientemente del nivel de CI, los alumnos con retraso lector y los alumnos con dislexia muestran los mismos déficit cognitivos, lo que ha llevado a proponer la eliminación del criterio de discrepancia en la conceptualización y en el diagnóstico de la dislexia evolutiva (Siegel, 1989, 1992; Jiménez y Rodrigo, 1994; Jiménez, Siegel, y Rodrigo, 2003). Los alumnos normolectores (N=811) fueron identificados por sus profesores como buenos lectores, presentaban un CI ≥ 75 y tenían un buen rendimiento en conocimiento alfabético, comprensión lectora y fluidez lectora. De hecho, existían diferencias significativas entre disléxicos y normolectores en conocimiento alfabético $F(1,880)=3.87$; $p<.05$, en comprensión lectora $F(1,894)=14.0$; $p<.001$, y fluidez lectora $F_{\text{asintótica}}(1, 98.8)=26.9$, $p<.001$. Sin embargo, no existían diferencias significativas entre disléxicos y normolectores en inteligencia $F(1,893)=3.13$, $p=.07$, en memoria de trabajo $F(1,843)=3.47$; $p=.06$ y edad $F_{\text{asintótica}}(1, 105.93)=1.36$, $p=.24$. Tampoco existían diferencias significativas en la distribución de los sujetos por grupos en función del género $\chi^2(1)=.68$, $p=.40$. Como criterios de exclusión de la muestra, los alumnos participantes no presentaban deficiencias intelectuales, sensoriales, físicas, psíquicas o motoras. La Tabla I recoge las medias y desviaciones típicas en CI, edad, memoria de trabajo, comprensión de textos, fluidez lectora, y conocimiento alfabético en disléxicos y normolectores.

TABLA I. Medias y desviaciones típicas en CI, edad, memoria de trabajo, comprensión de textos, fluidez lectora y conocimiento alfabético en disléxicos y normolectores

	Disléxicos		Normolectores	
	Media	DT	Media	DT
CI	97.8	11.3	100.9	16.2
Edad	115.3	19.7	112.6	17.3
Memoria de Trabajo	1.84	.76	2.01	.79
Comprensión de textos	.59	.18	.65	.18
Fluidez lectora	1100.6	685.1	719.1	445.4
Conocimiento alfabético	.93	.08	.95	.06

Diseño

Se utilizó un diseño transversal.

Materiales

«Factor ‘g’ de Cattell y Cattell (1989)». Para evaluar la inteligencia no verbal. Se aplicaron las escalas 1 (forma A) para el grupo de lectores más jóvenes y la escala 2 (forma A) para escolares de 8 a 14 años.

«Batería de Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria PROLEC» (Cuetos, Rodríguez, Ruano, y Arribas, 2007). Esta prueba incluye diferentes subpruebas de lectura. Nosotros sólo administramos los «subtests» de lectura de palabras y pseudopalabras. Estos «subtests» requieren la correcta identificación de 30 palabras y 30 pseudopalabras con diferentes estructuras lingüísticas. La puntuación total se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta.

«Batería Multimedia Sicole-R». El Sicole-R está programado en *Java 2 Platform Standard Edition (J2SE) 1.4*, de Sun. Se utiliza *HSQL Database Engine* como base de datos (Jiménez et al, 2007). Veamos, a continuación, y de forma más detallada, las instrucciones y las tareas incluidas en los distintos módulos de la Batería Multimedia Sicole-R:

■ Módulo Fonológico

- «Conciencia fonémica». Se trata de una adaptación informática de la Prueba de Conciencia Fonémica (PCF) de Jiménez (1995). El módulo de conciencia fonémica consta de cuatro subtareas: aislar, omitir, síntesis y segmentar. En la subtarea de «aislar» el niño escucha una palabra (v.gr. /sofá/) y debe seleccionar un dibujo de entre tres que comienza por el mismo fonema que la palabra que escuchó (v.gr. dibujos de silla – lápiz – caballo). La subtarea de «omitir» consiste en escuchar una palabra emitida desde el ordenador y el niño debe responder diciendo cómo quedaría la palabra si eliminásemos el fonema inicial (v.gr. se escucha /lata/ la respuesta correcta sería /ata/). En la subtarea de «síntesis» los fonemas de cada palabra se presentan oralmente y de forma secuencial en el ordenador. La subtarea consiste en identificar los segmentos fonémicos y reconocer la palabra (v.gr. el niño escucha a través del ordenador la siguiente secuencia de /s/ /o/ /f/ /á/ y el niño debe decir /sofá/). Por último, la subtarea de «segmentar» consiste en la presentación auditiva de una palabra y el dibujo que corresponde a dicha palabra, el niño debe responder diciendo todos y cada uno de los fonemas que constituyen esa palabra (v.gr. al escuchar la palabra /casa/ a la vez que se presenta el dibujo de una casa el niño debe responder /c/ /a/ /s/ /a/). En las cuatro tareas se registran los aciertos y los errores para cada ítem. El coeficiente α de fiabilidad para las tareas de aislar, segmentación, omisión y síntesis fue .75, .80, .83, y .86 respectivamente.
- «Percepción del habla». Este módulo evalúa la habilidad para discriminar consonantes en el contexto de pares mínimos de sílabas teniendo en cuenta sus rasgos articulatorios. Consta de tres tareas: (1) «contraste de sonoridad» que evalúa la habilidad para discriminar entre pares mínimos que se diferencian en la sonoridad (v.g., /ba-pa/); (2) «contraste del modo de articulación» que evalúa la discriminación entre consonantes que únicamente se diferencian en el modo de articulación (v. g., /ja-ka/) y (3) «contraste del punto de articulación» que evalúa la discriminación entre consonantes que se

diferencian en el punto de articulación (v. g., /ja-sa/). El coeficiente α de fiabilidad fue .95

■ Módulo de procesamiento léxico y morfológico

- «Nombrado de palabras y pseudopalabras». En la tarea de nombrado se le pide al alumno que lea en voz alta, lo más rápido posible los estímulos verbales que se presentan uno a uno en la pantalla del ordenador. La secuencia de administración es la siguiente: pantalla en blanco (200 mlseg.), sonido que avisa al alumno que aparecerá el siguiente estímulo, presentación de la palabra o pseudopalabra enmarcada en un rectángulo en el centro de la pantalla. En total, el tiempo entre estímulos es de 2.000 ms. El ordenador graba la respuesta y registra el tiempo de latencia (TL) ante cada estímulo, esto es, el tiempo que transcurre desde que aparece la palabra o pseudopalabra en la pantalla hasta que el alumno comienza la lectura. Se presentan dos bloques de estímulos, uno formado por 32 palabras familiares y otro por 48 pseudopalabras, aleatorizando el orden de presentación de los estímulos dentro de los bloques para cada sujeto. El coeficiente α de fiabilidad para los tiempos de latencia en palabras y pseudopalabras fue de .89 y .91 respectivamente.
- «Velocidad de nombrado». Esta prueba es una adaptación de la técnica de Denckla y Rudel (1974) denominada *Rapid Automatized Naming* (RAN). La prueba consta de cuatro subtareas: series de letras, series de números, series de colores y series de dibujos. El procedimiento para cada subtarea es esencialmente el mismo. Se pide a los sujetos que nombren horizontalmente, en voz alta, lo más rápido posible los estímulos presentados. El ordenador registra los tiempos de ejecución de cada subtarea y el número de errores cometidos.
- «Comprensión morfológica». La tarea de «lexemas y sufijos» consiste en la presentación de una palabra a la que le corresponde un dibujo de dos que se presentan. Se usaron cuatro morfemas diferentes que se repetían en un set de tres ó cuatro ítems, y donde se modificaban los sufijos (v.gr. cas-a, cas-as, cas-ita, cas-itas). Los dibujos están relacionados semánticamente (v.gr. un dibujo de una casa o

un dibujo de una casita). Se recogen los tiempos de latencia y los errores con la finalidad de evaluar en qué medida la repetición de un morfema raíz facilita el cometer un menor número de errores y aumentar la velocidad de respuesta de un sujeto. Se obtuvo un coeficiente α de .92

- «Comprensión de homófonos». Se presentan dos palabras homófonas concurrentemente a un dibujo y una pregunta que hace referencia a la definición de uno de los homófonos presentados. Se registran los aciertos del sujeto. Se obtuvo un coeficiente α de .56.

■ Módulo de procesamiento sintáctico-semántico

- «Uso del género». Consiste en la presentación de frases guillotinadas, y el sujeto debe leer las palabras de la frase y las palabras que se proponen como alternativa para rellenar adecuadamente las frases (coeficiente $\alpha=.78$).
- «Uso del número». Esta tarea es exactamente igual que la anterior exceptuando que las palabras que se presentan como alternativas para completar la frase se diferencian en número (coeficiente $\alpha=.82$).
- «Orden de palabras». Consiste en la presentación de dos frases acompañadas de un dibujo. El sujeto debe señalar la frase que corresponde al dibujo presentado. Las frases tienen estructura sujeto-verbo-objeto. Las dos alternativas de respuesta varían en que los papeles sujeto y objeto están cambiados de orden (coeficiente $\alpha=.60$).
- «Palabras funcionales». Consiste en la presentación de frases a las que le faltan las palabras función que ha de seleccionar de un menú para poder completar la frase (coeficiente $\alpha=.77$).
- «Uso correcto de la asignación de papeles sintácticos o tarea de estructura gramatical». Esta tarea es similar a la tarea de orden de palabras. Se presenta nuevamente un dibujo, y una serie de frases (en este caso tres), donde sólo una de ellas corresponde a la imagen presentada (coeficiente $\alpha=.73$).
- «Signos de puntuación». Esta tarea consiste en la presentación de un texto que carece de signos de puntuación. En la parte inferior

del texto figuran los signos de puntuación para que el sujeto los vaya seleccionando y colocando en el lugar correcto. Los signos de puntuación son el punto, la coma, la interrogación, los dos puntos, y la admiración (coeficiente $\alpha=.86$).

- «Comprensión de textos». La tarea del alumno consiste en leer dos textos, presentados en la pantalla del ordenador, y contestar a una serie de preguntas correspondientes a cada uno de ellos. El texto narrativo tiene una extensión de 197 palabras y el expositivo de 135 palabras. Para cada texto se presentan en la pantalla cinco preguntas con tres alternativas de respuesta. Se le solicita al alumno que marque con el ratón la respuesta correcta. El programa registra el tiempo invertido en la lectura del texto así como las respuestas acertadas. La prueba computarizada de comprensión lectora tiene un α de Cronbach.63.

■ Módulo de Memoria

- «Memoria de Trabajo Verbal». Esta prueba consiste en una adaptación de la tarea de Siegel y Ryan (1989) y desarrollada a través del procedimiento propuesto por Daneman y Carpenter (1980). Los niños oyen frases a las que les falta la última palabra. La tarea consiste en emitir una palabra que complete la frase y luego repetir todas las palabras emitidas en el mismo orden. Los ítems están constituidos por series de dos, tres, cuatro y cinco frases. Hay tres ensayos para cada serie de frases. Para cada nivel se puntuó uno cuando la ejecución fue correcta y cero cuando no lo era. La tarea finalizaba cuando el sujeto fallaba en todos los intentos de un nivel.

Procedimiento

Antes de iniciar el estudio se solicitó a los centros participantes consentimiento para llevar a cabo la investigación. En la recogida de información participaron un total de ocho examinadores, previamente entrenados, que se distribuyeron por parejas en los cuatro centros escolares. Estos examinadores además de administrar una entrevista semiestructurada al profesor, aplicaron la prueba

de inteligencia colectiva, la prueba estandarizada de lectura y de memoria de trabajo, y el Sicole-R. Este tipo de aplicación individual se llevó a cabo en una sala que reunía las condiciones adecuadas para la administración de este tipo de pruebas a la muestra de estudio. Esta recogida de datos se realizó desde Octubre de 2005 hasta Febrero de 2006.

Resultados

Se analizaron los resultados mediante un diseño factorial (2 x 5), con un factor intergrupo con cinco niveles (2º vs. 3º vs. 4º vs. 5º vs. 6º) y otro factor intergrupo con dos niveles (disléxicos vs. normolectores). Llevamos a cabo análisis univariado de varianza mediante modelo lineal general, tomando como factores fijos el curso y el grupo, y como variable dependiente cada una de las medidas utilizada para la evaluación de cada proceso cognitivo. La Tabla II recoge las medias y desviaciones típicas en acceso al léxico (nombrado de palabras y pseudopalabras), procesamiento ortográfico, conciencia fonológica, velocidad de nombrado, percepción del habla, y procesamiento sintáctico-semántico en disléxicos y normolectores.

TABLA II. Medias y desviaciones típicas en acceso al léxico (nombrado palabras y pseudopalabras), procesamiento ortográfico, conciencia fonológica, velocidad de nombrado, percepción del habla, procesamiento sintáctico-semántico, y fluidez lectora

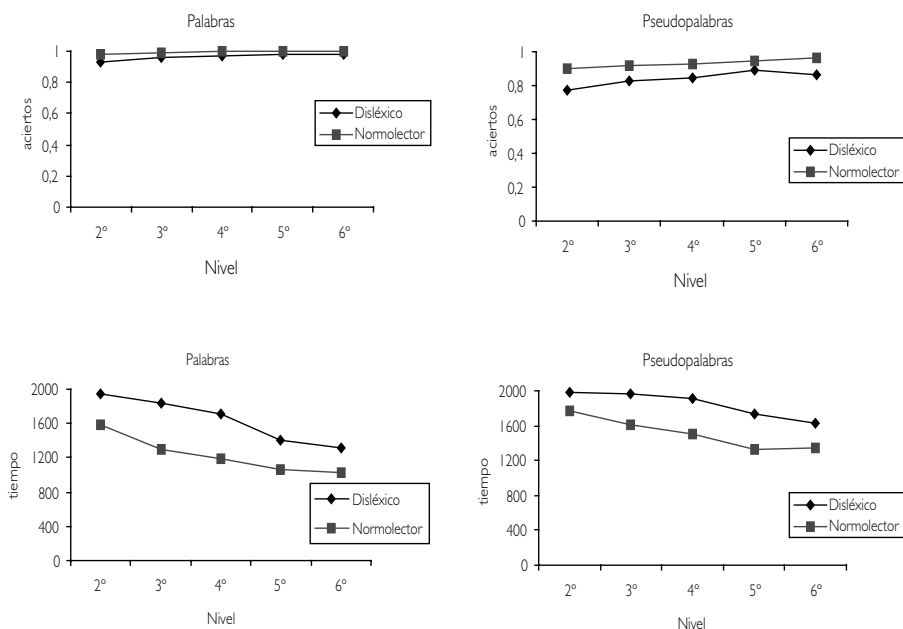
	NIVEL									
	2°		3°		4°		5°		6°	
	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo		Grupo	
	Disléxico	Normo-lector	Disléxico	Normo-lector	Disléxico	Normo-lector	Disléxico	Normo-lector	Disléxico	Normo-lector
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)
Palabras (aciertos)	0.93 (0.09)	0.98 (0.03)	0.96 (0.06)	0.99 (0.02)	0.96 (0.04)	1.00 (0.00)	0.98 (0.03)	1.00 (0.00)	0.98 (0.03)	1.00 (0.00)
Pseudo-palab. (aciertos)	0.77 (0.17)	0.90 (0.07)	0.83 (0.11)	0.92 (0.07)	0.85 (0.10)	0.93 (0.05)	0.89 (0.09)	0.95 (0.04)	0.86 (0.09)	0.96 (0.04)
Palabra (tiempo)	1939.41 (702.17)	1585.32 (492.48)	1835.40 (411.34)	1296.20 (413.07)	1715.05 (421.77)	1192.78 (369.70)	1410.56 (466.76)	1066.39 (282.89)	1310.90 (357.93)	1032.68 (284.15)
Pseudo-palab. (tiempo)	1977.55 (717.07)	1775.60 (531.85)	1966.76 (630.50)	1609.42 (470.66)	1918.02 (522.62)	1507.31 (405.50)	1732.86 (533.29)	1334.27 (335.81)	1625.88 (583.20)	1350.02 (356.40)
Homófonos	0.57 (0.18)	0.68 (0.18)	0.66 (0.16)	0.71 (0.16)	0.68 (0.15)	0.82 (0.12)	0.72 (0.14)	0.86 (0.10)	0.80 (0.12)	0.88 (0.12)
Lexemas y Sufijos	2300.97 (611.49)	2203.75 (583.25)	2119.52 (607.91)	1919.78 (552.75)	2113.12 (389.40)	1737.97 (449.77)	1772.59 (475.10)	1524.07 (424.79)	1804.76 (457.93)	1464.99 (396.41)
Conciencia fonológica	0.51 (0.16)	0.63 (0.15)	0.63 (0.10)	0.73 (0.12)	0.69 (0.11)	0.76 (0.11)	0.72 (0.10)	0.80 (0.10)	0.72 (0.20)	0.83 (0.10)
Velocidad de nombrado	51384.50 (11027.13)	45693.17 (10289.45)	49306.61 (7583.61)	39427.60 (7012.07)	44800.50 (5832.43)	36901.07 (7198.80)	35908.93 (5013.12)	34431.98 (6604.86)	34605.45 (7655.72)	32084.63 (7932.49)
Percepción del habla	7.45 (2.07)	7.99 (2.23)	8.27 (1.64)	8.42 (1.88)	8.89 (1.01)	9.22 (0.72)	9.06 (0.77)	9.48 (0.47)	8.77 (1.62)	9.64 (0.29)
Sintáctico-semántico	0.43 (0.14)	0.56 (0.15)	0.57 (0.11)	0.66 (0.15)	0.65 (0.15)	0.74 (0.14)	0.71 (0.14)	0.81 (0.12)	0.77 (0.16)	0.86 (0.09)

Acceso al léxico

El análisis de los aciertos en las tareas de nombrado de palabras familiares y pseudopalabras arrojó efectos principales debido al grupo $F(2,879)=104.5$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .19$ y nivel escolar $F(8,1758)= 15.9$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .06$. No obstante, estos efectos estaban mediatizados por una interacción grupo x nivel escolar $F(8,1758)=2.86$; $p \leq .01$; $\eta^2=.01$. Contrastes a posteriori mostraron que los alumnos disléxicos obtenían puntuaciones inferiores en comparación a los alumnos normolectores en 2º curso $F(2,883)=71.4$, $p<.001$, en 3º curso $F(2,883)=63.9$, $p<.001$, en 4º curso $F(2,883)=53.1$, $p<.001$, en 5º curso $F(2,883)=23.9$, $p<.01$, y en 6º curso $F(2,883)=12.1$, $p<.001$

El análisis de los tiempos en las tareas de nombrado de palabras familiares y pseudopalabras arrojó efectos principales debido al grupo $F(2,877)=41.0$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .08$, y nivel escolar $F(8,1754)= 11.9$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .05$. Los alumnos disléxicos fueron más lentos en el acceso al léxico que los alumnos normolectores. No se encontró interacción significativa entre grupo y nivel escolar ($F<1$) (Ver Figura I).

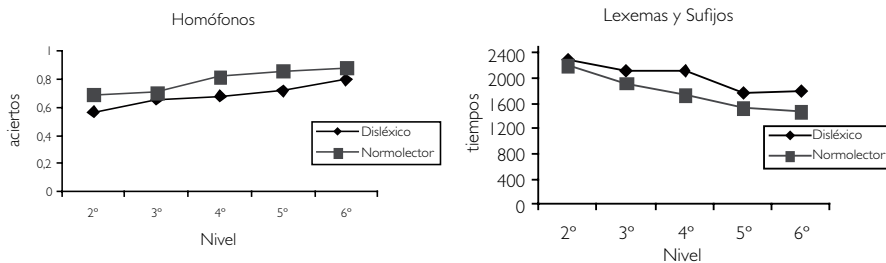
FIGURA I. Análisis de los tiempos en las tareas de nombrado de palabras familiares y pseudopalabras



Procesamiento léxico: ortográfico y morfológico

Este análisis se llevó a cabo sobre los aciertos en la tarea de comprensión de homófonos y los tiempos de latencia en la tarea de lexemas y sufijos. En relación a la tarea de comprensión de homófonos, el análisis arrojó un efecto principal debido al grupo $F(1,875)=45.5$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .05$ y nivel escolar $F(4,875)=24.0$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .09$. No se encontró interacción significativa entre grupo y nivel escolar $F(4,875)=1.53$; $p=.19$, $\eta^2 = .007$. Esto significa que los alumnos disléxicos alcanzaron puntuaciones inferiores en la tarea de comprensión de homófonos en comparación a los alumnos normolectores con independencia del nivel escolar. En la tarea de lexemas y sufijos, el análisis arrojó un efecto principal debido al grupo $F(1,869)=20.9$, $p=.001$, $\eta^2 = .02$ y nivel escolar $F(4,869)=18.3$, $p=.001$, $\eta^2 = .07$. Tampoco se encontró interacción significativa entre grupo y nivel escolar $F(4,869)=.81$, $p=.51$, $\eta^2 = .004$. Esto significa que los tiempos de latencia fueron mayores en alumnos disléxicos en comparación a los alumnos normolectores con independencia del nivel escolar (Ver Figura II).

FIGURA II. Comparación tiempos de latencia entre alumnos disléxicos y alumnos normolectores.

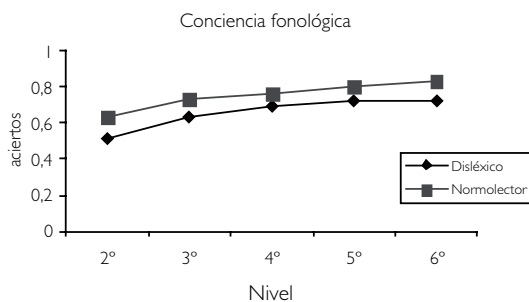


Conciencia fonológica

El análisis de los aciertos en las tareas de conciencia fonológica arrojó efectos principales debido al grupo $F(1,890)=51.3$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .05$ y nivel escolar $F(4,890)=33.2$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .13$. Sin embargo, no se encontró interacción significativa grupo x nivel escolar $F(4,890)=.45$; $p=.77$; $\eta^2=.002$. Esto significa que los niños

disléxicos obtienen puntuaciones inferiores al grupo de normolectores en las tareas de conciencia fonológica con independencia del nivel escolar (Ver Figura III).

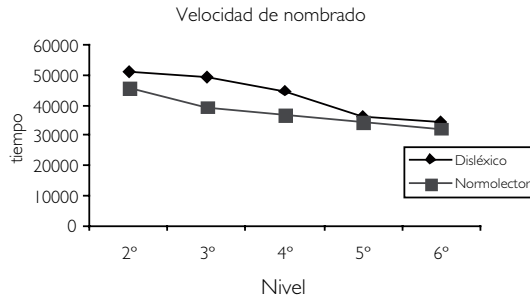
FIGURA III. Concienciación fonológica.



Velocidad de nombrado

El análisis de los tiempos en las tareas de velocidad de nombrado (i.e., números, letras, dibujos y colores) arrojó efectos principales debido al grupo $F(1,887)=38.7$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$ y nivel escolar $F(4,887)= 41.7$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .15$. La interacción grupo x nivel escolar no fue significativa $F(4,887)= 3.21$; $p \leq .01$; $\eta^2=.01$. Esto significa que los disléxicos fueron más lentos en comparación al grupo de normolectores en el nombrado de estímulos. El análisis de los errores mostró solamente un efecto principal debido al nivel escolar $F(4,887)=5.09$, $p < .001$, $\eta^2= .02$. No encontramos diferencias significativas entre los sujetos disléxicos y normolectores en la tasa de errores en las tareas de nombrado, y tampoco hubo interacción significativa entre grupo y nivel escolar ($F < 1$). (Ver Figura IV).

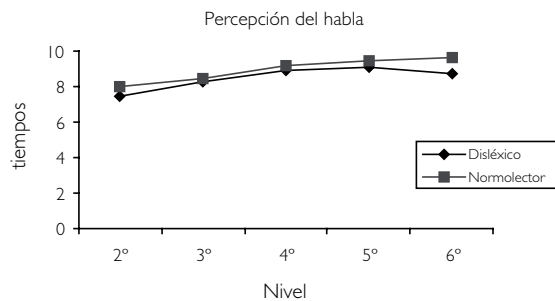
FIGURA IV. Velocidad de nombrado



Percepción del habla

El análisis de los aciertos en las tareas de percepción del habla (i.e., sonoridad, lugar, y modo de articulación) arrojó efectos principales debido al grupo $F(1,877)=8.74$; $p \leq .003$; $\eta^2 = .01$ y nivel escolar $F(4,877)= 15.2$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .06$. Tampoco se encontró interacción significativa grupo x nivel escolar $F(4,877)=.55$; $p=.69$; $\eta^2=.03$. Por tanto, el grupo de disléxicos obtuvo puntuaciones inferiores al grupo de normoletores en las tareas de percepción del habla (Ver Figura V).

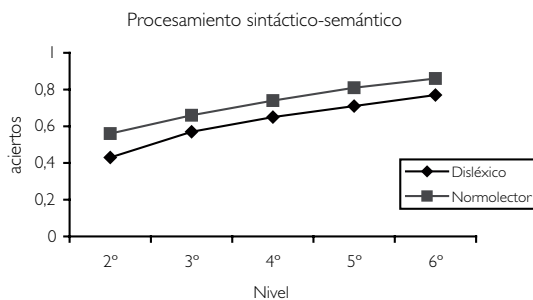
FIGURA V. Percepción del habla



Procesamiento sintáctico-semántico

El análisis de los aciertos en las tareas de procesamiento sintáctico (i.e., género, número, orden de palabras, estructura gramatical, palabras funcionales, signos de puntuación) arrojó efectos principales debido al grupo $F(1,886)=46.9$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .05$ y nivel escolar $F(4,886)= 60.1$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .21$. La interacción grupo x nivel escolar no fue significativa $F(4,886)=.26$; $p= .89$; $\eta^2=.001$. Esto significa que independientemente del nivel escolar, los disléxicos tienen peores puntuaciones en tareas que requieren el manejo de claves sintácticas en comparación a los alumnos normolectores (Ver Figura VI).

FIGURA VI. Procesamiento sintáctico-semántico



Discusión

Los hallazgos encontrados en la presente investigación ponen de manifiesto la existencia de diferencias evolutivas en el perfil cognitivo de disléxicos y normolectores. Por tanto, un funcionamiento deficiente de algunos procesos cognitivos básicos que inciden en la adquisición de la lectura (v.gr., acceso al léxico, procesamiento ortográfico y morfológico, conciencia fonológica, percepción del habla, velocidad de nombrado, y procesamiento sintáctico-semántico) parece estar a la base de la dislexia.

La automatización en el reconocimiento de las palabras constituye uno de los principales déficit que presentan los niños con dislexia, y en este sentido los hallazgos encontrados demuestran que las diferencias existentes en los procesos de acceso al léxico con respecto a los normolectores se mantienen a medida que los niños disléxicos avanzan de curso. Por tanto, esto es coincidente con los hallazgos de numerosos estudios que han encontrado resultados similares (ver para una revisión, Jiménez y Hernández-Valle, 2000).

Estas dificultades en el acceso al léxico se explicarían también por un desarrollo deficiente del procesamiento léxico y fonológico. Así, por ejemplo, cuando hemos analizado el procesamiento ortográfico y morfológico, los alumnos disléxicos alcanzaron puntuaciones inferiores en la tarea de comprensión de homófonos y mayores tiempos de latencia en la tarea de lexemas y sufijos en comparación a los alumnos normolectores. Estos resultados revelan que el procesamiento léxico en los niños disléxicos es más débil y no está mediatizado por la influencia del nivel escolar.

En cuanto al procesamiento fonológico, en el análisis del desarrollo de la conciencia fonológica, hemos encontrado también que existen diferencias significativas entre disléxicos y normolectores que no están mediatizadas por el nivel escolar. Estas diferencias pueden, de hecho, convertirse en déficit. Así, por ejemplo, Jiménez et al. (2005) mostraron que niños con DAL obtenían peores puntuaciones en la escala global de CF que un grupo control de lectores más jóvenes igualados en edad lectora, cuando las diferentes fuentes de variabilidad (es decir, tipo de tarea, estructura de la sílaba, familiaridad de los ítems) se mantenían controladas.

En el análisis de los procesos de percepción del habla, hemos constatado que el grupo de disléxicos obtiene puntuaciones inferiores al grupo de normolectores en las tareas de percepción del habla, y estas diferencias tampoco están mediatizadas por el nivel escolar. En un estudio anterior (Ortiz et al. 2007) analizamos si existía un déficit en percepción del habla en los sujetos con DAL y tratamos de determinar si dicho déficit se localizaba a nivel léxico o subléxico o en ambos. Los niños con DAL rindieron peor y fueron más lentos en la tarea de discriminación de fonemas dentro de las sílabas, en comparación con un grupo control de lectores más jóvenes igualados en edad lectora. Mientras que no hubo diferencias entre ambos grupos en la percepción de las palabras. Este hecho permitió a los autores apoyar la distinción entre los niveles subléxico y léxico porque el tipo unidad lingüística afectó a la percepción del habla.

En velocidad de nombrado también hemos encontrado que los disléxicos han sido más lentos en comparación al grupo de normolectores en el nombrado de estímulos a lo largo del periodo de Educación Primaria. En otro estudio (Guzmán et al. 2004) examinamos la velocidad de nombrar en alumnos con DAL y déficit fonológico. Los sujetos con DAL y déficit fonológico mostraron ser más lentos en las tareas de nombrar colores, dibujos, números y letras que un grupo control de normolectores igualado en edad cronológica. En cambio, no se encontraron diferencias significativas, en velocidad de nombrar, entre los sujetos con DAL y el grupo control de lectores más jóvenes igualados en edad lectora.

Respecto al procesamiento sintáctico-semántico, cuando analizamos los aciertos en las distintas tareas que comprende este módulo (i.e., género, número, orden de palabras, palabras funcionales, estructura gramatical, signos de puntuación) encontramos también un efecto principal debido al grupo. Esto significa que los disléxicos muestran peor rendimiento en comparación a los sujetos normolectores cuando tienen que manejar claves sintácticas durante la lectura.

En síntesis, los hallazgos encontrados en la presente investigación nos permiten concluir que existen diferencias evolutivas en el perfil cognitivo de los niños que han sido identificados con DAL en comparación a los niños normolectores. Un hallazgo importante a resaltar es que las diferencias encontradas se mantienen a lo largo de la escolaridad de Educación Primaria. Es decir, a medida que los disléxicos pasan de curso se siguen manteniendo las diferencias con los normolectores en todos aquellos procesos cognitivos que están involucrados en la actividad de la lectura. Esto sugiere que las dificultades en los procesos cognitivos en vez de suavizarse con el nivel académico, ocurre todo lo contrario, esto es, se perpetúan y empeoran su pronóstico. Por consiguiente, en la evaluación de las Necesidades Educativas Específicas (NEE's), derivadas de trastorno específico de aprendizaje, no todo el énfasis ha de centrarse sólo en la competencia curricular, sino también en la evaluación del perfil cognitivo del alumno según las áreas curriculares. De este modo, se podría ajustar mejor la respuesta educativa a las necesidades individuales de los alumnos. Es evidente que después de la publicación de la LOE, que recoge textualmente el término «Dificultades específicas de aprendizaje», hemos de afrontar un reto importante en nuestro país y no es otro que establecer normas específicas de identificación y procedimientos que regulen la detección temprana y atención educativa de estos alumnos. Y para ello es preciso delimitar el modelo más adecuado para la identificación e intervención de las DAL. Todo ello debería acompañarse de programas de formación, tanto

a nivel teórico como práctico, donde los profesionales de la educación accedan a los avances científicos desarrollados en los últimos años en el campo de las dificultades de aprendizaje. Esperamos que la presente investigación pueda contribuir a ese objetivo.

Referencias bibliográficas

- BADIAN, N.A. (1997). Dyslexia and the double-deficit hypothesis. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal*, 47, 69-87.
- BLOMERT, L. & MITTERER, H. (2004). The fragile nature of the speech-perception deficit in dyslexia: Natural vs. synthetic speech. *Brain and Language*, 8, 21-26.
- BOWERS, P. G. & WOLF, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69-85
- BRUCK, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- BRUCK, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886
- BRYANT, P., NUNES, T. & BINDMAN, L. (1998). Awareness of language in children who have reading difficulties: Historical comparisons in a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 501-510.
- CATTELL, R. B. Y CATTELL, A. K. S. (1989). Test de Factor «g». Escala 1 y 2. (CORDE-RO, DE LA CRUZ, y SEISDEDOS, Trans.). Madrid: T.E.A. Ediciones (Original work published 1950).
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E. Y ARRIBAS, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- DANEMAN, M. & CARPENTER, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- DENCKLA, M. B. & RUDEL, R. G. (1976). Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- DOMÍNGUEZ, A. Y CUETOS, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4, 193-208.

- EHRI, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- ESCRIBANO, C. (2007). The Double-Deficit Hypothesis evaluation in dyslexic Spanish children. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 319-330.
- FRITH, U. & SNOWLING, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329-342.
- GUZMAN, R., JIMÉNEZ, J.E., ORTIZ M.R., HERNÁNDEZ-VALLE I., ESTÉVEZ, A., RODRIGO, M., GARCÍA, E., DÍAZ, A. Y HERNÁNDEZ, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de lectura. *Psicothema*, 16, 442-447.
- JIMÉNEZ, J. E. (1995). Evaluación de la conciencia fonológica. En J.E. JIMÉNEZ, Y M.R. ORTIZ, *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura* (pp. 74-78). Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, J. E., ANTÓN, L., DÍAZ, A., ESTÉVEZ, A., GARCÍA, A.I., GARCÍA, E., GUZMÁN, R., HERNÁNDEZ – VALLE, I., ORTIZ, M. R. Y RODRIGO, M. (2007). *Sicole-R: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador* [Software informático]. Universidad de La Laguna: Autores.
- JIMÉNEZ, J. E., GARCÍA, E., ESTÉVEZ, A., DÍAZ, A., GUZMÁN, R., HERNÁNDEZ-VALLE, I., ORTIZ, M.R., RODRIGO Y HERNÁNDEZ, S. (2004). An evaluation of syntactic-semantic processing in developmental dyslexia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 127-142.
- JIMÉNEZ, J. E., GARCÍA, E., ORTIZ, R., HERNÁNDEZ-VALLE, I., GUZMÁN, R., RODRIGO, M., ESTÉVEZ, A., DÍAZ, A. Y HERNÁNDEZ, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics*, 26, 267-283.
- JIMÉNEZ J. E., GREGG, N. Y DÍAZ, A. (2004) Evaluación de las habilidades fonológicas y ortográficas en adolescentes con dislexia y adolescentes buenos lectores. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 63-84.
- JIMÉNEZ, J. E. Y HERNÁNDEZ-VALLE, I. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- JIMÉNEZ, J. E., HERNÁNDEZ-VALLE, I., RODRÍGUEZ, C., GUZMÁN, R., DÍAZ, A. Y ORTIZ, M.R. (2008, en prensa). The double-deficit hypothesis in Spanish developmental dyslexia. *Topics in Language Disorders*.
- JIMÉNEZ, J.E. Y RODRIGO, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*. 27, 155-163.

- JIMÉNEZ, J. E., SIEGEL, L. S., Y RODRIGO, M. (2003). The relationship between IQ and reading disabilities in English-speaking Canadian and Spanish children. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 15-23.
- LABUDA, M. C. Y DEFRIES, J. C. (1989). Diferencial prognosis of reading disabled children as a function of gender, socio-economic status. IQ and Severity: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 1, 25-36.
- LOVETT, M. W. (1979). The selective encoding of sequential information in normal reading development. *Child Development*, 50, 897-900.
- LOVETT, M. W., STEINBACH, K. A. Y FRIJTERS, J.C. (2000). Remediation the core deficit of developmental reading disability. A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334-358.
- MANIS, F. R., DOI, L. Y BADHA, B. (2000). Naming speed phonological awareness and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 325-333.
- METSALA, J. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 1, 159-169.
- MODY, M. (2003). Phonological basis in reading disability: A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing: A Interdisciplinary Journal*, 16, 21-39.
- ORTIZ, M. R. Y GUZMÁN, R. (2003). Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras. *Cognitiva*, 15, 3-17.
- ORTIZ, M. R., JIMÉNEZ, J. E., GARCÍA, E., GUZMÁN, R., HERNÁNDEZ-VALLE, I., RODRIGO, M., ESTÉVEZ, A., DÍAZ, A. & HERNÁNDEZ, S. (2007). Locus and nature of perceptual phonological deficit in Spanish children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 80-92.
- PERFETTI, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. GOUGH, L. EHRI & R. TREIMAN (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, Associates. Inc.
- RAMUS, F. (2002). Evidence for a domain-specific deficit in developmental dyslexia. *Behavioral and Brain Science*, 25, 767-768.
- (2003). Developmental dyslexia specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 213-218.
- RODRIGO, M., JIMÉNEZ, J. E., GARCÍA, E., DÍAZ, A., ORTIZ, M. R., GUZMÁN, R., HERNÁNDEZ-VALLE, I., ESTÉVEZ, A. Y HERNÁNDEZ, S. (2004). Assessment of orthographical processing in Spanish children with dyslexia: The role of lexical and sublexical units. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 105-126.

- SHARE, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- SHARE, D. L. Y STANOVICH, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- SIEGEL, L.S. (1989). IQ is irrelevant to a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-478.
- (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- (2003). Basic cognitive processes and reading disabilities. En H. L. SWANSON, K. R. HARRIS Y S. GRAHAM (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 158-181). Nueva York: Guilford Press.
- SIEGEL, L. Y RYAN, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.
- SNOWLING, M. J. (2000). *Dyslexia*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers. Ltd.
- STANOVICH, K. E. (1988) Explaining the differences between the dyslexic and the garden-Variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- (1991). Conceptual and empirical problems with discrepancy definitions of reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 14, 269-280.
- STANOVICH, K. E., NATHAN, R.G. Y ZOLMAN, J. E. (1988). The developmental lag hypothesis in reading: longitudinal and matched reading level comparisons. *Child Development*, 59, 71-86.
- STUART, M. Y COLTHEART, M. (1988). Does reading develop as a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- TUNMER, W. E. Y HERRIMAN, M. (1984). The Development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. TUNMER, C. PRATT Y M.L. HERRIMAN (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children* (1pp. 2-35). Berlín: Springer-Verlag.
- TUNMER, W.E. Y ROHL, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. En D.J. SAWYER Y B. J. FOX (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag.
- VELLUTINO, F.R., SCANLON, D. M. Y SPEARING, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.

- WALLER, G. (1976). Children's recognition memory for written sentences: A comparison of good and poor readers. *Child Development*, 47, 90-95.
- WOLF, M. (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficit in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. En B. BLACHMAN (Ed.), *Foundations of reading acquisition* (pp. 67-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WOLF, M. Y BOWERS, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- (2000). The question of naming-speed deficits in developmental reading disability: An introduction to the Double-Deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- WOLF, M., BOWERS, P. G. Y BIDDLE, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.

Dirección de contacto: Juan E. Jiménez. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus Guajara. La Laguna, Tenerife, España.
E-mail: ejimenez@ull.es

¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral

How do I know what is right? Epistemological beliefs in the moral domain

Isidro Pecharromán

IES Ágora. Alcobendas, España.

Juan Ignacio Pozo

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España.

Resumen

En este artículo se describe una investigación sobre las creencias epistemológicas de las personas en los dominios de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y en el campo de la Moral. Se presentó a una muestra (N=535) de participantes de distinta edad (rango desde 11 a 60 años) un cuestionario para cada uno de esos dominios, en el que se solicitaba su grado de acuerdo con afirmaciones sobre la certeza y la adquisición del conocimiento, así como justificar sus elecciones y explicar sus criterios epistemológicos. Las respuestas se analizaron atendiendo al grado de acuerdo con posiciones objetivistas, relativistas o constructivistas. Los resultados indican que las personas mantienen concepciones epistemológicas específicas para cada uno de esos dominios. En Ciencias Naturales los participantes recurren en mayor proporción que en Sociales a criterios objetivistas y el conocimiento en Naturales aparece más vinculado a los expertos y a las habilidades personales que en Ciencias Sociales. Las diferencias son aún más marcadas al comparar las creencias sobre el conocimiento en Moral y en los dominios de Ciencias. Hay un mayor relativismo moral y una mayor aceptación del conocimiento moral como inmediato y compartido. A partir de la investigación se concluye la importancia de una educación epistemológica que apunte a una perspectiva constructivista del conocimiento no sólo en los dominios de Ciencias sino también en la educación en valores que hoy se pretende con la materia Educación para la Ciudadanía.

Palabras clave: creencias epistemológicas; objetivismo, relativismo, constructivismo, conocimiento moral, conocimiento social, conocimiento científico, Educación para la Ciudadanía.

Abstract

This paper presents a study of epistemological beliefs in the moral domain in comparison with two other domains, natural sciences and social sciences. The sample (N=535) included participants of different ages (from 11 to 60 years). Participants were confronted with a questionnaire for each of the domains and asked to establish their degree of agreement with several statements concerning certainty and knowledge acquisition. The different questionnaires contained parallel items in all three domains. Participants were also asked to justify their answers and to explain their epistemological criteria. The answers were analyzed according to their agreement with objectivist, relativist or constructivist positions. The results showed that the participants held specific epistemological conceptions for each of the domains at issue. In natural sciences the participants resorted to objectivist criteria in a greater proportion than in social sciences, and knowledge in natural sciences appeared to be more closely linked to experts and personal abilities than in social sciences. The differences were still sharper in the moral domain; more relativistic positions were found in the moral domain than in the other domains, as well as a stronger belief in immediate and shared knowledge. This research highlights the need for an epistemological education aimed at providing students with a constructivist perspective not only in the scientific domains, but especially in the moral domain, through education in values.

Key words: epistemological beliefs, objectivism, relativism, constructivism, moral knowledge, social knowledge, scientific knowledge, education in good citizenship.

Introducción. Hacia una educación en valores

Entre las turbulencias que aquejan a nuestro sistema educativo de forma periódica, asistimos a una crisis de la educación en valores. Por un lado, se informa cada cierto tiempo de conductas claramente anómalas, cuando no directamente violentas, por parte de alumnos, hacia sus compañeros y ocasionalmente hacia los propios docentes, que ponen de manifiesto unos *valores* que difícilmente podemos asumir y que mostrarían un escaso éxito de la vigente educación en valores. Entre los profesores hay una creencia bastante extendida de que su labor cada vez se respeta o *valora* menos, por parte de los alumnos, pero también de los padres y de la sociedad en general. Y al mismo tiempo los intentos de adoptar *nuevos* enfoques en esa educación en valores, por medio de materias como la Educación para la Ciudadanía, son objeto de fuerte polémica, bien por el contenido de los valores que se pretende enseñar, que desde ciertos sectores educativos se considera que están destinados a promover un *relativismo moral* indeseable, bien, desde otros sectores, por el propio enfoque educativo de concentrar la educación moral en una sola materia en lugar de adoptar un enfoque transversal como hasta ahora.

Tal vez esta crisis de la educación en valores no sea sino un reflejo de una crisis más profunda del propio valor de la educación. Centrándonos en el ámbito moral o ético, desde el que debe estructurarse esa educación en valores, lo que tal vez está en duda en la sociedad, y por ello también en la educación, no es qué valores educar o cómo hacerlo, sino, más allá de ello, cómo valorar el conocimiento y la acción moral. Más allá de los contenidos morales concretos que se enseñen, que sin duda tienen un fuerte componente ideológico, en el mismo fundamento de todo edificio o ideario moral están las creencias sobre el dominio moral en general, y la verdad que se puede atribuir a estos principios morales. No se trata sólo de enseñar cierta moral (ciudadana, religiosa, política, etc.) sino también de enseñar a valorar las conductas morales. ¿Qué da valor a un principio ético o a una conducta moral? Volviendo a la Educación para la Ciudadanía, algunos podrían atisbar indicios que pudieran sugerir cómo se aprecian o se pretende que se consideren en realidad estos valores:

- Por una parte, la indefinición en la atribución de esta materia (cualquier profesor puede impartirlo) nos recuerda a los primeros pasos de la LOGSE en que la Ética se dejaba en manos de Departamento de Ciencias

Sociales, sugiriendo directa o indirectamente la inclusión de lo moral en las convenciones sociopolíticas.

- Por otro lado la reducción horaria de materias que hasta ahora han cumplido la ahora tan *novedosa* finalidad de la Educación de la Ciudadanía desde un enfoque de reflexión y fundamentación (nos referidos a la materia de Ética) también puede verse como una simplificación (alguno dirá, trivialización) querida o no, de la proclamada educación en valores.

Es, a nuestro parecer, importante que nos preguntemos por el *puesto de la ética* dentro de las creencias sobre *lo que es verdadero* que hoy tiene la persona no experta, es decir, indagar las creencias epistemológicas sobre la moral. Las personas, además de concepciones, fundamentalmente pragmáticas, sobre el mundo social o natural mantenemos determinadas creencias sobre el valor de estas creencias; son las llamadas teorías *epistemológicas implícitas* (Pecharrormán, 2004) o *teorías epistemológicas personales* (Hofer, 2004). Entre este conocimiento está el valor que atribuimos, por ejemplo, a las *teorías científicas*, a las explicaciones históricas y, también, a nuestros principios morales. Especial importancia alcanza la investigación (y, en su caso, formación) de estas *epistemologías implícitas* sobre la moral ya que si consideráramos que esta moral, estos valores debieran ser el valioso precipitado de un *diálogo* (que no negociación) en lo que tiene de respeto, escucha, ofrenda, argumentación y fundamentación de propuestas, sólo desde posiciones epistemológicas que escapan del subjetivismo podría conseguirse este fruto.

¿A qué se refieren las concepciones epistemológicas?

El carácter fundamentalmente implícito de estas concepciones plantea especiales dificultades y desacuerdos a la hora de su investigación. Por nuestra parte, consideramos que las concepciones epistemológicas se configuran en dos grandes vertientes o dimensiones de relativa independencia: las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento y las concepciones sobre la adquisición de este conocimiento (Pecharrormán, 2004, también Paulsen y Wells, 1998; Schraw,

Bendixen y Dunkle, 2002). En cuanto a las creencias sobre la *naturaleza del conocimiento* consideraremos dos componentes:

- Concepciones sobre *la certeza del conocimiento*. Aquí se tienen en cuenta aspectos complementarios: a) el grado de convicción cuando se trata de la verdad o falsedad del conocimiento; b) ciertos presupuestos ontológicos implícitos, por ejemplo, sobre la naturaleza de la relación sujeto/objeto y la contribución de cada uno de estos polos al conocimiento.
- *Criterios de verdad*. Exige considerar cuatro indicadores esencialmente relacionados:
 - La fuente de evidencia, heterónoma o autónoma.
 - El modelo de justificación: por adecuación, por coherencia interna, pragmática, etc.
 - La simplicidad o complejidad de recursos.
 - El carácter absoluto o problemático de la justificación.

Una apreciación global de estos aspectos permite situar la epistemología del sujeto en referencia a tres posiciones: objetivismo, relativismo y constructivismo (Pecharrromán, 2004; Pecharrromán y Pozo, 2006). La posición *objetivista* se caracteriza por el predominio de una creencia especular del conocimiento, en la que el *objeto* se considera como *cosa*, totalmente independiente del sujeto, que debe limitarse a *adecuarse* o apropiarse de ese objeto tal como *realmente* es. Los problemas de conocimiento aparecen siempre como bien definidos, aunque el hallazgo de esa solución definitiva pueda demorarse. La posición *relativista* asume que la *verdad* o *falsedad* de una afirmación con respecto a una realidad externa no se puede establecer total ni parcialmente, sino que queda íntegramente referida a quien genera ese conocimiento, sea un sujeto individual o un grupo cultural, sin que se puedan compartir criterios transubjetivos o transculturales de verificabilidad. Los problemas de conocimiento aparecen, generalmente como problemas mal definidos para los que, en último término, no hay una solución mejor que otra. En esta posición relativista se pueden considerar dos enfoques más específicos: el subjetivismo y el sociologismo. Por último, la posición *constructivista* concibe el conocimiento como juego dialéctico o una construcción en que no sólo cuenta un polo *objetivo* sino también un polo *subjetivo* y ambos se definen y construyen recíprocamente. El conocimiento presenta un carácter pro-

blemático, dialéctico y constructivo, siempre abierto a replanteamientos; significa la revisión de la idea de correspondencia total (directa o parcial) entre conocimiento y realidad (Pozo et al., 2006). Los problemas pueden estar más o menos definidos, pero, aún en este fondo de indefinición, no todas las soluciones son iguales; se trata de un *pensamiento reflexivo* en cuanto «implica la integración y evaluación de los datos; la relación de estos datos con la teoría y el sistema de opiniones, y por último crear una solución al problema que pueda ser defendida como razonable y plausible» (King y Kitchener, 1994, p. 8).

En cuanto a la segunda de las dimensiones, las creencias sobre la *adquisición del conocimiento*, señalamos, a su vez, dos componentes básicos:

- *La inmediatez del conocimiento* hace referencia a la consideración del proceso de adquisición del conocimiento como algo más bien simple y directo, por oposición a un proceso necesitado de *mediaciones* y relaciones conceptuales. Desde el punto de vista temporal y de los procesos requeridos, esta adquisición puede aparecer como más o menos inmediata en el sentido de rápida, espontánea y fácil (*si no te das cuenta a la primera...*).
- En la *distribución del conocimiento* se consideran concepciones en torno a quiénes adquieren este conocimiento y son, por lo tanto, depositarios y fuentes privilegiadas del mismo. Estas creencias pueden situar el conocimiento en expertos o personas *inteligentes* (Conocimiento Restringido) o, por el contrario, considerarlo uniformemente distribuido y vinculado a cierto innatismo (Conocimiento Compartido). Se integran aspectos que en otras propuestas tratan como *fuerza del conocimiento*, en *autoridad* (Schommer, 1990) o «naturaleza de la inteligencia» (Hofer y Pintrich, 1997).

¿Se puede establecer una prioridad o *jerarquía* en nuestras concepciones o posiciones sobre el conocimiento psicológico? Algunos investigadores han tratado de justificar la calificación de unas posiciones o estadios (King y Kitchener, 1994; Perry, 1970), como más maduros o evolucionados. En los estudios sobre las creencias epistemológicas se suelen identificar tres posiciones fundamentales, generalmente sucesivas (ver Baxter Magolda, 2002; King y Kitchener, 1994; Kuhn, Cheney y Weinstock, 2000; Pecharrormán, 2005a; Pecharrormán y Pozo, en prensa): una concepción objetivista inicial (realista, dualista...), que da paso a la incertidumbre y el relativismo (posición relativista); y por último, una concepción del conocimiento como integración y construcción (posición constructivista).

En línea también con gran parte de los estudios empíricos nos inclinamos por admitir que las concepciones constructivistas significan una posición más elaborada y compleja, que integra a las concepciones anteriores. Este desarrollo o sucesión de posiciones no tiene por qué ser simple o lineal (objetivismo-relativismo-constructivismo), y bien pudiera avanzar desde un objetivismo a un constructivismo, evitando o reduciendo la presencia de concepciones relativistas. Mas que de rutas rígidas, se trata de senderos más transitados; en palabras de Baxter Magolda (2002, p. 93), *una carta de vientos* que suelen seguir en su evolución pero que no secundan todos idénticamente.

Cuestión importante es el grado de generalidad que se atribuye a nuestras concepciones epistemológicas. ¿Son generales o mantenemos concepciones diferentes según el dominio de conocimiento de que se trate? A diferencia de los modelos holistas, los contextualistas renuncian a cualquier tipo de generalidad. En los últimos años se ha producido un deslizamiento desde la consideración de las creencias epistemológicas como generales (King y Kitchener, 1994; Perry, 1970; Pintrich, 2002) a su estudio según el área de conocimiento (Hofer, 2000). Por ejemplo, Clinchy (2002), diferencia las concepciones de los alumnos sobre las Humanidades, creencias predominantemente subjetivistas o de *conocimiento compartido*, y sobre las Ciencias (en este caso matemáticas), concepciones de *conocimiento recibido*, es decir, creencias en un conocimiento más objetivista y restringido a los expertos. Hofer (2002) también observa el mayor objetivismo cuando consideran el conocimiento físico-natural, conocimiento que, además, vinculan más con los expertos. A su vez, Kuhn, Cheney y Weinstock (2000) señalan que los sujetos permanecen objetivistas en el dominio de Ciencias Naturales cuando ya han hecho la transición a posiciones subjetivistas (*multiplicistas*) en el dominio de Sociales; además los sujetos mantienen un firme objetivismo moral cuando ya se ha desmoronado en Sociales y Naturales.

Hoy, suele aceptarse la diferenciación entre un dominio físico y otro social, al menos como ciertas predisposiciones de procesamiento específicas, que no implicaría negar mecanismos generales subyacentes, por ello, podríamos investigar las creencias epistemológicas específicas de estos dominios. Más problemática parece ser la aceptación de un dominio moral. En la Filosofía (Pecharrromán, 2005), lo moral a veces se ha disuelto en lo social-convencional, lo ideológico o lo carente de significado, pero generalmente se le ha reconocido como saber autónomo vinculado a un específico *uso* de la razón (Kant), diferenciación que acarreará sus repercusiones culturales e instruccionales al contraponer *ciencias*

de valores y ciencias de hechos. En Psicología también se constatan divergencias entre:

- Paradigmas que asimilan lo moral al resto de conductas sociales tanto en su origen como en su función (psicoanálisis, conductismo, algunos enfoques de la psicología evolucionista).
- El enfoque de la psicología cognitiva, que apunta la emergencia del campo moral desde una primaria matriz social y heterónoma, que no distingue lo moral y lo convencional (Piaget, 1932; Kohlberg, 1976); o
- El reconocimiento de lo moral (Turiel, 1989), como dominio específico original, surgido de experiencias específicas tempranas de discriminación entre lo convencional y lo moral. Es oportuno, pues, investigar más detenidamente las creencias epistemológicas sobre el campo moral y comprobar si estas concepciones se diferencian significativamente de cómo las personas concebimos el conocimiento en otros campos, por ejemplo el dominio de Ciencias Sociales y Naturales.

Las creencias epistemológicas revisten una indudable importancia práctica; en las palabras de Marlen Schommer (1994, p. 293): «Las creencias sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje, o sea creencias epistemológicas, están vitalizando cada aspecto de la vida cotidiana». Además de su contrastada relación con el aprendizaje y la práctica didáctica (Pecharromás y Pozo, 2006a), se ha vinculado con el desarrollo de la personalidad (Chandler, Boyes y Ball, 1990), la empatía y las relaciones interpersonales (Sinnot, 1984); por ello su vinculación con nuestra forma de dialogar y argumentar (Kuhn, 1992), con el comportamiento de los jurados populares, con la práctica médica o con la atención a los bebés (Jimerson y Bond, 2001). A partir de aquí podemos considerar que el estudio de las creencias sobre el valor del conocimiento moral puede ayudar a entender a qué retos nos enfrentamos al promover una educación moral para los ciudadanos.

Objetivos

Pretendemos estudiar las concepciones epistemológicas en relación con los dominios de conocimiento y, en especial, con el conocimiento moral. Se podría

formular la cuestión en los siguientes términos: ¿las creencias que poseen las personas acerca de la verdad y la adquisición del conocimiento son generales y se aplican por igual en todos los campos del conocimiento o, por el contrario, presentan importantes diferencias según los dominios? Si son específicas de dominios, ¿se mantienen concepciones epistemológicas diferentes en el conocimiento moral de las que sostienen en los dominios de Ciencias Naturales y Sociales? Para responder a estas preguntas, nos proponemos como objetivo principal investigar las creencias epistemológicas en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales y en el Conocimiento Moral a fin de acreditar si las teorías epistemológicas cotidianas se muestran como específicas de dominio. Más específicamente nos interesa estudiar si las personas tienen concepciones epistemológicas específicas sobre el saber Moral y, en su caso, estimar cuáles son. Nuestra hipótesis es que encontraremos concepciones epistemológicas diferentes en los dominios de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: en Sociales se mostrarán más relativistas y constructivistas mientras que en Naturales aparecerán como más objetivistas; así mismo, en Naturales las personas consideran en mayor medida al conocimiento como *inmediato y restringido*; por el contrario, creerán que el conocimiento, en Sociales, es, en mayor medida, un *conocimiento compartido*. También esperamos que haya diferencias entre las concepciones epistemológicas sobre Moral y las que se mantienen en Ciencias Sociales y Naturales: Sobre el conocimiento moral los sujetos se mostrarán más relativistas y menos objetivistas, y asumirán, en mayor medida, que se adquiere de manera inmediata y compartida por todos.

Método

Participantes

La muestra se compuso de 535 personas, en su mayoría de la Comunidad de Madrid, con amplio rango de edades (desde 11 a 60 años) y niveles de instrucción (desde ESO a Estudios de Posgrado) (ver Tabla I). Los universitarios eran estudiantes de Facultades de Ciencias –Biología y Matemáticas– de Derecho y de Psicología. Los adultos universitarios y profesores de Educación Secundaria procedían de diversas especialidades.

TABLA I. Distribución de los participantes

ESO	BACHILLER.	MÓDULOS	UNIVERSI-TARIOS	ADULTOS NO UNIVER.	ADULTOS UNIVERS.	PROFESORES SECUNDA-RIA	TOTAL
122	133	42	82	31	40	85	535
23%	24%	8%	15%	6%	8%	16%	100%

Tareas

La naturaleza implícita y compleja de estas representaciones hace conveniente, como recomiendan diversos autores (por ej., Duell y Schommer, 2001), utilizar métodos convergentes que nos permitan un acercamiento a aspectos complementarios de esas concepciones. Cada método tiene sus límites y las diferentes demandas pueden activar procesos cognitivos diferentes, por lo cual no esperamos tanto una coincidencia en los resultados como una coherencia entre los diferentes niveles de activación. A tal fin, se diseñaron diversos procedimientos que, tras un estudio piloto que permitió apreciar la validez del instrumento y la comprensión de los ítems por los sujetos de distinta edad y nivel de instrucción, dieron lugar a las siguientes tareas que los participantes debían completar, en una misma sesión, para cada uno de los dominios estudiados:

- Un *cuestionario Likert* sobre el grado de acuerdo (escala 1-6) con 21 afirmaciones referidas a ítems o principios epistemológicos (ver Tabla II). La confección de este cuestionario se realizó a partir de ítems aplicados en investigaciones clásicas (Bendixen, Schraw y Dunkle, 1998; Schommer, 1990). Los ítems se agrupaban en seis subescalas, tres sobre la naturaleza del conocimiento: *Objetivismo*, *Relativismo* y *Constructivismo*, y tres sobre las concepciones acerca de la adquisición de conocimientos: *Conocimiento Inmediato*, *Restringido* y *Compartido*.

TABLA II. Ejemplos de ítems en las escalas

ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO	
Conocimiento Inmediato	- Si no te das cuenta a la primera de si un comportamiento o hecho está bien o mal de poco sirve que des vueltas a la cuestión.
Conocimiento Restringido	- Aunque yo no supiera si una conducta está bien o mal, sé que hay personas más expertas y preparadas que sí que lo sabrán o terminarán sabiéndolo.
Conocimiento compartido	- Pienso que soy tan competente, ni más ni menos, que otra persona, ya sean profesores o lo que sean, a la hora de juzgar si un comportamiento está bien o mal.
NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO	
Objetivismo	- Hay conductas <i>malas</i> o <i>buenas</i> moralmente y esto debe valer en cualquier parte.
Relativismo	- Cada uno de nosotros opina lo que le parece (sobre aborto, terrorismo, solidaridad...). Todas las opiniones sobre si algo está bien o mal son igualmente válidas y verdaderas.
Constructivismo	- Con esfuerzo puedo llegar a un conocimiento cada vez más aproximado de lo que está bien o mal (sobre solidaridad, aborto,...), pero nunca, nunca estaré totalmente seguro de que una conducta sea buena o mala.

- Tareas de elección múltiple. El sujeto debía elegir entre distintas frases –sacadas de escalas anteriores– aquella con la que estuvieran más de acuerdo. Esta tarea, encaminada a analizar la *Preferencia Epistemológica* de los sujetos, requiere un esfuerzo de discriminación y comparación.
- Tareas de justificación de la elección. Los participantes explicaban los argumentos que les llevaron a escoger una determinada frase.
- Tareas de explicación de los criterios que permiten discriminar entre afirmaciones contrarias.

Diseño

Se utilizó un diseño cuasiexperimental con una variable independiente intrasujeto, el dominio, con tres valores: moral, ciencias naturales y ciencias sociales. Como variables dependientes se tomaron las respuestas a las diferentes tareas, que se describen a continuación.

En las variables de carácter cuantitativo sobre la naturaleza del conocimiento (*Objetivismo*, *Relativismo* y *Constructivismo*) y la adquisición del conocimiento (*Conocimiento Inmediato*, *Restringido* y *Compartido*), se tomó la puntuación media en los ítems de escala correspondiente como valor de la variable dependiente. Las respuestas a las tareas de elección se utilizaron como punto de partida para

analizar la *Preferencia Epistemológica*, variable dependiente de carácter categorial. Las respuestas abiertas en las tareas de justificación y tareas de explicación fueron la fuente de las variables *Justificación Epistemológica* y *Tipo de Criterio*, ambas de carácter categorial.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las tareas se aplicaron individualmente o en pequeños grupos, dependiendo de las facilidades de acceso a los participantes. No hubo limitación temporal. Se presentaba a los participantes una breve introducción y se solicitaba su colaboración para investigar qué pensaban acerca del conocimiento en distintos campos. Seguidamente se entregaba el cuestionario, prologado por unas líneas de contextualización en cada dominio. El tiempo medio empleado fue de 30 minutos.

A fin de asignar valores a las variables nominales *Justificación Epistemológica* y *Tipo de Criterio*, se procedió a la categorización previa de las expresiones y explicaciones abiertas de los sujetos. Para medir su fiabilidad, se estimó el acuerdo entre dos jueces en asignar las expresiones escritas del sujeto a posiciones objetivistas, relativistas o constructivistas. Se halló el índice de acuerdo *kappa* para la variable Justificación epistemológica, que ascendió a 0,74 (coincidencia 88,23 %), y para la variable Tipo de Criterio, que ascendió a 0,71 (coincidencia en 90 %). Las escalas alcanzan en los cuestionarios de los respectivos dominios una fiabilidad de una alfa de .7 aproximadamente (Ciencias Sociales $\alpha=0,71$; Ciencia Naturales, $\alpha=0,67$; Moral, $\alpha=0,68$). Estos índices son homologables a los que se han observado en otras investigaciones con cuestionarios similares (por ej. Schraw, Bendixen, Dunkle, 2002).

Los análisis estadísticos realizados se adecuaron a la naturaleza de las variables. Se realizó un ANOVA de medidas repetidas para estudiar el efecto de la variable independiente Dominio sobre las variables dependientes cuantitativas Objetivismo, Relativismo, Constructivismo, Conocimiento Inmediato, Conocimiento Restringido y Conocimiento Compartido. En el caso de las variables nominales se generaron tablas de contingencia con sus correspondientes coeficientes. Se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS, versión 12.0.

Resultados

La Tabla III resume los principales estadísticos encontrados en las variables cuantitativas, cuyo análisis vamos a describir a continuación. Siguiendo las dimensiones de las concepciones epistemológicas, consideraremos primero los datos relativos a las creencias sobre la adquisición del conocimiento y posteriormente sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento.

TABLA III. Datos estadísticos relativos a las variables cuantitativas

ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO								
	Moral		Naturales		Sociales		Anova	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	F	p
C. Inmediato	2,61	1,06	2,45	0,92	2,57	1,01	(2,406)=4,42	p<0,05
C. Restringido	2,81	0,92	3,88	0,93	3,17	0,92	(2,414)=186,17	p<0,001
C. Compartido	3,79	1,04	2,53	0,91	2,59	0,90	(2,444)=218,91	p<0,001

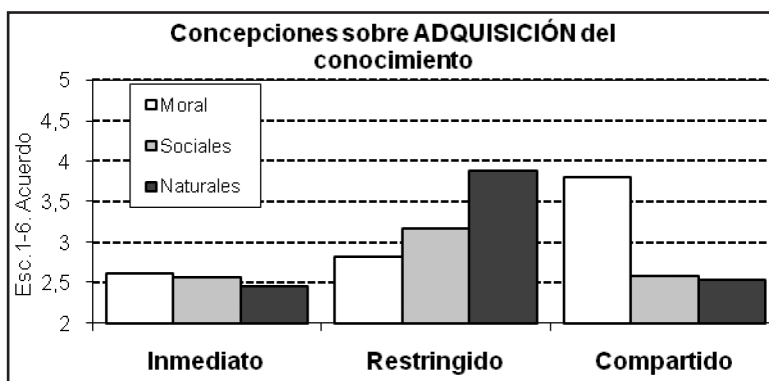
NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO								
	Moral		Naturales		Sociales		Anova	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	F	p
Objetivismo	3,78	0,85	3,65	0,85	3,76	0,83	(2,390)=6,98;	p<0,01
Relativismo	3,76	1,34	2,81	1,25	3,12	1,16	(2,464)=84,82	p<0,001
Constructivismo	4,63	0,76	4,33	0,77	4,43	0,74	(2,407)=21,65	p<0,001

¿Son las concepciones sobre adquisición del conocimiento específicas de dominio?

Las teorías epistemológicas implícitas personales contienen respuestas a cuestiones sobre la adquisición del conocimiento: ¿cómo son o están organizados los contenidos del conocimiento que se aprenden: se trata de unidades simples, atomizadas o son complejas redes que no se pueden comprender de una manera fragmentada? ¿Y los procesos mediante los que se accede al conocimiento, son espontáneos, rápidos e inmediatos o demorados y laboriosos? ¿A quién se puede acudir o quién puede acceder a este conocimiento? ¿Es privilegio de expertos o

inteligentes? ¿No será, por el contrario, de acceso generalizado y tal vez innato? Para estimar si estas concepciones son específicas de dominio se van a considerar tres variables: Conocimiento Inmediato, Conocimiento Restringido y Conocimiento Compartido (ver Fig.I).

FIGURA I. Grado de acuerdo en las diferentes escalas sobre la adquisición del conocimiento en función del Dominio



Se aprecia una influencia estadísticamente significativa del factor Dominio sobre las variables que configuran la adquisición del conocimiento: C. Inmediato ($F(2,406)=4,42; p<0,05$), C. Restringido ($F(2,414)=186,17; p<0,001$), y C. Compartido ($F(2,444)=218,91; p<0,001$). En la variable C. *Inmediato*, se aprecia un rechazo generalizado a considerar que el conocimiento es una adquisición rápida, inmediata y espontánea; también se constatan diferencias estadísticamente significativas entre el campo Moral y de Ciencias Naturales: los participantes consideran la adquisición del conocimiento como más simple e inmediata en Moral que en Naturales. En la variable C. *Restringido* las diferencias son aún más evidentes: Se observa cierto acuerdo ($M=3,88$) en considerar que el conocimiento en Naturales es un privilegio de expertos y personas *inteligentes*; este acuerdo es significativamente menor cuando se trata de Sociales, y se torna en claro desacuerdo, diferenciándose significativamente de los dominios de Ciencias, cuando se refieren al conocimiento Moral. Por el contrario, en C. *Compartido* los participantes puntúan significativamente más alto en Moral que en el resto de dominios pero no se observan diferencias significativas al nivel propuesto entre los dominios de

Naturales y Sociales, lo que viene a indicar que los sujetos poseen concepciones más semejantes entre Naturales y Sociales que entre cualquiera de estos dominios y el campo Moral.

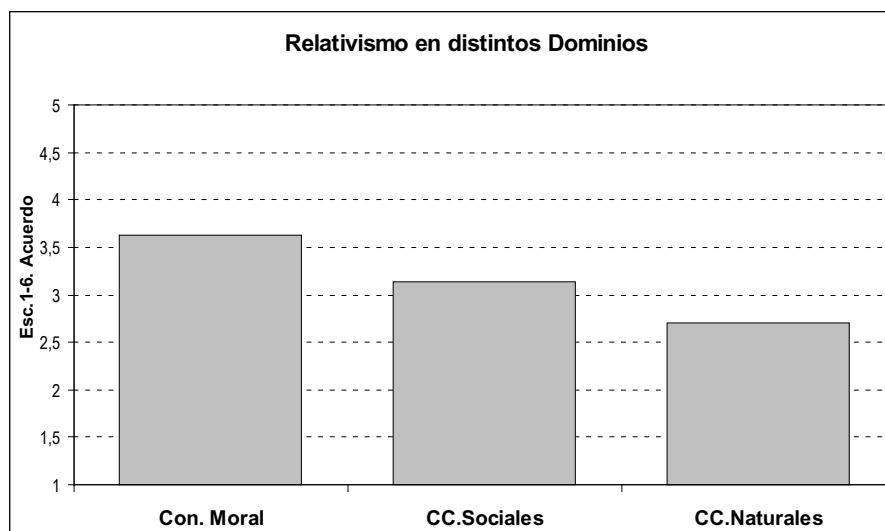
¿Son las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento específicas de dominio?

En este apartado se compararán las concepciones sobre la *naturaleza del conocimiento* en los distintos dominios. Las creencias acerca de la *certeza* del conocimiento y los *criterios* a los que recurren.

¿Son sus creencias sobre la certeza específicas de dominio?

En sus *creencias sobre la certeza del conocimiento*, al considerar las variables cuantitativas Objetivismo, Relativismo y Constructivismo, hallamos diferencias estadísticamente significativas entre dominios en la Relativismo ($F(2,464)=84,82$; $p<0,001$), Objetivismo ($F(2,390)=6,98$; $p<0,01$) y Constructivismo ($F(2,407)=21,65$; $p<0,001$). En todas estas variables se constata que los sujetos puntúan más alto en Moral y menos en CC. Naturales, por lo que pudiera darse un cierto artificio metodológico que nos sugiere tomar estos datos con precaución y hace necesaria la consideración de las variables nominales. Sin embargo en Relativismo (ver Figura II) las diferencias se muestran con una nitidez y magnitud incontestable. El conocimiento Moral aparece como el más relativo, pero también hay diferencias significativas entre Sociales y Naturales, este con menor relativismo.

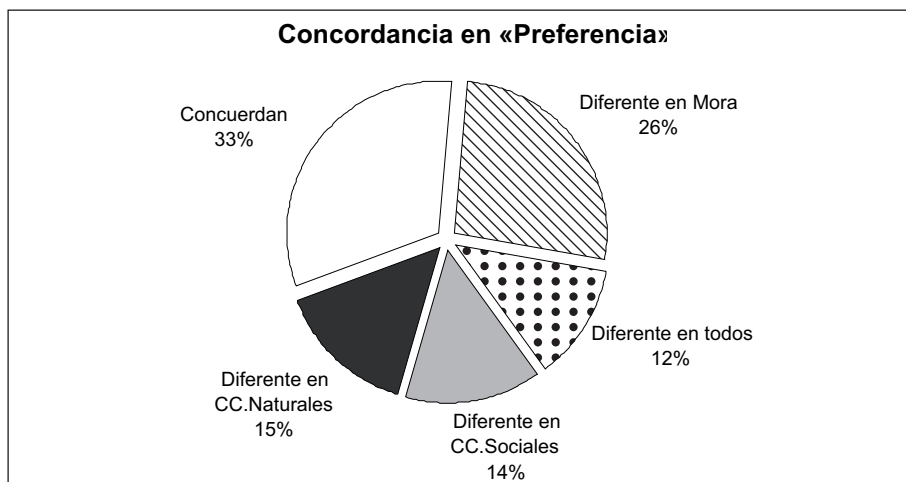
FIGURA II. Grado de acuerdo con los principios relativistas según Dominio



Los datos de las variables nominales (Preferencia y Justificación Epistemológica) permiten completar estas apreciaciones con dos tipos de análisis. En cada variable se estimará, primero, la concordancia en sus creencias, es decir, si el sujeto mantiene las mismas concepciones en los distintos dominios. Se evaluará mediante el índice de concordancia kappa: un índice $\kappa < .4$ suele interpretarse como concordancia débil. Posteriormente se considera el porcentaje de sujetos que eligen determinado tipo de principio –objetivista, relativista, constructivista– o justifican desde un determinado tipo de creencias el principio elegido.

En la elección de principios epistemológicos (Preferencia Epistemológica).

FIGURA III. Concordancia en sus preferencias en los distintos dominios



Nos preguntamos si los sujetos muestran consistencia a la hora de elegir sus principios (Preferencia Epistemológica) o por el contrario eligen distinto tipo de principio según el dominio. Los datos (ver Figura III) sugieren que eligen distinto tipo de principio (objetivista, relativista, constructivista). Menos de la tercera parte se muestran «consistentes» (eligen el mismo tipo); un 12% muestra distinta elección en cada campo, y el 56% presenta inconsistencia parcial (la misma elección en dos de los dominios).

Podemos preguntarnos: ¿los sujetos que han mostrado *inconsistencia parcial*, en qué dominio han elegido un tipo de principio diferente? La estimación indicaría si hay dos dominios más *asimilados* (en los que los sujetos se mostrarían reiteradamente consistentes). La respuesta es negativa (Figura III): a) un 41% de sujetos elige distinto tipo de principio en Naturales que Sociales ($\kappa=0,246$), lo que significa un importante apoyo a la tesis de especificidad de dominio; b) un 52% elige distinto tipo de principio en Moral y en Ciencias Sociales ($\kappa=0,19$); y c) un 53% elige distinto tipo de principio en Moral y en Naturales ($\kappa=0,164$), lo que apunta la gran distancia existente entre las concepciones sobre conocimiento moral y cualquiera de los dominios de Ciencias.

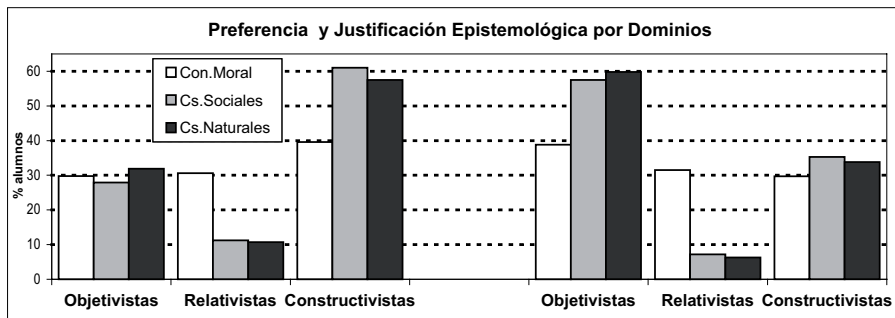
Un segundo análisis nos descubre el sentido de estas diferencias (Figura IV). La estimación de coeficiente de contingencia ($C: .254$; $p<0,001$) y observación de

la tabla de residuos corregidos indica que no se detectan diferencias significativas en el tipo de principio elegido entre los dominios de Naturales y Sociales pero sí entre el campo Moral y los dominios de Ciencias. Las diferentes concepciones sobre la Moral y las Ciencias señalan una significativa mayor Preferencia por principios de tipo relativista en Moral. Por el contrario la proporción de Preferencias constructivistas son significativamente menos en Moral.

En la justificación de los principios epistemológicos elegidos (Justificación Epistemológica).

Se reitera en la variable Justificación Epistemológica la falta de concordancia de cada sujeto: sólo un 28 % son consistentes y ofrecen el mismo tipo de justificaciones y un 40 % ofrecen justificaciones diferentes cuando se trata del conocimiento moral. Los índices kappa indican una concordancia pobre: Naturales - Sociales ($\kappa=0,18$); Naturales - Moral ($\kappa=0,12$); Moral -Sociales ($\kappa=0,12$); de nuevo, la mayor inconsistencia se da entre la Moral y los otros dominios.

FIGURA IV. Preferencia y Justificación epistemológicas por Dominio.



Al observar el tipo de justificaciones (ver Figura. IV) se constata que sujetos que han elegido principios objetivistas ofrecen justificaciones e interpretaciones de tipo objetivista por lo que la proporción del objetivismo se incrementa en la variable Justificación Epistemológica. Esta diferencia entre los datos de la variable Preferencia (en la que se elige) y Justificación (en la que se argumenta la elección) vendría a indicar que, frecuentemente, participantes que eligen principios constructivistas, tienden a interpretarlos en sus justificaciones desde posiciones

más cercanas al objetivismo (Tabla IV). Además se constata (C:0,32; sig.<0,00) que los participantes siguen mostrando un significativo mayor relativismo y un objetivismo significativamente menor en Moral que en los dominios de Ciencias.

TABLA IV. Ejemplos de justificaciones a los principios elegidos

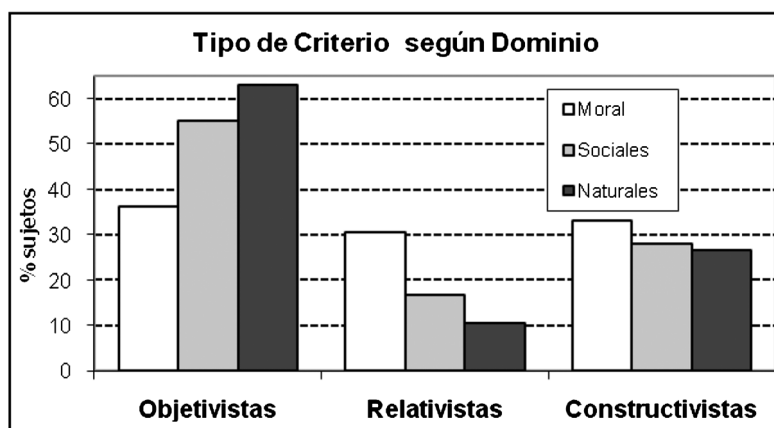
JUSTIFICACIONES A LA ELECCIÓN PRINCIPIOS OBJETIVISTAS
<p>Moral: «Porque creo que cuando algo está mal hecho moralmente, está mal hecho aquí y en cualquier parte».</p> <p>Naturales: «Cuando un científico conoce hechos y detalles pueden afirmar lo que pasa en realidad, pues son muchos años de estudio».</p> <p>Sociales: «Hay que acudir a las fuentes para averiguar qué pasó exactamente. Hay mucho <i>invencionismo</i> (sic) y uno de los dos puede faltar a la verdad».</p>
JUSTIFICACIONES DE PRINCIPIOS RELATIVISTAS
<p>Moral: «No se puede saber quien tiene más razón o verdad cuando se discute de moral. Cada uno creará en la verdad de su opinión».</p> <p>Naturales: «No tienen la razón ninguno de los científicos porque hay muchas opiniones y no sabes si son verdad o mentira».</p> <p>Sociales: «Cuando se discute sobre historia ninguno sabe quien tiene razón o no, porque cada uno piensa su opinión y esa misma persona se siente segura».</p>
JUSTIFICACIONES DE PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS
<p>Moral: «Porque las opiniones de las personas a veces no son justas y son difíciles de aceptar». <i>(Obsérvese que, aunque eligió un principio constructivista, en su explicación el sujeto muestra un fondo objetivista con apreciación de dualismo sobre opiniones justas/injustas).</i></p> <p>«En cuestiones éticas el modo de buscar una racionalidad intersubjetiva es el diálogo, el intercambio de argumentos en la búsqueda sincera y honesta de lo que de lo que consideramos bueno para todos.»</p> <p>Naturales: «Porque siempre habrá algo que se escapa a esas teorías. La naturaleza es inmensa». <i>(Obsérvese que, aunque eligió un principio constructivista, su interpretación es objetivista y no capta el carácter constructivo sino sólo su parcial limitación.)</i></p> <p>«Los científicos proponen explicaciones que tienen validez desde la admisión de unos modelos o paradigmas que determinan qué se considera como hecho y como métodos adecuados. Estos presupuestos tienen un cierto grado de provisionalidad...»</p> <p>Sociales: «Porque pienso que para saber exactamente lo que ocurrió en el pasado habría que haber estado allí y ninguna de esas personas vive para contarle personalmente. <i>(Aunque eligió un principio constructivista su base epistemológica es objetivista.)</i>»</p> <p>«Creo que la investigación histórica ha estado históricamente sometida a lecturas y esto no es una denuncia de manipulación sino una constatación del ser humano como un <i>animal interpretador</i>.»</p>

En conclusión, los participantes mantienen concepciones diferentes sobre la certeza según el dominio, diferencias especialmente relevantes al comparar el conocimiento moral con Sociales o Naturales; los sujetos manifiestan en Moral concepciones más relativistas y menos objetivistas y constructivistas.

¿Son los criterios epistemológicos específicos de dominio?

¿Se recurre al *mismo tipo de criterio* en todos los dominios y, en especial, en el dominio mora? Para estimarlo se analizan los datos de dos variables: Tipo de Criterio y Criterio Específico. Las respuestas fueron codificadas globalmente como *objetivistas*, *relativistas* o *constructivistas* para obtener los datos de la variable Tipo de Criterio y en categorías más detalladas cuando se trata de estudiar el Criterio Específico.

FIGURA V. Tipo de Criterio según el Dominio



En la variable Tipo de Criterio se constata que cada sujeto recurre a distinto tipo según el dominio: sólo el 31% presentan consistencia en sus criterios; es débil su concordancia entre Naturales y Sociales ($\kappa=0,27$); 48 % de los sujetos utilizan diferente tipo de criterio en Naturales que en Moral ($\kappa=0,17$), y también es pobre la concordancia entre Sociales y Moral ($\kappa=0,24$).

Se repite, pues, lo que advertimos en sus concepciones sobre la certeza. Apreciamos (Figura V) una proporción significativamente mayor de criterios objetivistas en Naturales que en Sociales, pero en Sociales los sujetos recurren en mayor proporción a criterios relativistas y hay una cierta tendencia estadística a mayor constructivismo. Al comparar el campo de la Moral y Naturales hallamos una proporción significativamente mayor de criterios objetivistas en Naturales, mientras que en Moral los participantes recurren más a criterios relativistas y

constructivistas. También en Sociales los sujetos se muestran más objetivistas y menos relativistas que en Moral.

TABLA V. Criterios específicos por dominio. Se ofrece el % de sujetos que los expresan

Criterio Específico en diferentes dominios			
	Moral	Sociales	Naturales
Autoridad	19,6	23,5	26,8
Empirismo	11,6	24,1	8,7
Demostraciones	15,3	29,6	56,3
Hay temas y temas	10,6	6,1	7,4
Objetividad pragmática	3,2	0,3	0,8
Escepticismo	14,4	7,4	4,6
Subjetivismo	32,7	14,8	11,5
Sociologismo	3,5	3,2	,5
Objetividad relativa	17,3	9,0	8,5
Justificaciones	24,8	14,5	21,0
Interpretaciones	7,4	13,8	7,4
Integración	5,4	5,5	5,7

En negrita cuando el porcentaje de un dominio es superior; en cursiva, porcentaje inferior

Descendiendo a un análisis más detallado –del tipo de criterio al criterio específico– constatamos que el porcentaje de participantes que alude a un determinado criterio específico presenta importantes diferencias según el dominio (ver Tabla V): En los dominios de Ciencias hay una mayor mención a la Autoridad que en Moral; un alto porcentaje recurre a Demostraciones cuando se trata de Naturales (56,3%) mientras que sólo 15,3 % en Moral; en contrapartida, el porcentaje de Subjetivismo en Moral es muy superior y aluden más frecuentemente a *justificaciones*, mientras que en Sociales hay un superior porcentaje de *interpretaciones*.

Dentro de un mismo tipo de criterio, el análisis de sus expresiones muestra claras diferencias según el dominio: tratándose de la Autoridad, en Ciencias recurren en mayor proporción a *expertos, libros o profesores* mientras que en Moral se refieren a *personas neutrales y maduras*. En los criterios objetivistas de corte *empirista* en Moral se refieren fundamentalmente a la observación de hechos y detalles; este criterio también está presente en Ciencias Sociales pero además aluden (12%) al empleo de fuentes documentales; en Naturales, además referirse a la observación de los hechos, aluden frecuentemente al criterio de que «la teoría se ajuste a los hechos» y, como tipo específico de *demostración*, a *experimentos* o a la existencia de principios y verdades absolutas.

En cuanto a los criterios *relativistas*, constatamos diferencias en *Subjetivismo*, que triunfa claramente en Moral y en *Escepticismo*, especialmente entre Moral y Naturales. Sin embargo apenas aluden a la contextualización sociocultural de la verdad, menos aún Naturales. En los criterios de carácter *constructivista* observamos que en Moral se alude más que en Naturales al carácter problemático y relativo de toda verdad y se menciona también, como criterios, la justificación y coherencia de los sujetos con más frecuencia que en Sociales. En este dominio hay frecuentes alusiones a *distintas interpretaciones*, a la verdad de *cada razón*, a las respuestas «razonables, aunque unas lo sean más que otras». En conclusión los sujetos mantienen *criterios epistemológicos diferentes* según el dominio de que se trate: a) se aprecia un mayor objetivismo y un menor relativismo en Naturales que en Sociales; b) en Moral los sujetos se muestran menos objetivistas y constructivistas pero significativamente más relativistas que en los dominios de Ciencias.

Discusión y conclusiones

Repasemos las principales conclusiones de nuestra investigación. En cuanto a la dimensión *Adquisición del Conocimiento* parece confirmarse la hipótesis de que las concepciones epistemológicas son específicas de dominio: a) se aprecian diferencias significativas entre el dominio de Ciencias Naturales y Sociales. En Naturales, en línea con nuestra hipótesis, el conocimiento aparece como más restringido, más propio de expertos y de personas de especial *inteligencia* y habilidad; no se advirtieron diferencias significativas en cuanto a la variable Conocimiento Inmediato entre estos dos dominios de Ciencias. b) Por otra parte, las diferencias entre las concepciones sobre el conocimiento Moral y cualquiera de los otros dominios es claramente mayor que la encontrada entre Sociales y Naturales. El conocimiento en Moral aparece como más inmediato y menos restringido. Es decir, los sujetos consideran al conocimiento moral como más simple y claro, sobre el que no hay que dar explicaciones largas y que se aprende a la primera, sin necesidad de dar complejas vueltas; también se le atribuye en mayor medida un carácter innato, constituyendo un patrimonio de todos. Así pues, mientras en el conocimiento físico natural las personas distinguen en sus creencias dos niveles,

el conocimiento del experto y del lego, en el campo del conocimiento moral se ha admitido tradicionalmente una pericia moral compartida y, hasta cierto punto, innata. En sus raíces filosóficas recordemos la aceptación de la evidencia de estos principios de *ley natural* en San Agustín y Santo Tomás y la consideración de los niños como dotados de *uso de razón moral*. De hecho, las teorías implícitas pueden tener también origen en representaciones sociales que se hacen eco de teorías explícitas filosóficas o de otro tipo. La creencia en esta *sabiduría innata* (cierta o no) constituye una situación previa a tener en cuenta en la enseñanza de valores por ejemplo para una Educación para la Ciudadanía.

Respecto de las concepciones sobre la *naturaleza del conocimiento*, también parece verificarse la hipótesis de la especificidad de dominio. Según se tratara de Ciencias Naturales o Sociales, los participantes cambiaron a la hora de elegir un principio epistemológico, de ofrecer justificaciones de su elección, o de proponer un criterio. Así, en las Naturales hay una mayor proporción de criterios objetivistas y de referencias a experimentos o comprobaciones, mientras que en Sociales se mencionan más la *observación de los hechos* o las *interpretaciones*. Esta diferencia en las creencias epistemológicas se hace más patente al comparar el conocimiento Moral con las Ciencias. En todas las variables vemos confirmada la hipótesis de un mayor relativismo en moral y, además, en las variables nominales los sujetos se muestran significativamente menos objetivistas en Moral. Siempre la distancia entre las creencias epistemológicas sobre la Moral y las mantenidas en cualquiera de los dos dominios de ciencias (Social y Natural) es mayor que la observada entre estos últimos. Casi la mitad de los participantes recurrían en Moral a un criterio distinto del que utilizaban en Naturales y Sociales: dejaban de aludir a experimentos o demostraciones para remitir a su *propia opinión*, a que *no se puede saber* o, en otro tipo de criterio, a *justificaciones*.

De nuestro análisis parece deducirse también la importancia del tipo de tarea que se pide a los sujetos; por ejemplo, el grado de explicitud del conocimiento que requieren: en tareas que exigían mayor explicitación (justificación y tipo de criterio), el constructivismo disminuía drásticamente en relación a las tareas que solamente requerían manifestar el acuerdo con o la elección de unos principios, dato también apreciado en otras investigaciones (Pérez Echeverría et al., 2006).

En conclusión, de nuestra investigación se deduce, un importante apoyo a nuestras hipótesis de la especificidad de dominio en las concepciones y, además, la confirmación de que los sujetos mantienen creencias epistemológicas específicas en moral, lo que avala el reconocimiento del saber moral como dominio

específico de conocimiento. Las personas profesan diferentes epistemologías en Ciencias Naturales y en Moral, y tampoco asimilan epistemológicamente la Moral con las Ciencias Sociales cuando están se refieren a hechos socio-históricos. Estas conclusiones parecen avalar la tesis de quienes, como Turiel (1989), postulan un dominio moral diferente del que corresponde a las normas simplemente sociales; sin embargo, sería conveniente completar estos datos con investigaciones que comparen el conocimiento moral con el conocimiento social de tipo normativo e institucional.

Hay, sin embargo, aspectos de nuestras hipótesis que no se han confirmado: los sujetos no mantienen concepciones más constructivistas sobre el conocimiento en Ciencias Sociales, ni consideran al conocimiento en Ciencias Naturales como más simple e inmediato. Por otra parte, al comparar nuestros resultados con otras investigaciones, observamos ciertas coincidencias, pero hay que tener presente las distorsiones y dificultades de esta comparación ya que ni la metodología, ni los campos ni el rango de la muestra son exactamente igual. En nuestra investigación se considera el conocimiento socio-histórico mientras que otras investigaciones se refieren a Humanidades o un conocimiento predominantemente sociológico. La disparidad de nuestros resultados con algunos estudios anteriores mencionados en la Introducción (p. ej., Kuhn, Cheney y Weinstock, 2000), que destacaban el objetivismo moral, no resulta fácil de interpretar y nos sugiere la necesidad de investigaciones detalladas considerando las características del grupo, su edad, instrucción y contexto cultural. Las conclusiones de nuestra investigación sobre el conocimiento moral tal vez respondan al contexto socio-cultural de nuestro país, en el que el relativismo, en estos últimos años, ha invadido todos los campos pero más intensamente en la moral.

Es significativo que los participantes en nuestra investigación mostraran una importante aceptación del relativismo en el caso del conocimiento Moral, mientras que en Ciencias Sociales y sobre todo Naturales predominaban las concepciones objetivistas. Por tanto el riesgo de extender concepciones relativistas en el ámbito moral es previo o ajeno a la implantación o no de la materia de Educación para la Ciudadanía. Dado que en educación no es nada infrecuente convertir en causas las consecuencias, conviene saber que el relativismo moral está extendido entre nuestros alumnos *antes* de estudiar la Educación para la Ciudadanía. Es más, probablemente este relativismo moral, de carácter simplificador o preconventional más que como una superación de las convenciones morales, un relativismo crítico (Scheuer y Pozo, 2006), está muy difundido en

esos mismos ámbitos ciudadanos, en la vida social. Esto no significa que apostemos por la Educación para la Ciudadanía tal como se está institucionalizando ni que consideremos que ésta sea la mejor o la única vía para una maduración epistemológica y moral.

Por tanto, más que ser la causa de la extensión de ese relativismo moral la Educación para la Ciudadanía, como ya lo era la materia de Ética, ahora mermada en su carga lectiva, debe convertirse en un instrumento para *construir nuevos sistemas de valores* más adecuados a la complejidad de nuestra sociedad, lo que no debe ser fomentar el simple recuento de *opiniones*, acuerdos, discrepancias y *negociaciones* morales, sino el embarcarse en la implementación de unos procedimientos y unas prácticas de crítica, fundamentación y argumentación del discurso ético, si es necesario al margen de lo *política* o *convencionalmente* correcto. Porque, ¿es esta epistemología moral adecuada para buscar soluciones a las cuestiones que hoy tiene planteadas la sociedad? Aunque justificar la respuesta excede nuestros propósitos y las páginas disponibles, tal como muestran nuestros criterios de análisis y el marco teórico en el que nos apoyamos (Pecharramán, 2004) nosotros creemos que no, que un subjetivismo ético extremo no puede hacer o asumir propuestas sociales viables que inviten al compromiso; no permite construir y argumentar un discurso ni en moral ni ningún otro campo de conocimiento (Kuhn, 1992). De esta situación se deduce la urgencia de proceder a una educación epistemológica que no debe reducirse únicamente a la etapa de instrucción reglada, aunque se encuentre allí un espacio y un compromiso preferente para la instrucción epistemológica, si queremos formar en las competencias que necesitarán para vivir en una sociedad compleja. Nos parece especialmente urgente esta formación en Educación Secundaria, etapa que se plantea como objetivo formar ciudadanos capaces de participar activamente en la vida social y cultural. Participar en este empeño nos obliga a buscar la salida de este vagabundeo errante postmodernista pero también a ir más allá de un *realismo del ojo de dios*, al que se refiere Hilary Putnam (1985) y tomar conciencia de que los hombres y mujeres del siglo XXI hemos sido expulsados definitivamente de cualquier paraíso maniqueo de lo verdadero/falso, por más que este tipo de concepciones epistemológicas pudieran hacer muy felices a los medievales, como señalara Julián Marías (2002). Deberíamos, por tanto, apostar e instruir en una concepción agónica de la verdad moral, para un *realismo de rostro humano*, o sea, en palabras más psicológicas, una concepción constructivista de la *verdad*, de la *realidad* y del *valor*.

Referencias bibliográficas

- BAXTER MAGOLDA, M. (2002). Epistemological Reflection: The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. En B. HOFER Y P. PINTRICH (Eds.), *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). Mahwah: LEA.
- BENDIXEN, L. D., SCHRAW, G. & DUNKLE, M. (1998). Epistemic Beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology*, 132(2), 187-200.
- CHANDLER, M., BOYES, M. Y BALL, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 370-395.
- CLINCHY, B. M. (2002). Revisiting Women's Ways of Knowing. En B. HOFER Y P. PINTRICH (Eds.), *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 63-87). Mahwah: LEA.
- DUELL, O. & SCHOMMER-AIKINS, M. (2001). Measures of People's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13 (4), 419-449.
- HOFER, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- HOFER, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39, (1), 43-56.
- HOFER, B. K. & PINTRICH, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- JIMERSON, T. & BOND, L. (2001). Mothers' epistemologies, turn-taking and contingent interaction with preschoolers. *Applied Developmental Psychology* 22 (376-396)
- KING, P. E. & KITCHENER, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass
- KOHLBERG, L. (1976). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. En E. TURIEL, I. ENESCO Y J. LINAZA (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza.
- KUHN, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62 (2)
- KUHN, D., CHENEY, R. & WEINSTOCK, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- MARÍAS, J. (2002). *La verdad*. Cuenta y Razón del pensamiento actual. 126, 9-17.

- PAULSEN, M. B. & WELLS, C. I. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- PECHARROMÁN, I. (2005a). *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios. Influencia de variables relacionadas con la instrucción*. Madrid: UAM Ediciones.
- (2005b). El conocimiento moral como dominio específico. *Paideia*, 72, 203-232.
- PECHARROMÁN, I. Y POZO, J. I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- PECHARROMÁN, I. Y POZO, J. I. (en prensa). Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio de conocimiento. *Estudios de Psicología*.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M, MATEOS, M., SCHEUER, N. Y MARTÍN, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- PERRY, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: P.U.F. (Trad. cast. N. Vidal, *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).
- PINTRICH, P. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. En B. HOFER & P. PINTRICH (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389-414). Mahwah: LEA.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (Eds.) (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- PUTNAM, H. (1985). *Reason, Truth and History*. (Trad. cast., de J. M. Cloquell: *Razón, verdad e historia*, Madrid: Tecnos, 2001).
- SCHEUER, N. Y POZO, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS,

- E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- SCHOMMER, M. (1990). Effects of Beliefs about de nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusión. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-331.
- SCHRAW, G., BENDIXEN, L. & DUNKLE, M. (2002). *Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI)*. En B. HOFER Y P. PINTRICH (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah: LEA.
- SINNOT, J. D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. En M. L. COMMONS, F. A. RICHARDS Y C. ARMON, *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- TURIEL, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. TURIEL, I. ENESCO Y J. LINAZA (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 37-68). Madrid: Alianza Editorial.

Dirección de contacto: Juan Ignacio Pozo. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Avenida Iván Pavlov, 6. E-mail: nacho.pozo@uam.es

El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural

The handling of interculturality in Primary Schools in the Balearic Islands, according to annual general programmes: Linguistic and Cultural Integration Plans

Joan Carles Rincón Verdera

Universitat de les Illes Balears. Departament de Pedagogia y Didácticas Específicas. Palma de Mallorca, España.

Jordi Vallespir Soler

Universitat de les Illes Balears. Departament de Pedagogia Aplicada y Psicologia de la Educació. Palma de Mallorca, España.

Resumen

El trabajo que presentamos es una parte de una investigación más amplia que pretendía conocer la realidad del tratamiento multicultural en los centros de primaria de las Islas Baleares. La parte que nos ocupa buscaba «identificar y analizar los elementos organizativos definidores de la respuesta educativa al multiculturalismo en los centros escolares, tanto públicos como concertados, a través del análisis del contenido de las Programaciones Generales Anuales». Se analizaron las PGA de todos los centros de primaria en el curso académico 2003–04: 193 centros públicos y 91 concertados. Para obtener el índice de fiabilidad y la validez del instrumento utilizado se siguió el procedimiento sugerido por K. Krippendorff para el análisis de contenido. El sistema categorial se estructuró en base a cinco grandes categorías, presentando en este trabajo una parte de los resultados de la categoría *Estrategias pedagógicas y de gestión: El Plan de Acogida Lingüística y Cultural*. El estudio nos indica que son los centros públicos quienes más atención dedican

al fenómeno de la multiculturalidad, si bien no se observan diferencias significativas en cuanto a las estrategias utilizadas por unos y otros centros. En general, los centros centran su trabajo en los alumnos inmigrantes y de incorporación tardía, destinando su tiempo a la adquisición de la Lengua Catalana a través del Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC). Nuestro trabajo se centra en la descripción de los principios, alumnado, evaluación, agrupamiento, objetivos, profesorado, aspectos metodológicos y actuaciones en el marco de la acción tutorial referenciados en el PALIC.

Palabras clave: multiculturalismo, interculturalidad, diversidad, atención a la diversidad multicultural, educación intercultural, plan de acogida lingüística y cultural.

Abstract

This paper is part of a broader research project endeavouring to ascertain how multicultural issues are handled in primary schools in the Balearic Islands. The goal of this part of the project is «to identify and analyze the organizational elements that define the educational response to multiculturalism in public as well as subsidized schools, through content analysis of annual general programmes». The annual general programme is a document prepared by each school to plan its goals for the school year. The annual general programmes of all primary schools (193 public schools and 91 state-subsidized private schools) for the 2003-04 academic year were analyzed. In order to find the reliability index and the validity of the instrument, the procedure suggested by K. Krippendorff was followed for content analysis. The system of categories was structured on the basis of five general categories. This paper presents part of the results of the category entitled, «*Pedagogical and Management Strategies: The Linguistic and Cultural Integration Plan*». The study shows that it is the public schools that devote more attention to the phenomenon of multiculturalism, although no significant differences were observed in terms of the strategies used by different schools. In general, schools focus primarily on immigrant students and late arrivals, who must spend most of their time in acquisition of the Catalan language through the school's Linguistic and Cultural Integration Plan for new immigrant students. This paper focuses on describing the principles, students, evaluation, grouping, objectives, teaching staff, methodological aspects and tutor actions called for in the Linguistic and Cultural Integration Plan.

Key words: multiculturalism, interculturality, diversity, attention to multicultural diversity, intercultural education, linguistic and cultural integration plan.

Introducción¹

Los centros de nuestra comunidad deben planificar medidas educativas que faciliten respuestas adaptadas a los alumnos escolarizados, prestando una especial atención al alumnado inmigrante (Pons y Otros, 2002). Uno de los principales objetivos de nuestra investigación consistió en identificar y analizar los elementos organizativos definidores de la respuesta educativa al multiculturalismo en los centros escolares, tanto públicos como concertados, a través del análisis del contenido de las PGA. Se tomaron como elementos de análisis las PGA al ser instrumentos de planificación a corto plazo, en las que se concretan y desarrollan para un año escolar los documentos institucionales de planificación a largo plazo (Carda y Larrosa, 2004, pp. 367-374). Las PGA deben incluir, entre otros aspectos, las actuaciones concretas que se desprenden del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). El Decreto 119/2002 (CECAIB, 2002), especifica que el PAD incluirá los criterios y procedimientos para la atención lingüística específica del alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente al sistema educativo de las Islas Baleares, lo cual debe concretarse en el Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC).

Para conseguir nuestro objetivo, entendimos que el análisis de contenido era la metodología más pertinente puesto que, como técnica, asume que los documentos reflejan los valores, actitudes y creencias de las instituciones que los producen (Fernández, 2002). Al principio de la investigación se adoptaron toda una serie de decisiones respecto a: 1) los objetivos que se perseguían, 2) la identificación y selección de los documentos a analizar, 3) la selección de la muestra a la cual se le efectuaría el análisis, y 4) la revisión, en general, de programas, estudios e investigaciones relevantes sobre educación intercultural publicados en los últimos años². Aspectos todos ellos que vinieron precedidos por una primera toma de contacto con los documentos sobre los que se aplicaría el análisis (12 PGA suministradas por el Departamento de Inspección Educativa). En cuanto al

⁽¹⁾ Se agradece la subvención recibida por parte de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología para la realización del Proyecto I+D+I, del que forma parte el presente artículo.

Somos conscientes de que el presente trabajo presenta ciertas limitaciones por razones evidentes de espacio. Por ejemplo, no presentamos la fundamentación teórica, ni el análisis crítico del modelo de Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) propio de nuestra comunidad, lo cual forma parte de una investigación más amplia donde todo ello queda suficientemente reflejado. Por otra parte, sobre los aspectos metodológicos sólo aportamos algunas pinceladas que nos permitan centrar la presentación del trabajo. En todo caso, los autores atenderán gustosamente cualquier clarificación sobre dichos aspectos.

⁽²⁾ Nos fue de gran utilidad el trabajo *Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002* (CIDE, 2002).

tipo de análisis realizado, nosotros nos centramos en describir cuantitativamente aquello que se decía en los textos, limitándonos a la respuesta y transcripción de la presentación de los datos (presencia o ausencia en el texto de las unidades de registro seleccionadas y la frecuencia con que aparecían)³. Entendimos que los resultados de este nivel de análisis se completarían con los resultados de la investigación global, cuyo objetivo se conseguiría mediante entrevistas y cuestionarios dirigidos a los equipos directivos, maestros, padres y alumnos.

A partir de las 12 PGA se elaboró un primer sistema categorial (en base a una propuesta elaborada por el Departamento de Inspección Educativa y que los centros utilizan como documento orientativo para la elaboración de las PGA). Seguidamente se pasó a una primera revisión del instrumento por parte del equipo investigador, a la cual siguió la revisión mediante el juicio de expertos⁴. A estas revisiones siguió la evaluación del instrumento por los codificadores (la revisión se centró en la comprensión de las categorías y los elementos que las formaban, la exclusión mutua de las categorías, las opiniones de los codificadores sobre la pertinencia de las categorías..., etc.)⁵, dando lugar a la realización de una prueba piloto (se aplicó el instrumento a cinco PGA escogidas al azar) y, finalmente, a la elaboración definitiva del sistema categorial, el cual se estructuró en base a cinco grandes categorías:

1. Diagnóstico inicial: 1.1. Aspectos generales. 1.2. Análisis del contexto. 1.3. Análisis de la Memoria Anual.
2. Objetivos relativos a la diversidad cultural: 2.1. Objetivos Generales de Centro. 2.2. Objetivos Generales de Etapa/Ciclo.
3. Organización y funcionamiento: 3.1. Distribución de aulas y espacios. 3.2. Agrupamiento del alumnado. 3.3. Adscripción del profesorado. 3.4. Elaboración de horarios. 3.5. Organización del apoyo. 3.6. Horas de coordinación pedagógica.

³ Para la codificación se confeccionó una base de datos con el programa File Maker Pro 6.0, que funcionó a modo de plantilla con el objeto de registrar el número de veces que aparecía una determinada unidad de registro y poder realizar, posteriormente, el cálculo de frecuencias.

⁴ Formado por un maestro de primaria, un miembro de equipos directivos de centros de primaria, un miembro del cuerpo de inspectores de educación, un miembro de los EOEP, y un profesor de la Universitat de les Illes Balears. Fueron seleccionados al azar entre un listado de profesionales que habían trabajado aspectos relativos a la multiculturalidad. Valoraron cualitativamente cada una de las categorías y subcategorías del instrumento, siendo el grado de acuerdo, en cuanto a la pertinencia de las mismas, muy elevado. Por último, se incorporaron al instrumento las aportaciones y sugerencias realizadas.

⁵ Los codificadores fueron los miembros del equipo de investigación y diez alumnos del último curso de carrera de Pedagogía.

4. Estrategias pedagógicas y de gestión: 4.1. Actividades de los órganos de gobierno. 4.2. Actividades de coordinación docente. 4.3. Programas, Planes y actuaciones específicas (4.3.1. Nuevas Tecnologías; 4.3.2. Plan de Acogida Lingüística y Cultural; 4.3.3. Programa Escuelas Viajeras; 4.3.4. Programa Comenius). 4.4. Plan de revisión de los Proyectos Curriculares. 4.5. Análisis y seguimiento del rendimiento académico. 4.6. Organización y aplicación de la convivencia.
5. Programa anual de actividades complementarias.

Después de un largo período de entrenamiento de los codificadores, se pasó a comprobar la fiabilidad y validez del instrumento. Para establecer el coeficiente de acuerdo alcanzado entre los codificadores se calculó el alfa (α) de Krippendorff (1990, 2004, 2004a). Los grados de acuerdo obtenidos por los codificadores nos permitieron identificar el instrumento como fiable, ya que en todos los ítems se alcanzaron coeficientes de acuerdo superiores al 0,7. La validez quedó asegurada a través de las decisiones adoptadas respecto al número de PGA utilizadas (el 100% de todos los centros de las Islas Baleares), la representación de su distribución (al coincidir la muestra con el universo), la revisión realizada de diferentes investigaciones que habían utilizado esta técnica, el someter el instrumento a la técnica del juicio de expertos..., etc.

Presentación de los resultados: atención a la diversidad multicultural a través del plan de acogida lingüística y cultural

De partida, encontramos que sólo 172 centros hacían alusión expresa al Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC), lo que representa un 60,56% del total de centros analizados (284), siendo 129 públicos (66,84%) y 43 concertados (47,25%). Esta situación no parece lógica ya que en nuestras Islas la incidencia del alumnado inmigrante es muy importante (Salvà, 2003; Dubon y otros, 2006). Según datos de la Dirección General de Planificación y Centros la matrícula total del alumnado de primaria correspondiente al curso escolar 2002-03 fue de 56.963, con un 10,1% de los matriculados de procedencia extranjera. La respuesta a esta situación, quizá, debemos buscarla en que no es hasta el 2002 cuando

aparecen las primeras *Orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida Lingüística y Cultural* (CECCAIB, 2002a). En nuestra comunidad, al igual que sucede en otras comunidades, las ayudas por parte de la Administración, en nuestro caso en forma de orientaciones, llegan tarde cuando el fenómeno de la multiculturalidad desborda la realidad de nuestros centros escolares (Colectivo Ioé, 2002, p. 66). No extraña, pues, que los profesionales manifiesten su preocupación y descontento a la hora de abordar el tema de la multiculturalidad en nuestros centros y en nuestras aulas (Melià, 2005).

Según datos oficiales, de los 5.753 alumnos extranjeros del curso académico 2002-03, el 66,3% se concentraba en centros públicos (3.814 alumnos) y el 33,7% en centros concertados (1.939 alumnos). Según el STEI (Manresa, 2003), sindicato mayoritario en las Islas Baleares, estas cifras eran aún mayores, pues la enseñanza pública asumía cerca del 85% del alumnado inmigrante, dándose el caso de centros públicos en que el alumnado inmigrante extranjero superaba el 40% de la matrícula total, convirtiéndose en verdaderos centros guetos, lo cual dificulta notablemente la tarea educadora (Pomar, 2005, p. 54). En este sentido, la memoria anual del Consejo Económico y Social de las Islas Baleares (CESIB, 2006, p. 540), advierte de la alta concentración de inmigrantes en los colegios públicos de primaria. Como nos dice Serrano (2001), la desigual distribución de la diversidad multicultural entre los centros públicos y los centros concertados sitúa en una posición de desventaja a los primeros, dada también la desigual proporción de disposición de medios y recursos para su atención. La atención deficiente a la diversidad en los centros públicos acaba conllevando una insuficiente atención de la generalidad que repercute negativamente en la calidad de la enseñanza.

Estas últimas cifras pueden ser explicativas del hecho de que el 66,84% de los centros públicos (129 de 193 centros) hayan contestado al apartado que estamos comentando por sólo un 47,25% de los centros concertados (43 de 91 centros). Al mismo tiempo, son los centros públicos los que detallan con mayor definición las acciones a realizar respecto a la atención a la diversidad multicultural como consecuencia, probablemente, de la mayor experiencia acumulada, al tener una superior tradición y un mayor sentido de compromiso con la alternativa intercultural. Por otra parte, nuestros profesionales, tanto públicos como concertados, hacen gala de un gran voluntarismo para afrontar su labor educativa multicultural, aspecto que no se ve apoyado en la realidad de cada día ni por un debido asesoramiento por parte de la administración educativa, ni por una formación

adecuada, inicial y permanente (Bartolomé y otros, 1997, p. 302), ni por una dotación de recursos humanos, económicos o materiales suficientes. En general, nuestras escuelas, tal y como nos dice Vilas (2001), no están dando una respuesta adecuada a la diversidad cultural. Se da, por lo tanto, una clara discrepancia entre la realidad percibida y vivida por los profesionales de nuestros centros educativos y los recursos disponibles para afrontarlas satisfactoriamente.

En el marco de las estrategias pedagógicas utilizadas en la atención a la diversidad multicultural, no encontramos apenas diferencias significativas entre las actuaciones llevadas a cabo en ambos tipos de centros. En todo caso, las diferencias son de una mayor precisión y operativización por parte de los centros públicos. La atención se centra, casi exclusivamente, en el tratamiento de las lenguas y, más concretamente, de la Lengua Catalana en tanto que lengua vehicular, es decir, como lengua de comunicación, relación y aprendizaje (CAIB, 1986), erigiéndose en el medio para alcanzar los objetivos didácticos y pedagógicos establecidos en el Proyecto Lingüístico de Centro (CECCAIB, 1998, 2000). Casi todos los centros subrayan la necesidad de adquirir la lengua vehicular para poder realizar los aprendizajes pertinentes al grupo-clase. Creemos necesario evitar el reducir el tema de la diversidad a problemas de aprendizaje. No hay la menor duda de que hay que dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo más amplio que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual supere sus limitaciones. Esto sólo es posible dentro de un enfoque que acepte la diferencia como un punto de partida real y positivo (Besalú, 2004). Educar en y para la interculturalidad es una cuestión que va más allá de los simples aprendizajes, es preciso y necesario enseñar a vivir y a convivir (UNESCO, 1996).

A continuación presentamos, sintéticamente, los aspectos más relevantes obtenidos del análisis de las PGA, referidos a la atención a la diversidad multicultural a través de las acciones que desarrollarán la aplicación del Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC)⁶. La secuencia expositiva y el número de centros analizados se reflejan en la siguiente tabla:

⁶ Se trata, como podrá observarse, de una declaración de intenciones y no de la realidad del tratamiento multicultural de los centros de primaria, lo cual fue objeto de estudio en la investigación general. Por otra parte, los porcentajes referidos a continuación han sido calculados de la siguiente manera:

- los porcentajes que acompañan el inicio de cada apartado se han calculado sobre la base de los 172 centros que han contestado (129 públicos y 43 concertados); y
- los porcentajes referidos a lo largo de los distintos apartados se han calculado sobre la base de los porcentajes iniciales de dichos apartados.

TABLA I. Relación de centros y apartados contemplados (PALIC)

Centros	Públicos	Concertados	Total
Analizados	193	91	284
Hacen referencia al PALIC en la PGA.	129	43	172
Contemplan principios	47	11	58
Contemplan alumnado	92	32	124
Contemplan evaluación	121	36	157
Contemplan agrupamiento	119	38	157
Contemplan objetivos	129	43	172
Contemplan profesorado	129	43	172
Contemplan aspectos metodológicos y actividades	78	23	101
Contemplan Plan de Acción Tutorial	116	33	149

Resultados comentados

Principios (Centros -33,72%, Públicos -36,43% y Concertados -25,58%)

Aunque no todos los centros especifican los principios en los que basan sus actuaciones, los de *normalización*, *integración* e *inclusión* son los que aparecen reflejados en los documentos analizados: el de integración es el que aparece con mayor frecuencia, tanto en los centros públicos como en los concertados (Centros -89,53%, Públicos -91,55% y Concertados -83,72%); el de inclusión es recogido, fundamentalmente, en los centros públicos (Centros -43,02%, Públicos -50,38% y Concertados -20,93%); y, el de normalización aparece reflejado por igual en ambos tipos de centros (Centros -45,35%, Públicos -44,96% y Concertados -46,51%). Pocos centros definen estos principios (Centros -14,53%, Públicos -13,18% y Concertados -18,60%), aunque de la información recogida se desprenden los siguientes significados:

- Se entiende por *normalización* que la diversidad cultural es la norma y no la excepción, consecuentemente, se acepta que las diferencias deben

ser tratadas desde esta premisa, buscando promocionar las actitudes de respeto al otro, como un igual, desde la diferencia.

- Por *integración* se entiende aquel proceso socioeducativo que surge de un intercambio cultural recíproco en condiciones de igualdad y que tiene como finalidad la adaptación mutua a una nueva escuela y a una nueva sociedad plural.
- La *inclusión* hace referencia al derecho de todos los educandos a participar y a ser miembros activos de la comunidad escolar en que se encuentran. Aunque el principio de integración es el más generalizado, en la actualidad dicho principio está siendo abandonado por el de inclusión (Arnáiz, 1996, pp. 25-34). Tal y como nos dice Giné (2001) y la propia Ley Orgánica de Educación (2006), la educación inclusiva tiene que ver con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Se trata, en definitiva, de que las aulas sean espacios apropiados para la emergencia de una verdadera ciudadanía intercultural (Ruíz de Lobera, 2004, pp. 99-106).

Alumnado (Centros -72,10%-, Públicos -71,32%- y Concertados -74,41%-)

Los alumnos inmigrantes (extranjeros o de otras Comunidades Autónomas), así como los pertenecientes a minorías étnicas o culturales, con desconocimiento de la Lengua Catalana y posible desfase curricular, son los que reciben una atención preferente, siendo considerados, en general, como alumnado de *compensación educativa* (Centros -70,16%-, Públicos -72,83%- y Concertados -62,50%-). Por orden de prioridad, nuestros centros incluyen los siguientes grupos de alumnos (entre paréntesis se señala el orden de prioridad):

- Alumnado inmigrante extranjero con desconocimiento de la cultura y de alguna de las lenguas cooficiales de las Islas Baleares, y que pueden presentar problemática social o cultural asociada (Públicos -primer lugar- y Concertados -primer lugar-).
- Alumnado proveniente de otras comunidades autónomas, con escolarización normalizada en su comunidad autónoma de origen, que no tiene asociada una problemática social o económica, pero que presenta

desconocimiento de la Lengua Catalana (Públicos –segundo lugar– y Concertados –segundo lugar–).

- Alumnado de minorías étnicas y culturales en desventaja social, que puede presentar absentismo escolar, y que tienen serias dificultades con la Lengua Catalana (Públicos –tercer lugar– y Concertados –cuarto lugar–).
- Alumnado de familias desplazadas por motivos laborales procedentes de otras Comunidades Autónomas, con escolarización irregular, desconocimiento de la Lengua Catalana, problemática social o económica asociada, y que presenta dificultades en su proceso educativo (Públicos –cuarto lugar– y Concertados –tercer lugar–).

Queremos hacer hincapié en que la atención a la diversidad multicultural no debe relacionarse, única y exclusivamente, con minorías o culturas diferentes con el objeto de compensar sus deficiencias, aunque, evidentemente, estos aspectos deben incluirse necesariamente. Sin embargo, debemos superar el modelo compensatorio en educación multicultural. Es preciso abandonar la idea de un multiculturalismo paternalista (Mauviel, 1985), que pretenda la igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios superadores de un supuesto déficit cultural (Equipo FETE-UGT, 2004, p. 24).

Evaluación (Centros –91,27%–, Públicos –93,80%– y Concertados –83,72%–)

En nuestros centros la evaluación es entendida como la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que éstos puedan ser modificados para adaptarlos a las necesidades específicas del alumnado, siendo uno de sus principales objetivos informar a los alumnos y sus familias, así como al resto de la comunidad educativa, de los avances que se van logrando (Centros –95,53%–, Públicos –100%– y Concertados –90,55%–). La evaluación utilizada en nuestros centros incide más en los procesos que en los resultados (Boyano y Otros, 2004, pp. 71–77), diferenciando entre una evaluación inicial, una formativa y otra sumativa (Centros–100%–, Públicos–100%– y Concertados –100%–):

■ Evaluación Inicial:

- Todos los centros (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-) consideran imprescindible realizar una evaluación inicial, que suele realizarse en la primera semana, para conocer los niveles reales que el alumnado trae consigo, y adecuar las intervenciones a la situación concreta de cada caso. En general, esta evaluación inicial se dirige a valorar las competencias lingüísticas del alumnado (Centros -91,07%-, Públicos -93,39%- y Concertados -83,33%-, tanto en la Lengua Catalana como en la Lengua Castellana. Se lleva a cabo a través de una prueba oral (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-) para comprobar la capacidad de comprensión y expresión de los alumnos.
- Todos los centros (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-) acuden a la revisión de los expedientes del alumnado, si los hubiera, y a la posible información aportada por las familias, así como a informes y referencias de los centros de procedencia. En particular, la gran mayoría de los centros (Centros -98,09%-, Públicos -98,35%- y Concertados -97,22%-) consideran muy importante mantener una primera entrevista con las familias con el objeto de obtener información referida a la edad de los alumnos, la escolarización previa, la lengua familiar y su competencia en ella, la competencia en las lenguas del centro, etc. También, aunque en menor medida, se considera importante llevar a cabo una entrevista con el alumno (Centros -80,36%-, Públicos -88,63%- y Concertados -50%-. Ambas entrevistas son realizadas por algún miembro del Equipo Directivo y los tutores (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-.).
- Casi todos los centros expresan la necesidad de que los alumnos cuenten con un informe y evaluación psicopedagógica realizada por los EOEP (Centros -98,09%-, Públicos -98,35%- y Concertados -97,22%-.); así como información relativa a la familia a través de los Servicios Sociales del Ayuntamiento (Centros -91,55%-, Públicos -97,52%- y Concertados -63,89%-.).

■ Evaluación Formativa:

- Se opta, en la gran mayoría de los casos, por una evaluación individualizada (Centros -93,63%-, Públicos -97,52%- y Concertados -80,55%-), continuada (Centros -96,18%-, Públicos -100%- y Concertados -83,33%-) y globalizada (Centros -92,99%-, Públicos -95,04%- y Concertados -86,11%-). Aunque no todos los centros definen las características de la evaluación formativa (Centros -73,88%-, Públicos -79,34%- y Concertados -55,55%-), podemos entresacar las siguientes notas: 1) la evaluación continua permite recoger informaciones que posibilitan establecer los mecanismos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que informa sobre el proceso y sirve para que se tomen decisiones con respecto a éste; 2) la evaluación individualizada permite ver los logros de cada alumno, sirviendo para marcar pautas para apoyar la continuidad del proceso y realizar, en caso necesario, las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas; y 3) la evaluación global considera a la persona en su totalidad y cuenta con las aportaciones de todos los profesores participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En particular, se mantienen entrevistas periódicas (Centros -93,75%-, Públicos -97,73%- y Concertados -79,17%-) con el profesorado de las áreas de Lengua Catalana y Lengua Castellana, así como con los tutores, otro profesorado y personal implicado (interno y externo al centro), para hacer un seguimiento del alumnado que permita mejorar el conocimiento del mismo. En general, las reuniones para tal seguimiento son quincenales, realizándose fuera del horario lectivo (Centros -96,43%-, Públicos -100%- y Concertados -83,33%-).

■ Evaluación Sumativa:

En general, no se evalúan sólo los resultados, sino, todo el proceso global (Centros -91,07%-, Públicos -95,04%- y Concertados -77,77%-). Además, los resultados no suelen medirse comparativamente respecto a la media del grupo clase, sino al avance personal del alumno (Centros -87,90%-, Públicos -94,21%- y Concertados

-66,67%-). Especial atención ponen los centros, mediante registros periódicos, en la evaluación del grado de dominio a nivel oral del vocabulario, de instrucciones de trabajo y de estructuras coloquiales para, posteriormente, en una segunda fase, medir también las adquisiciones a nivel escrito (Centros -91,72%-, Públicos -96,70% y Concertados -75%-). Además, también se suele hacer un seguimiento del uso espontáneo e informal de las lenguas en situaciones cotidianas (Centros -93,63%-, Públicos -100%- y Concertados -72,22%-).

- Por último, los centros optan por planteamientos evaluativos más cualitativos que cuantitativos, siendo la observación una de las técnicas más empleadas (Centros -92,35%-, Públicos -95,04% y Concertados -83,33%-). Algunos de los instrumentos empleados son (Centros -93,63%-, Públicos -97,52% y Concertados -80,55%-): las guías, las parrillas de observación, los diarios de clase, los anecdotarios, las pruebas específicas propuestas a todo el grupo-clase, los informes, y el análisis del material (actividades, libro..., etc.).

Agrupamiento (Centros -91,28%-, Públicos -92,25% y Concertados -88,37%-)

La cuestión del agrupamiento del alumnado se considera, en ambos tipos de centros, una cuestión esencial. Se lleva a cabo mediante dos tipos diferentes de agrupamientos, homogéneos y heterogéneos, si bien los agrupamientos heterogéneos (aula ordinaria con agrupamientos flexibles) son los más utilizados:

- Agrupamientos homogéneos-rígidos (Centros -23,57%-, Públicos -19,33% y Concertados -36,84%-), por nivel de conocimientos o competencia curricular en la Lengua Catalana. En este sentido, debemos estar vigilantes pues la formación de grupos homogéneos puede llegar a suponer una injusta clasificación del alumnado y un empobrecimiento de los grupos humanos (Oakes, 1985; Ross y Watkinson, 1999). Establecer grupos supuestamente homogéneos implica no respetar las diferencias de cada alumno (Carbonell, 2000, p. 18).
- Agrupamientos heterogéneos-flexibles (Centros -76,43%-, Públicos -80,67% y Concertados -63,15%-). Los agrupamientos flexibles se erigen

en la mejor alternativa para atender al alumnado extranjero o de incorporación tardía (Consejo Escolar de Andalucía, 2003), ya que constituyen una estrategia organizativa y curricular para dar respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de intereses y características del alumnado. Consisten en flexibilizar la organización de las aulas formando grupos reducidos de alumnos en cada clase según un criterio de capacidades o intereses. Su objetivo, según Oliver (1998), es doble: conseguir, por un lado, dar apoyo individualizado a aquellos estudiantes que tienen un desfase curricular con respecto a sus compañeros y compañeras; y, por otro, evitar el freno que supone para el alumnado más avanzado trabajar en una estructura rígida. En nuestros centros estos agrupamientos flexibles se llevan a cabo tanto en el grupo-clase (ya sea mediante trabajo conjunto del tutor y un profesor de apoyo, ya sea mediante rincones, talleres, o bien mediante desdoblamiento del grupo clase para favorecer una atención más individualizada); como fuera de él (Aula de Acogida), dependiendo de las circunstancias (medida de carácter extraordinario). En todo caso, se procura sacar lo menos posible el alumnado de su grupo-clase, haciéndolo tan sólo para apoyos puntuales e intensivos y para potenciar el lenguaje oral en situaciones cotidianas. Este apoyo se realiza (Centros -79,16%-, Públicos -81,25% y Concertados -70,83%-) en el horario de las lenguas o de algunas materias instrumentales, no haciéndolo nunca en horas en que el grupo-clase tenga Educación Musical, Educación Física o Educación Artística, ya que se considera que estas áreas son ideales para favorecer los procesos de integración e inserción de dichos alumnos en el grupo-clase. En cuanto al Aula de Acogida los centros (Centros -55,83%-, Públicos -55,21% y Concertados -58,33%-) la consideran una medida extraordinaria de apoyo dirigida al alumnado de incorporación tardía que temporalmente presenta unas necesidades educativas a las que no se puede dar respuesta adecuada con las medidas de apoyo ordinarias (Equipo FETE-UGT, 2003, p. 19). Va dirigida, fundamentalmente, al alumnado de tercer ciclo que acaba de llegar a las Islas y que no tiene competencia lingüística en ninguna de las lenguas cooficiales de la comunidad. El objetivo es dar un apoyo lingüístico y cultural, en Lengua Catalana, de forma intensiva para agilizar el proceso de adaptación a la nueva situación y la integración social dentro del grupo-clase y en el centro. Este apoyo tiene, normalmente y según las necesidades del alumno (Centros

-100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-), una duración de tres meses, asistiendo tres horas en el primer mes, dos en el segundo y una en el tercero. En general se asiste al Aula de Acogida en el mismo horario de Lengua Catalana (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-). Los contenidos, que reciben un tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal, priorizando los dos últimos, se trabajan teniendo presente los contenidos generales que se desarrollan en sus respectivas clases, ya que lo que se pretende es reforzar las carencias y dificultades de estos alumnos, pero con continuidad con el trabajo del grupo-clase al que pertenecen. En cuanto a los recursos (Centros -65,67%-, Públicos -83,01% y Concertados -64,28%-) se señala que se contará con los recursos y medios propios del centro y del entorno. Respecto al material didáctico, éste suele ser confeccionado por el propio profesor (Centros -86,57%-, Públicos -86,79% y Concertados -85,71%-,) y en menor medida se trata de material elaborado por editoriales o firmas concretas (Centros -61,19%-, Públicos -62,26% y Concertados -57,14%-. Especial importancia se concede al material de lectura (Centros -100%-, Públicos -100% y Concertados -100%-).

- El trabajo específico por ciclos educativos (Centros -60,83%-, Públicos -57,29% y Concertados -75%):
 - **Primer ciclo: Comprensión y expresión oral y aprendizaje de la lecto-escritura.** La inmersión lingüística se utiliza como estrategia de apoyo, incorporándose medidas específicas para potenciar la comprensión y la expresión oral, así como otras dirigidas al aprendizaje de la lecto-escritura. El trabajo oral va acompañado de la emisión de mensajes cortos a nivel escrito. Paralelamente, se recibe, según las necesidades concretas, el apoyo de un profesor (PC) que actúa dentro del grupo clase, que conjuntamente con el tutor realizan actividades de comunicación significativa, tanto a nivel oral como escrito, con mucha interacción entre el alumnado.
 - **Segundo ciclo:** En el tratamiento de la Lengua Catalana se lleva a cabo el mismo tipo de apoyo en el aula que en el primero ciclo, incrementando, no obstante, el trabajo escrito.

- Tercer ciclo: El apoyo dentro del aula es aplicado a las necesidades del alumnado en relación a su competencia lingüística y al grado de consecución de los objetivos mínimos de las diferentes materias curriculares.

Objetivos (Centros -100%, Públicos -100% y Concertados -100%)

Existe en nuestros centros un consenso generalizado (Centros -86,63%, Públicos -91,47% y Concertados -72,09%) sobre el hecho de que todos los alumnos y alumnas, independientemente de la situación de partida, deben alcanzar el éxito escolar, de forma que puedan elegir entre diversas alternativas de vida sin renunciar a su identidad cultural. Para ello el aprendizaje de las lenguas se convierte en un punto fundamental, apareciendo como decisivo para la integración y la incorporación del alumnado a las actividades educativas (Aja y otros, 2000). En esta línea, los objetivos que plantean nuestros centros son muchos y variados, destacando los siguientes:

- Potenciar la inmersión lingüística de los alumnos que tienen como lengua materna cualquier otra lengua diferente a la Lengua Catalana o a la Lengua Castellana, así como fomentar la integración y la inclusión sociocultural de estos alumnos al centro y al entorno (Centros -64,53%, Públicos -70,54% y Concertados -46,51%).
- Motivar al alumnado inmigrante y de incorporación tardía para que tome conciencia de la importancia del conocimiento de la Lengua Catalana, así como de las costumbres y tradiciones de nuestras Islas (Centros -92,44%, Públicos -94,57% y Concertados -86,05%).
- Atender al alumnado con necesidades de apoyo lingüístico en la Lengua Catalana, dándoles soporte y orientación, tanto en el apartado lingüístico como en el resto de necesidades que puedan presentar (Centros -71,51%, Públicos -78,29% y Concertados -51,16%).
- Conectar con aquellos valores propios de las culturas que conviven en el entorno, creando un clima de comprensión, expresión y tolerancia de las mismas (Centros -56,39%, Públicos -64,34% y Concertados -32,56%).
- Ofrecer una adecuada atención educativa al alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones económicas, sociales o culturales

desfavorecidas, priorizando a minorías étnicas y/o culturales (Centros -62,21%-, Públicos -64,34%- y Concertados -55,81%-).

- Evitar el absentismo escolar y hacer un seguimiento del mismo a través de contactos periódicos con las familias (Centros -48,25%-, Públicos -55,81%- y Concertados -25,58%).
- Fomentar la colaboración del centro con los servicios sociales de los ayuntamientos para mejorar la participación y posterior integración en el entorno escolar y social de los alumnos y sus familias (Centros -55,81%-, Públicos -61,24%- y Concertados -39,53%-).
- Organizar cursos básicos destinados a las familias del alumnado inmigrante para el aprendizaje de la Lengua Catalana (Centros -32,56%-, Públicos -36,43%- y Concertados -20,93%-).
- Potenciar en el profesorado la sensibilización hacia la renovación pedagógica, didáctica y metodológica para la mejora del tratamiento de la diversidad intercultural (Centros -44,77%-, Públicos -48,06%- y Concertados -34,88%-).
- Optimizar la coordinación entre tutores, equipo de apoyo, equipo directivo y profesorado en general en la atención a la diversidad (Centros -67,44%-, Públicos -67,44%- y Concertados -67,44%-).
- Potenciar la labor de los equipos directivos en las tareas de coordinación de los distintos tutores, profesores y profesionales que participan en la atención a la diversidad (Centros -59,88%-, Públicos -64,34%- y Concertados -46,51%-).
- Mejorar y favorecer en los tutores el trabajo de elaboración, implantación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas (Centros -56,39%-, Públicos -65,11%- y Concertados -30,23%-).
- Concienciar a la comunidad educativa de que la atención a la diversidad es una tarea que debe ser asumida por todos y no sólo responsabilidad puntual de determinado profesorado o equipos de profesionales (Centros -50%-, Públicos -58,14%- y Concertados -25,58%-).

Profesorado (Centros -100%, Públicos -100% y Concertados -100%)

Aunque la atención a las necesidades individuales del alumnado no puede ser adjudicada a un pequeño grupo de maestros, sino que ha de ser responsabilidad de todos los profesionales de los centros escolares (Aguado y Otros, 2005), lo cierto es que son ciertos miembros de los Equipos de Apoyo (EC, AD y PAA)⁷ los que asumen, principalmente, esta labor. El profesorado de apoyo es el que comparte el trabajo, la planificación y la intervención con el tutor, ayudando tanto a los alumnos como a los profesores para conseguir los objetivos educativos. En líneas generales, en nuestros centros (Centros -79,07%, Públicos -81,39% y Concertados -72,09%) el trabajo se organiza entre el equipo de profesores del nivel y el profesorado especialista coordinado por el tutor del grupo. Mientras el profesorado especialista trabaja la enseñanza de la Lengua Catalana como segunda lengua (lengua vehicular), el tutor coordina a los profesores que atienden a su grupo, junto con los propios especialistas, para adecuar contenidos, actividades, metodología y evaluación al nivel de competencia curricular de cada uno. Una parte importante de nuestros centros, definen explícitamente las principales funciones del profesorado especialista (Centros -68,60%, Públicos -69,77% y Concertados -65,11%):

- EC (Profesorado de Educación Compensatoria): Impartir docencia y realizar el seguimiento del alumnado con necesidades de compensación educativa, ocupándose, preferentemente, aunque no exclusivamente, del alumnado de nueva incorporación y de aquellos que presentan dificultades de expresión y comprensión en la Lengua Catalana.
- AD (Profesorado de Atención a la Diversidad): Ayudar en la integración del alumnado inmigrante (extranjero o de otras Comunidades Autónomas) y del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como mejorar la convivencia de este alumnado en el centro escolar.
- PAA (Profesor Aula de Acogida): Dar apoyo lingüístico y cultural, en Lengua Catalana, de forma intensiva para agilizar el proceso de adaptación a

⁷⁾ Otros profesionales que intervienen: algún miembro del equipo directivo, orientador (sólo algunos centros, en particular los concertados), psicopedagogo del EOEP, un profesional de los servicios sociales del ayuntamiento (sólo los centros públicos; normalmente, educador o trabajador social y, en menor medida, mediador cultural).

la nueva situación y la integración social en el grupo-clase y en el centro en general.

Aspectos metodológicos y actividades (Centros -58,72%-, Públicos -60,46%- y Concertados -53,49%-)

Ambos tipos de centros afirman emplear, en mayor o menor medida, una metodología⁸ fundamentada en la comunicación (Centros -69,31%-, Públicos -73,08% y Concertados -56,52%–), la actividad (Centros -71,29%-, Públicos -70,51%– y Concertados -73,91%–), la flexibilidad (Centros -60,40%–, Públicos -62,82%– y Concertados -52,17%–), la igualdad (Centros -62,38%–, Públicos -62,82%– y Concertados -60,87%–), la cooperación (Centros -56,44%–, Públicos -58,97%– y Concertados -47,83%–) y la participación (Centros -58,42%–, Públicos -55,13%– y Concertados -56,52%–), que fomente la autonomía personal de todo el alumnado (Centros -43,56%–, Públicos -39,74%– y Concertados -56,52%–), mediante actividades adaptadas a sus características individuales (Centros -67,33%–, Públicos -67,95%– y Concertados -65,28%–), con el objeto de favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje (Centros -72,28%–, Públicos -73,08%– y Concertados -69,56%–) y su integración en la comunidad escolar (Centros -68,32%–, Públicos -69,23%– y Concertados -65,28%–) y posterior inserción en la vida sociolaboral (Centros -62,38%–, Públicos -61,54%– y Concertados -65,28%–). Por otra parte, la mayoría de los centros (Centros -78,22%–, Públicos -80,77%– y Concertados -69,56%–) elaboran un horario, una programación y un calendario para la planificación, coordinación, desarrollo y aplicación de las actividades. Respecto éstas últimas, los centros diferencian entre (Centros -98,02%–, Públicos -100%– y Concertados -91,30%–):

- *Actividades de acogida e integración* (Centros -100%–, Públicos -100%– y Concertados -100%–), se hacen preferentemente en Lengua Catalana, y van especialmente dirigidas a los alumnos recién llegados o de incorporación tardía:

⁽⁸⁾ Aunque las diferencias entre centros eran importantes, hemos intentado dar una visión de conjunto con las características más notables.

- Recogida de documentación y matriculación del alumnado (Centros -100%-, Públicos -100% y Concertados -100%-). Por lo general, es un miembro del equipo directivo el que se encarga de desarrollar esta tarea (secretario del centro). Los centros elaboran una hoja informativa (Lengua Catalana y Lengua Castellana) con las instrucciones pertinentes para poder agilizar el proceso de matriculación (incluso algunos centros públicos -29,29%- realizan, con la ayuda del mediador cultural o de algún intérprete, una traducción de dicha hoja informativa a la lengua originaria de los alumnos inmigrantes extranjeros mayoritarios).
- El responsable de la primera acogida suele ser un profesor especialista (EC o AD), en coordinación con los tutores de los distintos grupos-clase, quienes reciben directamente al alumnado, proporcionándoles una información general sobre las características y funcionamiento del centro docente (Centros -96,97%-, Públicos -96,15% y Concertados -100%-).
- Inicio del proceso de integración al grupo-clase mediante la presentación del nuevo alumnado al grupo, favoreciendo la comunicación alumnado-tutor y alumnado de acogida-alumnado de clase (Centros -100%-, Públicos -100% y Concertados -100%-). A continuación se ofrece al nuevo alumnado, en algunos casos con la ayuda de un alumno tutor o del delegado de clase (Centros -43,43%-, Públicos -43,59% y Concertados -42,86%-), información sobre el funcionamiento general del grupo. También se llevan a cabo, a través del tutor del grupo-clase, reuniones con los padres de los nuevos alumnos (Centros -92,93%-, Públicos -93,59% y Concertados -90,48%-), así como entrevistas personales con las familias (Centros -67,68%-, Públicos -73,08% y Concertados -47,62%-) para la recogida de información del historial personal del nuevo alumnado.

- *Actividades en el tratamiento de las lenguas* (Centros -100%-, Públicos -100% y Concertados -100%). Cuando el alumno es desconocedor de la Lengua Catalana o de la Lengua Castellana, se comienza por la primera lengua de la escuela, la Lengua Catalana. La Lengua Castellana, la segunda de la escuela, se introduce tan sólo cuando se ha alcanzado el nivel básico en Lengua Catalana. Por lo que respecta a la introducción de la lengua

curricular extranjera, si es diferente de la que ya conoce el alumno, se aplaza hasta que no se haya alcanzado un nivel mínimo de comunicación en la Lengua Catalana, primero, y en la Lengua Castellana, posteriormente. Respecto a la competencia comunicativa en la Lengua Catalana (Centros -98,02%-, Públicos -100%- y Concertados -90,47%-):

- La gran mayoría de los centros (Centros -94,84%-, Públicos -97,43%- y Concertados -73,68%-) señalan que la consecución de la competencia comunicativa deberá permitir al alumnado recién llegado o al de incorporación tardía, por una parte, relacionarse con su entorno más inmediato, escolar y social; por otro lado, también le ha de permitir, a corto plazo, incorporarse a un aula ordinaria, y, a más largo plazo, continuar el proceso de escolarización con el máximo de posibilidades.
- El enfoque metodológico (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-) se centra en las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado, utilizándose actividades reales de comunicación, haciéndolo de manera interdisciplinar. Las actividades se enfocan a la adquisición de las funciones y estructuras lingüísticas más elementales, así como el vocabulario básico. Para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación se trabaja a partir del nivel básico de la Lengua Catalana (Lladó, 1999). Más concretamente, la elaboración de actividades parte de los siguientes presupuestos (Centros -88,66%-, Públicos -92,31%- y Concertados -73,68%-):
 - Están relacionadas con los intereses del alumno y con las necesidades de comunicación de la vida cotidiana, procurando poner al alumno en situación de hacer cosas, creando su propia lengua por medio de ensayos y errores (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-).
 - Están basadas en unas normas precisas y claras, de tal forma que el alumno sepa cómo ha de actuar y pueda tomar decisiones que le hagan usar la lengua de manera

significativa (Centros -96,51%-, Públicos -97,22%- y Concertados -92,86%-).

- Las unidades didácticas deben tener como finalidad el desarrollo de tareas concretas (Centros -97,67%-, Públicos -98,61%- y Concertados -92,86%-).

Actuaciones en el marco del Plan de Acción Tutorial (Centros -86,63%-, Públicos -89,92%- y Concertados -76,74%-)

El Plan de Acogida Lingüística y Cultural no puede entenderse separado del Plan de Acción Tutorial, sino que debe ser una parte fundamental del mismo para desarrollar correctamente la atención a la diversidad cultural (Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, 2005). En este sentido, los centros señalan una serie de actividades facilitadoras de la integración en el grupo clase del nuevo alumnado, y que se pueden llevar a cabo desde la acción tutorial:

- Adaptar los elementos curriculares, planificando las actividades de forma flexible (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-).
- Organizar el aula de manera que permita la atención y el seguimiento de las actividades del recién llegado (Centros -79,19%-, Públicos -79,31%- y Concertados -78,79%-).
- Anticipar al grupo la entrada del nuevo alumnado, fomentando el interés por conocerlo, orientando a los compañeros sobre la ayuda que pueden darle, y designar algún compañero que le facilite el conocimiento del centro y de el resto de los compañeros (Centros -75,17%-, Públicos -75,86%- y Concertados -72,73%-).
- Incorporar un tipo de ambientación acogedora y facilitadora de aprendizajes (Centros -55,70%-, Públicos -56,03%- y Concertados -54,54%-).
- Actividades de presentación que permitan incorporar las estructuras comunicativas (Centros -78,52%-, Públicos -76,72%- y Concertados -84,85%-).
- Transmitir una información sencilla y clara sobre el funcionamiento del grupo (actividades, rutinas, salidas..., etc.) (Centros -82,55%-, Públicos -81,90%- y Concertados -84,85%-).

- Actividades que favorezcan la interacción entre todos los miembros del grupo clase (Centros -79,86%-, Públicos -79,31%- y Concertados -81,82%-).
- Observación de los hábitos de convivencia y relación (Centros -62,42%-, Públicos -65,52%- y Concertados -51,51%-).
- Observar los hábitos de trabajo en el aula (Centros -67,11%-, Públicos -68,96%- y Concertados -60,60%-).
- El profesorado debe erigirse en un modelo lingüístico (Centros -61,07%-, Públicos -62,07%- y Concertados -57,58%-).

A modo de conclusión

Tan sólo un 60,56% del total de centros analizados exponen de manera explícita el PALIC. Los principios en los que basan sus actuaciones son los de normalización, integración e inclusión. Los alumnos inmigrantes (extranjeros o de otras Comunidades Autónomas), así como los pertenecientes a minorías étnicas o culturales, con desconocimiento de la Lengua Catalana y posible desfase curricular, son los que reciben una atención preferente, siendo considerados, en general, como alumnado de compensación educativa. La evaluación es entendida como la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que éstos puedan ser modificados para adaptarlos a las necesidades específicas de cada alumno. El agrupamiento del alumnado se lleva a cabo mediante grupos homogéneos y heterogéneos, si bien los heterogéneos son los más utilizados. El Aula de Acogida es considerada una medida extraordinaria de apoyo dirigida al alumnado de incorporación tardía que temporalmente presenta unas necesidades educativas especiales. Existe un consenso generalizado sobre el hecho de que todos los alumnos, independientemente de la situación de partida, deben alcanzar el éxito escolar, de forma que puedan elegir entre diversas alternativas de vida sin renunciar a su identidad cultural. El aprendizaje de las lenguas (Lengua Catalana) se convierte en un punto fundamental, apareciendo como decisivo para la integración y la incorporación del alumnado a las actividades educativas. Son los tutores y ciertos miembros de los Equipos de Apoyo (EC, AD) los que asumen, principalmente, la labor de atender las necesidades individuales del

alumnado. La metodología utilizada se fundamenta en la comunicación, la actividad, la flexibilidad, la igualdad, la cooperación y la participación, mediante actividades (de acogida e integración y de tratamiento de las lenguas, en particular la Lengua Catalana) adaptadas a sus características individuales. El PALIC no es independiente del Plan de Acción Tutorial, sino que se encuentra estrechamente ligado a él. Para concluir, queremos remarcar que el tratamiento de la diversidad cultural en nuestros centros sigue fielmente las orientaciones de la *Conselleria d'Educació*, no presentando grandes diferencias con el tratamiento seguido en otras Comunidades Autónomas, ni difiriendo de las directrices emanadas del Ministerio de Educación.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. ET AL. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- AJA, E. ET AL. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- ARNÁIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA (2005). Conclusiones. II Encuentro Orientación y Atención a la Diversidad, Zaragoza, 14-15 enero (en papel).
- BARTOLOMÉ, M. ET AL. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BESALÚ, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En MEC (Ed.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 49-92). Madrid: Secretaría General Técnica.
- BOYANO, M. ET AL. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación.
- CARBONELL, F. (2000). *Educació i emigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- CARDA, R. Y LARROSA, F. (2004). *La organización del centro educativo*. Alicante: ECU.
- CECAIB (2002). *Decreto 119/2002, de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, de*

- los colegios públicos de educación primaria y de los colegios públicos de educación infantil y primaria*. BOIB nº 120 de 05-10-2002, pp. 17237-17251.
- (2002a). *Orientacions per a l'elaboració del Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural*. Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura.
- (1998). *Orde del conseller d'Educació, Cultura i Esports, de 12-05-1998: Usos de la lengua catalana* (BOCAIB nº. 69, 26-05-1998).
- (2000). *Decret 125/2000, de 8 de setembre: Ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears* (BOIB nº. 114, 16-09-2000).
- (2006). *Memòria del CES. Sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears de les Illes Balears*. Palma de Mallorca: CESIB.
- CIDE (2002). *Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002*. Madrid: CIDE.
- COLECTIVO IOÉ (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2003). Documento A: El fenómeno de la inmigración y las consecuencias que tiene para la comunidad escolar, XIV Encuentro Inmigración y educación. La intervención de la Comunidad Educativa, Salamanca, mayo (en papel).
- DUBON, M^a.L. ET AL. (2006). Los cambios migratorios recientes en las Illes Balears y su repercusión en la sociedad insular. X Congreso de la Población Española «Migraciones, movilidad y Territorio», Pamplona, 29 junio-1 julio (en papel).
- FERNÁNDEZ, F. (2002). El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Ciencias Sociales*, 96, 35-54.
- GINÉ, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo. Actas del III Curso «La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo», Salamanca, 6-9 febrero (en papel).
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *Content Analysis, An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- (2004a). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-437.
- LLADÓ, J. (Coord.) (1999). *DIC, llengua catalana per a infants no catalanoparlants. Nivell llinar*. Palma: Moll.
- LLEI de Normalització Lingüística de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears (Illes Balears)*, 15, 20 de mayo de 1986. Corrección de errores *Butlletí Oficial de les Illes Balears (Illes Balears)*, 16, 30 de mayo de 1986).

- MANRESA, A. (2003). Baleares: avalancha en una zona bilingüe. *El País Digital*, Suplemento de 29-09-2003.
- MAUVIEL, M. (1985). *Ou'appellet on études interculturelles?*. En C. CLANET (Ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université.
- MELLÀ, F. (2005). Immigració i integració socioeducativa: experiència d'un centre escolar de primària. Primeres Converses Pedagògiques: «L'educació intercultural: discursos i pràctiques», Palma de Mallorca, 22-23 noviembre (en papel)
- OAKES, J. (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OLIVER, M^a.C. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- POMAR, M^a.I. (2005). *L'educació primària a Mallorca. Anuari de l'Educació a les Illes Balears*. Palma de Mallorca: UIB/Caixa Colònia (pp. 36-55).
- PONS, M^a.M. Y OTROS (2002). El PALIC, un model per a les Illes. Quart Simposi: Llengua, Educació i Immigració: «El tractament de la diversitat: qüestions organitzatives», Girona, 21-23 noviembre (en papel).
- ROSS, J. Y WATKINSON, A. M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004). *Hacia una ciudadanía intercultural*. En Metodología para la formación en educación intercultural (pp. 99-106). Madrid: Catarata/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- SALVÀ, P. A. (2003). La inmigración en Baleares: de un fenómeno tipo «Nueva Florida» a un modelo migratorio de «Nueva California». En G. AUBARELL, (Dir.), *Perspectivas de la inmigración en España. Una aproximación desde el territorio* (pp. 129-154). Barcelona: Icaria.
- SERRANO, B. (2001). Materiales previos y conclusiones del grupo de trabajo. Congreso 2001 «Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad», Madrid, 26-28 enero (en papel).
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. París: Ediciones UNESCO.
- VILAS, M. (2001). Materiales previos y conclusiones del Grupo de Trabajo «Diversidad Cultural». Congreso 2001 «Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad». Madrid, 26-28 enero (en papel).

Fuentes electrónicas

EQUIPO FETE-UGT (2003). *Red de Menores Extranjeros Escolarizados, Prácticas de Educación Intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO. Recuperado el 30 de Julio de 2008 de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=10 .

EQUIPO FETE-UGT (2004): *Red de Menores Extranjeros Escolarizados, Prácticas de Educación Intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la comunidad de Madrid*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO. Recuperado el 3 de Julio de 2008 de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=153 .

Dirección de contacto: Joan Carles Rincón Verdera. Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Campus universitario Palma de Mallorca, España. E-mail: jcarles.rincon@uib.es

Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores¹

Higher education in Spanish prisons: a stakeholder-based empirical analysis

Jesús Gutiérrez Brito

Antonio Viedma Rojas

Javier Callejo Gallego

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de CC. Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. Madrid, España.

Resumen

Este artículo explota una información empíricamente producida que pertenece al proyecto internacional de investigación EURODESIP (Diagnóstico sobre la Educación Superior en Instituciones Penitenciarias Europeas) y muestra la situación de la educación superior en las prisiones españolas con el objetivo de ayudar a conocer mejor cómo está afectando a la institución penitenciaria y el papel educador que desempeña entre la población reclusa. De esta manera, se articulan dimensiones meramente cognitivas y de política educativa especial. Para ello se analiza una encuesta a la población estudiante realizando estudios superiores en prisión durante el curso 2006-07, así como entrevistas abiertas estructuradas a los responsables de los programas educativos sobre las prácticas desarrolladas por ellos (tanto en niveles educativos básicos como superiores) en distintos centros penitenciarios de España. El análisis cuantitativo (de corte descriptivo) y cualitativo (centrado en el discurso de los distintos actores) de los datos

⁽¹⁾ Este trabajo se inscribe y toma información gracias al proyecto de investigación EURO-DESIP (Diagnóstico sobre la Educación Superior en Instituciones Penitenciarias Europeas), referencia: 225293-CP-1-2005-1-BE-GRUNDTVIG-G1, financiado con fondos europeos del programa Sócrates y dentro de los proyectos de cooperación europea. Los autores agradecen a la Dirección General de Instituciones Penitenciarias, y responsables de los Programas de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios de la UNED, su inestimable colaboración para la realización del trabajo de campo que emprendió en su momento esta investigación.

obtenidos pone de relieve la creciente irrupción de los estudios superiores en el sistema penitenciario español (especialmente en los diez últimos años) y la influencia sobre la institución penitenciaria para revisar y debatir, a corto o medio plazo, el papel educador desempeñado y ampliar los límites y demandas que trae consigo educar en situación de reclusión. Especialmente se hace referencia a la introducción e implantación de nuevas tecnologías de la comunicación e información (en concreto la presencia del ordenador personal y el uso educativo de Internet como instrumentos para la educación a distancia) como rasgo característico de las reivindicaciones más progresistas y avanzadas entre los responsables educativos.

Palabras clave: Educación Superior, programas educativos, educación especial, educación en prisión, internet, uso del ordenador en educación.

Abstract

This article uses empirical information belonging to the EURODESIP (Diagnosis of the State of Higher Education in Penal Institutions in Europe) international research project and displays the status of higher education in Spanish prisons, with the aim of helping to gain a better understanding of how higher education is affecting penal institutions and what educational role higher education plays for the inmate population. The issue thus entails dimensions that are purely cognitive in nature and other dimensions pertaining to special education policy. A survey was administered to the inmate population enrolled in university-level studies during the 2006-2007 academic year, and structured open interviews of the people in charge of educational programmes were conducted, inquiring into their practices (at basic and higher educational levels) in different prisons in Spain. The data found were then subjected to quantitative (descriptive) analysis and qualitative analysis (centring on the discourses of the different stakeholders). The results demonstrated the growing emergence of higher education in the Spanish prison system (especially in the last ten years) and the influence of higher education on penitentiary institutions. Some review and discussion are devoted to the short- or medium-term educational role higher education plays and the expanding borders and demands entailed in education in a prison setting. Special reference is made to the introduction and implementation of new communication and information technologies (particularly personal computers and the educational use of the Internet as distance education tools) as a characteristic trait of the more progressive, advanced demands made by the stakeholders in charge of providing prison education.

Key words: Higher Education, educational programmes, special education, prison education, Internet, computer uses in education

Introducción

Aunque la educación superior no sea una característica específica del conjunto de la población reclusa, es evidente que curricularmente dicha población está cada vez más alejada del tradicional analfabetismo vinculado a las clases más desfavorecidas social y económicamente. Tanto si los estudios superiores son interpretados como un indicador que aleja de la prisión, como si se interpretan en el sentido contrario, es decir, como resultado del crecimiento del nivel educativo de la población reclusa, la educación universitaria tiene una presencia creciente en el sistema penitenciario español¹. Esta particularidad es el punto de partida para este artículo que toma como pretexto el análisis de una encuesta realizada entre la población estudiante universitaria en condiciones de internamiento en centros penitenciarios españoles.

La realización de dicha encuesta a nivel nacional tuvo lugar a lo largo de 2006, y su objetivo principal era mostrar la situación de la educación superior en las prisiones españolas con el fin de ayudar a conocer mejor cómo está afectando a la institución penitenciaria y el papel educador que desempeña. Para ello se aplicó un amplio cuestionario donde quedaron explicitados los aspectos fundamentales relacionados con el hecho de estudiar y lo que esto supone para la vida en prisión. Los resultados de la encuesta son ahora retomados y contrastados a su vez con datos estadísticos de la población reclusa y con entrevistas realizadas a los responsables de los programas educativos sobre las prácticas desarrolladas por ellos. El conjunto de la información obtenida es interpretada y dispuesta para enjuiciar las condiciones actuales de la educación en prisiones, y especialmente la demanda de educación universitaria no presencial impartida en todo el territorio español por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

⁽¹⁾ En España la competencia territorial sobre los centros penitenciarios se reparte entre el Estado español y la Comunidad Autónoma de Cataluña, que tiene esta competencia transferida. Sin embargo, todas las Administraciones penitenciarias están obligadas a observar los mandatos de la Constitución española, la Ley Orgánica General Penitencia (LO 1/1979), el Reglamento Penitenciario (RD 190/1996) y el Reglamento de Ley Orgánica 5/200 de 12 de Enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (RD 1774/2004). La Ley Orgánica General Penitenciaria (LO 1/1979) obliga a establecer y estimular sistemas de participación de los internos en actividades o responsabilidades de orden educativo y cultural (art. 24). La Administración penitenciaria debe fomentar el interés de los internos por el estudio y dar las máximas facilidades para ello. En cada establecimiento ha de existir una escuela y las enseñanzas que se imparten han de ajustarse a la legislación vigente en materia de educación y formación profesional (art. 55). Dichas enseñanzas comprenden desde la educación básica a la formación superior, duplicándose en los diez últimos años el número de estudiantes universitarios que estudian en prisión.

Precisiones metodológicas sobre la encuesta a presos y entrevistas a personal responsable de los programas educativos en prisiones

Es evidente que la metodología no puede ignorar el contexto social y organizativo en el que se desarrolla la investigación, y especialmente las dificultades que entraña obtener información en un contexto tan particular como el penitenciario donde la comunicación se ve controlada y restringida principalmente por motivos de seguridad (Foucault, 1976; Bentham, 1979). Como se indica más adelante, esta circunstancia justifica especialmente la articulación de la metodología cuantitativa con la cualitativa, reservando la utilización de la encuesta para obtener información de las personas privadas de libertad y las entrevistas abiertas para el personal responsable de la educación.

El diseño de la encuesta realizada ha tenido en cuenta a su vez las exigencias y limitaciones del contexto penitenciario. Para su aplicación, se ha contado con la colaboración decisiva de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias y de los responsables de los Programas de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PEUCP) de la UNED. Su imprescindible ayuda ha permitido planificar y obtener información detallada sobre la población reclusa estudiante, desde el rendimiento académico a su distribución y localización en los distintos centros penitenciarios, la correspondiente demanda de estudios, trayectoria de los estudiantes, etc.

A partir de estos datos, la Dirección General de Instituciones Penitenciarias también puso los medios para informar a los responsables de educación en prisiones y pedir su colaboración con el fin de distribuir el cuestionario a las personas reclusas que en ese momento cumplían con los requisitos de la muestra. Esta mediación y los impedimentos organizativos y administrativos que aconsejaban su intervención, llevó a proyectar un cuestionario auto-administrado² y, en previsión de no obtener una respuesta suficientemente amplia, aplicarlo a la totalidad de las personas que estaban cursando estudios de acceso a la universidad o estudios universitarios. De esta forma, el cuestionario se dirigió a toda la

⁽²⁾ El envío del cuestionario se hizo del siguiente modo: se prepararon sobres que incluían una carta para el estudiante en la que se le agradecía la participación y se le pedía su colaboración), el cuestionario a rellenar y un sobre de retorno. El cuestionario debía ser cumplimentado por el estudiante y devuelto directamente a la dirección del PEUCP. Se prefirió que la devolución se hiciese a través del PEUCP y no al grupo de investigación porque ese es el conducto de comunicación habitual y fiable de los estudiantes con la UNED. Se consideró que las resistencias a la respuesta y la bondad de las mismas mejorarían si los estudiantes tenían claro que el trabajo era promovido por un grupo de universidades, aun cuando se declaraba la participación de las instituciones penitenciarias.

población estudianta en 2006, en total se enviaron cerca de 1000 cuestionarios, recibándose 307 (36%) cumplimentados, correspondientes a 30 de los 73 centros penitenciarios censados (véase Anexo I). El cuestionario contenía 27 preguntas en las que se recogía datos sociodemográficos de las personas encuestadas, antecedentes educativos del interesado y de los familiares más directos, antecedentes laborales y valoraciones diversas sobre el hecho de estudiar en prisión y los recursos ofertados para esta labor.

Respecto a las entrevistas abiertas con guión estructurado, su fin principal era obtener una información añadida que completara y ayudara a validar la información obtenida a través de la encuesta. En las entrevistas se planteaba cuestiones relacionadas con la educación en general y especialmente con la manera de aplicar en la práctica diversos programas educativos. El carácter voluntario de la entrevista y la negativa mayoritaria de los responsables a ser entrevistados en persona, cara a cara, obligó a enviar por correo un guión con preguntas abiertas que fueron a su vez respondidas voluntariamente por escrito. Es evidente que esta decisión, como la correspondiente al cuestionario de la encuesta, utilizando un formato auto-administrado y personal docente para su distribución, ha influido en cierta medida y forma en los resultados obtenidos. Pero merece destacarse el inconveniente y el reto que supone, para esta o cualquier otra investigación, el hecho paradójico de obtener información libremente en un contexto de privación de libertad y reclusión. Al respecto, puede ser de interés general la reflexión metodológica sobre las circunstancias que rodean al hecho de utilizar técnicas de interrogación como la encuesta, con preguntas cerradas, a personas en situación de reclusión. El hecho de que la encuesta se considere una técnica inspirada en el modelo de examen (para examinar y en la misma medida examinable por otros), y que la persona recluida por motivos delictivos se someta a un férreo control por parte de la institución penitenciaria, hace que sea especialmente idónea para esta labor. No sucede así con otras técnicas más abiertas e inconsistentes como la entrevista en profundidad o el grupo de discusión, ya que la primera responde a esquemas metodológicos emparentados con la confesión (Foucault, 1978) y la segunda con la transgresión (Ibáñez 1979, Freud, 1986).

Muestras

Aunque el índice de respuesta ha sido relativamente aceptable para un cuestionario auto-administrado, llama la atención que no se haya producido respuesta alguna en más de la mitad de centros con estudiantes. Sobre esta circunstancia no se cuenta con suficiente información³, aunque hubiera sido de gran ayuda para mejorar la calidad de los datos recogidos y facilitar estrategias de cara a investigaciones futuras. Lo que sí se puede valorar es que entre los cuestionarios cumplimentados no falta ninguno de los centros penitenciarios que tiene un número significativo de estudiantes cursando Programas de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PEUCP). Esta circunstancia permite atribuir a los datos un valor representativo de la situación general donde se encuentra la mayor parte de la muestra, y donde los estudios superiores alcanzan suficiente notoriedad y validez. No obstante, queda por valorar y conocer la influencia que tiene el *tipo de centro* en la obtención de respuestas por parte de los encuestados, especialmente para aquellas prisiones que no se encuentran reflejadas en la muestra resultante, y que son mayormente las que tienen un menor número de alumnos cursando estudios superiores.

La muestra obtenida se compone de 370 estudiantes, el 89,2% son hombres y el 10,8% son mujeres. La edad media es de 38 años. Los intervalos de edad con mayor peso son los de aquellos estudiantes que tienen entre 35 y 44 años, que representan el 43,8 % del total, y los que tienen entre 25 y 34 años con un 34,1%. A estas dos categorías le sigue en importancia el intervalo de los que tienen entre 45 y 54 años con un 16,8%. Los que su edad se halla entre 19 y 24 años son los que menor peso tienen, ya que representan tan sólo el 1,1%. Los mayores de 54 años constituyen el 4,1% de la población de estudiante. Por otro lado, si nos atendemos a su origen, el 64,1% son españoles y el 34,6% tienen otras nacionalidades. En cuanto a la situación civil, estar soltero o soltera (36,8%) es la situación mayoritaria. No obstante, si tenemos en cuenta que los que están casados y los que *viven juntos* representan el 22,2% y el 19,2% respectivamente, se podría decir que convivir con una pareja es la situación familiar más común. Se trata de una convivencia y soltería donde la presencia de hijos menores de 18

³ Es posible que la mediación de la institución penitenciaria en el trabajo de campo sea, para este particular, un elemento clave para entender las resistencias y/o impedimentos que genera un medio institucional especializado en vigilar y controlar la comunicación.

años es inexistente para un 55% de la muestra, frente al 24% que tiene un hijo y el 21% con dos o más.

Como se verá en el siguiente epígrafe, si se compara las características socio-demográficas de la muestra con los de la población reclusa general se observa que la composición es muy similar o casi idéntica. Tan sólo la baja presencia de jóvenes menores de 25 años puede considerarse una diferencia significativa y hasta cierto punto lógica por el filtro que supone el curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

Características de la población penitenciaria en España y su incidencia actual en programas de educación en prisiones

Excepto en el período comprendido entre los años 1993 a 1996, en el que se produjeron descensos significativos del número de personas internas en prisión, el incremento de la población penitenciaria en España desde 1990 hasta la actualidad ha sido continuo. En conjunto, el número de presos prácticamente se ha duplicado al pasar de 33.058 a 64.021 en el período referido; es decir, un incremento del 93% respecto de la población inicial.

Si tenemos en cuenta el sexo, se observa un hecho ya conocido: la población es claramente masculina. En el año 2006 el 92,6% eran hombres (58.912) y el 7,4% mujeres (5109).

Durante el período 1990-2006 los hombres han pasado de 30.454 a 58.912, un incremento de 28458 hombres, que representa un 93% más que al inicio del período. Las mujeres han pasado de 2.604 a 5.109; es decir, 2.505 mujeres más que al principio (incremento del 96%). Este saldo favorable en el crecimiento relativo de las mujeres en prisión no es suficiente como para modificar la composición del conjunto.

Una de las características que más rápidamente han cambiado entre la población penitenciaria en España es la composición según el origen. La población extranjera está creciendo a un ritmo mucho más elevado que el de la población de españoles en prisión. Desde el año 1998 hasta el 2006, la población española ha pasado de 36.520 a 43.378 personas; es decir, un incremento de 6.858. Durante este período, la población de extranjeros pasó de 7.850 a 20.643; es decir, 12.793 personas más,

prácticamente el doble de lo que se incrementó el número de españoles. Mientras la población penitenciaria de origen español se ha multiplicado por 1,19, la que tiene otro origen lo ha hecho por 2,63. Respecto al sexo, la situación entre los extranjeros es muy similar a la de los españoles: elevada tasa de masculinidad (1034,23) e incrementos mucho mayores entre los hombres que entre las mujeres.

Es evidente que las cárceles españolas se extranjerizan y que esto podría suponer un inconveniente de cara al papel educador de la prisión. Sin embargo, el caso de España es peculiar respecto al resto de los países europeos porque muchos de estos presos extranjeros comparten la misma lengua materna, lo que sin duda está facilitando la participación de este grupo en el sistema educativo (Tabla I).

En la actualidad, del conjunto de la población reclusa en España, el porcentaje de analfabetos representa el 11,8%. Los que no lograron concluir los estudios de primaria son el 31,1% y el 28% tienen estudios primarios completos. Por lo que se refiere a los estudios de secundaria, el 17,3 concluyó la primera etapa y el 8,8% la segunda. En la enseñanza universitaria, el 2% ha concluido estudios de primer ciclo, el 0,9% de segundo y el 0,2 de tercero. La situación de las mujeres es un poco peor en todas las categorías. Hay un porcentaje mayor de analfabetas (15,1%), de aquellas que no han acabado los estudios primarios (33,5%) y menor en el resto de los estudios de mayor nivel académico.

TABLA I. Nivel de instrucción (2004-05). Población reclusa total, según sexo y edad.

Porcentajes verticales

POBLACIÓN PENITENCIARIA TOTAL							
		HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
ANALFABETO	Analfabetos	5541	11	573	15,1	6114	11,8
EDUCACIÓN PRIMARIA	Estudios Primarios incompletos	14873	31	1270	33,5	16143	31,1
	Estudios Primarios completos	13518	28	1012	26,7	14530	28,0
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Primera Etapa (1*)	8452	18	530	14,0	8982	17,3
	Segunda Etapa	4261	9	301	7,9	4562	8,8
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	Primer Ciclo	982	2	70	1,8	1052	2,0
	Segundo Ciclo	459	1	27	0,7	486	0,9
	Tercer Ciclo	101	0	5	0,1	106	0,2
	TOTAL	48187	100	3788	100	51975	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística y Dirección General de Instituciones Penitenciarias.

1* El título de Graduado se asimila a esta primera etapa.

En cuanto a la situación educativa de las personas extranjeras en prisión (Tabla II), señalar que es sensiblemente superior a la de la población reclusa española. Un 29,1% (31% entre los españoles) no ha completado sus estudios primarios, un 24% (28% entre los españoles) que ha completado sus estudios primarios y un 15% que ha concluido la primera etapa de secundaria (17,3% entre los españoles). A partir de este nivel la relación se invierte; es decir, la proporción de extranjeros es mayor en estas categorías que la de los españoles. El 12,1% ha concluido la secundaria (8,8% entre los españoles). El 2,6% ha concluido los estudios universitarios de primer ciclo (2,0% entre los españoles), el 1,6 de segundo (0,9% entre los españoles) y el 0,4 de tercero (0,2% entre los españoles). Dado que el haber concluido los estudios secundarios es una de las condiciones que más ayuda a retomar los estudios universitarios, se puede decir que la situación de los extranjeros es ligeramente mejor que la de los españoles.

Si tenemos en cuenta el sexo, las mujeres extranjeras se encuentran en mejores condiciones que los varones extranjeros. Hay un menor peso de las analfabetas (12,2%) y de las que no han concluido estudios primarios (27,9%). Un mayor peso (30%) que han concluido los estudios primarios y la segunda etapa de secundaria (13,4). Y un 2,7% ha finalizado el primer ciclo universitario.

TABLA II. Nivel de instrucción (2004-05). Población reclusa extranjera según sexo, edad. Porcentajes verticales

POBLACIÓN PENITENCIARIA EXTRANJERA							
		HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
ANALFABETO	Analfabetos	2097	15,4	113	12,2	2210	15,2
EDUCACIÓN PRIMARIA	Estudios Primarios incompletos	3972	29,2	258	27,9	4230	29,1
	Estudios Primarios completos	3215	23,6	277	30,0	3492	24,0
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Primera Etapa (1*)	2061	15,1	116	12,6	2177	15,0
	Segunda Etapa	1630	12,0	124	13,4	1754	12,1
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	Primer Ciclo	355	2,6	25	2,7	380	2,6
	Segundo Ciclo	225	1,7	9	1,0	234	1,6
	Tercer Ciclo	62	0,5	2	0,2	64	0,4
	TOTAL	13617	100	924	100	14541	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística y Dirección General de Instituciones Penitenciarias.

1* El título de Graduado se asimila a esta primera etapa.

Al margen de este panorama esbozado, centrando las estadísticas en la categoría de educación superior, la situación de condena del preso y la edad son dos variables fundamentales para acotar este segmento. Estar a la espera del juicio supone en la práctica una limitación a la hora de planificar a largo plazo su actividad en la prisión. El tiempo que tardan los estudiantes en prisión en iniciar sus estudios superiores es de casi dos años por término medio. El primer año de permanencia en prisión sirve para asumir la situación de preso y acomodarse a la vida cotidiana de la prisión, pero no para iniciar la actividad académica propiamente dicha. A partir de este período inicial se retoman los estudios, pero la decisión depende en gran medida del tiempo de condena impuesta. Si la condena supera el tiempo de duración de los estudios, la posibilidad de retomarlos es mucho mayor.

Por otro lado, la edad es otra de las características clave para entender la presencia de estudiantes universitarios en prisión. Los grupos de edad intermedios (26 a 40 años) son los más numerosos (55%-58%), independientemente de la situación de condena. Cuando su situación es la de penados, los más jóvenes (16 a 25 años) representan alrededor del 15% y cuando son preventivos alrededor del 27%. En el caso de los mayores de 41 años la situación se invierte; es decir, los penados suponen alrededor del 25% y los preventivos entre el 15% y el 18%.

Estos datos permiten entender la menor presencia de jóvenes realizando estudios superiores. No obstante, hay que considerar también el límite de la edad para el Curso de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, que es especialmente relevante para esta categoría. Muchos de los estudiantes en prisión esperan a tener 24 años para incorporarse a la universidad a través de dicho curso puente y sortear la otra posible alternativa que consiste en terminar los cursos de enseñanza media.

En cuanto a los programas de educación, en las prisiones españolas se imparten distintos programas que abarcan todos los niveles de enseñanza. La Dirección General de Instituciones Penitenciarias distingue tres áreas de realización de actividades: a) área educativa; b) área cultural, deportiva y ocupacional; y c) área de formación para el empleo.

El Área Educativa divide sus actividades en dos grandes grupos: enseñanza infantil y educación para adultos internos. La enseñanza infantil se dedica a la atención de los hijos de mujeres reclusas. La participación media al año de niños es de 125 de un total de 182. El grupo de educación para adultos internos divide su actividad en tres bloques: enseñanzas escolares, otras enseñanzas y

enseñanzas universitarias. Se ofrece a continuación los datos para el curso 2006-07. Entre las enseñanzas escolares se distinguen los programas de enseñanza básica de personas adultas. El primer nivel de enseñanza básica se dedica a la alfabetización de españoles (2.555), extranjeros (766) y de español para extranjeros (1.816). El segundo nivel aborda la consolidación de conocimientos y la adquisición de técnicas instrumentales (4.925). En conjunto, en este nivel participan aproximadamente unos 10.000 estudiantes. En el conjunto de la enseñanza secundaria participan 3.972 estudiantes en prisión. El primer ciclo de enseñanza secundaria lo han cursado 2.436 personas, el segundo ciclo 1124, el bachillerato 324 y la formación profesional 88.

El bloque del área de educación se completa, a parte de la enseñanza universitaria que se abordará con mayor detenimiento, con el grupo de otras enseñanzas. Este grupo lo integran la enseñanza de idiomas con un total de 369 estudiantes, el Aula Mentor (14), los programas de Garantía Social (16), los cursos de enseñanza abierta de la UNED (6) y el preacceso al Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PEUCP) (165). Este último grupo es interesante por lo que significa para la participación en la educación universitaria⁴. La prueba de preacceso tiene por objetivo valorar los conocimientos básicos que tienen los futuros estudiantes que quieren participar en el PEUCP. Es una prueba de nivel que confiere, si se supera, el derecho a participar de los beneficios económicos del PEUCP.

El PEUCP lleva en funcionamiento desde hace 24 años en España. Su realización es fruto del acuerdo entre varias instituciones públicas que tienen a su cargo la protección del derecho a la educación de la población reclusa. Las instituciones que participan en el PEUCP son: Dirección General de Instituciones Penitenciarias (reclusos en centros penitenciarios españoles excepto Cataluña); Dirección General de Asuntos y Asistencia Consulares (reclusos en centros penitenciarios en el extranjero); Subsecretaría de Defensa (reclusos en prisiones militares); Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (reclusos en centros penitenciarios de Cataluña). En la actualidad más de un millar de estudiantes (1.049) participan del PEUCP. Estos datos incluyen también los estudiantes de Cataluña. De estos 1.049 alrededor de 200 estudiantes se costean sus estudios

⁽⁴⁾ El grupo de alumnos de Preacceso lo forman aquellos estudiantes que no han acabado los niveles de educación básica y que quieren realizar el Acceso para Mayores de 25 años acogidos a los beneficios del PECP. Lo que se les exige a los alumnos de Preacceso para poderse examinar es participar durante un curso en las clases que se imparten en secundaria.

ellos mismos. El resto se acoge a los beneficios económicos del programa, lo que les permite estar exentos del pago de la matrícula y de las tasas académicas, además de recibir gratuitamente toda la bibliografía y materiales básicos necesarios.

La distribución de la participación de los estudiantes del PEUCP en las distintas titulaciones ocupa la totalidad de la oferta académica habitual de la UNED. Tan sólo tres titulaciones, que requieren prácticas de laboratorio, no se ofertan para el PEUCP. Las titulaciones en las que los estudiantes participan de manera más numerosa en prisión son las mismas que las que realizan el resto de los estudiantes de la UNED. Derecho (21%), Turismo (19,4%), Psicología (8,4%), Historia (7,7%), Administración y Dirección de Empresas (6,5%), Educación Social (6,3%) son, por este orden, las más cursadas. En cuanto al rendimiento académico para el curso 2.005-2.006, la media total de aprobados sobre los presentados no supera el 35 %, y la media de los alumnos que se presentan a examen es aproximadamente de un 50%. Algo más de cuatro de cada diez alumnos presentados al Curso de Acceso aprueba, lo que supone para el curso 2005-06 un 40,74%.

Al margen de la educación superior, otro conjunto de actividades educativas se dirigen específicamente a la formación para el empleo. En el año 2005 se realizaron 479 acciones de Formación Profesional en las que participaron 8.401 alumnos. También se realizaron 76 acciones de orientación laboral que incluyeron a 1.140 alumnos. Además se hicieron 5 acciones de Acompañamiento laboral en el que participaron 525 alumnos. Por último, el Área Ocupacional, Cultural y Deportiva engloba actividades diversas como talleres ocupacionales, difusión cultural, deporte recreativo y de competición, etc.

En definitiva, no puede ignorarse que la oferta educativa en prisiones se ha visto estimulada por una mayor participación de la población reclusa. El hecho de incluir en esta valoración los cambios recientes en la composición de dicha población, la mayor presencia significativa de personas extranjeras, la reducción de la media de edad y el mayor nivel educativo de los ingresados, no impide afirmar que los estudios penitenciarios en España tienen en estos momentos una importancia cada vez mayor⁵, ya sea por la formación previa con la que cuenta

⁵ No obstante, este crecimiento no impide mantener la relativa minoría de estudiantes que realizan estudios superiores en prisión. Una limitación que, como señala Raymond y d'Errico (1994), es consecuente con las dificultades que han tenido a lo largo de la historia otros grupos o segmentos de la población: mujeres, minorías étnicas, obreros, etc. El crecimiento de universitarios en prisión pone en tesitura la incorporación privilegiada de un nuevo grupo social a los estudios superiores y a la vez la problemática de lo que esto supone social y económicamente.

la población que ingresa actualmente en prisión, como por la importancia que tiene para esta población el hecho de continuar sus estudios en un contexto de reclusión.

Antecedentes educativos de los estudiantes universitarios presos

Se trata de los antecedentes educativos de los familiares y de los propios interesados. Sobre este particular, llama la atención una presencia significativa de padres universitarios (19,2%) y madres universitarias (11,4%) entre los encuestados, especialmente si se tiene en cuenta las dificultades de acceso a la universidad para amplias capas de la población española en el momento en que estos padres cursaron dichos estudios. Ahora bien, este contexto familiar favorable deja de existir si se observa el peso de otros niveles educativos. El hecho de que un 9,5% de los padres y el 14,6% de las madres de los encuestados no hayan completado ningún tipo de estudio, o que el 30% de los padres y el 38,4% de las madres sólo alcancen la primaria, son datos que así lo evidencian⁶. De ello se concluye que aunque la presencia de padres con estudios superiores relativamente es relevante, el gran peso de aquellos otros padres que tienen estudios primarios, y una baja representación de los que acabaron los secundarios, indica que los antecedentes universitarios en la familia y la procedencia de clase no puede considerarse un estímulo o referente común para un elevado número de encuestados.

En cuanto a los antecedentes educativos de los propios encuestados, lo más destacado es que el 41,4% de la muestra ha concluido el Curso de Acceso para mayores de 25 años (CAD). Un dato que, sumado al 33,2% de encuestados que han cursado estudios superiores con anterioridad a ingresar en prisión, indica una importante presencia de antecedentes universitarios externos dentro de la prisión. Esta circunstancia se acompaña a su vez con antecedentes laborales y profesionales. Destacándose que el 95,1% de los estudiantes encuestados ha realizado alguna actividad laboral como empleado o autónomo fuera de la prisión.

⁶ No sucede así con los hermanos, los cuales cuentan con estudios superiores en un 85%, de los cuales el 21% había realizado el Curso de Acceso para mayores de 25 años y el 64,2% algún tipo de estudio universitario.

El periodo medio de ocupación es de 12 años. Tan solo el 5,4% ha trabajado menos de un año. Las profesiones ejercidas abarcan un amplio abanico, siendo las más representadas las de artesanos con el 13,2%, los trabajadores de servicios en restaurantes, protección y vendedores de comercio con el 13%, y administrativos y puestos intermedios con el 12,2%.

A estas ocupaciones les sigue las profesiones liberales con el 8,6%, los policías y militares con el 7,6% y los trabajadores especialistas con el 6,8%. Con una menor representación, pero muy significativamente, se encuentran en la muestra profesores, científicos, periodistas, profesionales de arte y espectáculos con el 5,4% de la muestra, directores de empresas con el 4,3% e ingenieros y cuadros técnicos de empresas y administración pública con el 3,2%.

Estas cifras confirman que mayoritariamente los encuestados han tenido una experiencia laboral relativamente importante, y que la falta de integración en el mercado laboral (o la exclusión social) no parece ser un factor decisivo para plantear los estudios como medio o instrumento de incorporación al mercado de trabajo. En este sentido, los estudios superiores en prisión son en buena medida la prolongación de las aspiraciones académicas de la muestra antes de su ingreso, lo que probablemente suponga un referente muy distinto al resto de enseñanzas que imparten el sistema penitenciario para el conjunto de la población reclusa, y que se caracterizan fundamentalmente por cubrir serias deficiencias educativas de las personas internas.

Percepciones sobre la experiencia de estudiar en prisión y motivos asociados

Para el conjunto de la muestra, la experiencia de estudiar en prisión es positiva (57,9%) o muy positiva (22,7%). Tan sólo un 19,4% de estudiantes encuestados valora negativamente esta experiencia, teniendo como característica particular el hecho de haber cursado mayoritariamente estudios universitarios (75%). Sin embargo, a pesar de la evidente experiencia negativa manifestada por una parte minoritaria, el 81,8% de los que la valoraron como mala, o el 64,7% de los que lo valoraron como muy mala, señalan que los estudios han influido positivamente en su vida dentro de la prisión.

Para la mayoría de la muestra, el hecho de estudiar les ha valido para ocupar el tiempo en prisión (88,9%) y para sentirse mejor dentro de ella (87,5%). Ahora bien, desde un punto de vista práctico, estudiar no parece aportar grandes ventajas dentro de la prisión. Por ejemplo, las relaciones de convivencia con los compañeros sólo mejoran para un 33,2% de la muestra, y un 15,9% cuando se refieren al trato con el personal responsable de la prisión. Sólo el 6,4% de los encuestados señala la influencia que ha tenido la situación de estudiante en la reducción de la condena, y un 5,8% el haber conseguido ser transferido a una prisión mejor.

En definitiva, el estudio es una experiencia bien valorada fundamentalmente por motivos de satisfacción personal y nunca en referencia a contextos fuera de la prisión, cuando se estudiaba fuera o se disfrutaba de libertad. Aunque el 68,8% afirma que los estudios no hacen la vida más fácil en reclusión, no cabe duda que esta percepción se suaviza y mejora en aquellos centros penitenciarios con módulos formados exclusivamente por estudiantes universitarios (Viedma, 2003). Sin embargo, eso no es impedimento para que el motivo de querer estudiar en prisión tenga que ver mayoritariamente con la necesidad de ocupar el tiempo (99,1%) y con el hecho de valorar el esfuerzo personal (90,8%).

De cara al exterior, pensando en motivos referidos fuera de la prisión, el 85,1% de la muestra está de acuerdo o completamente de acuerdo con que *estudiar sirve para mejorar su situación futura*. Del mismo modo, el 90,3% considera que los *estudios abren nuevas oportunidades*. Ahora bien, esta percepción casi unánime se ve alterada al plantear la utilidad práctica que pudieran tener dichos estudios para el mercado de trabajo y la posible consecución de un empleo fuera de la prisión. En este caso, y a pesar de que el 17,3% está completamente de acuerdo y el 45,9% sólo de acuerdo con dicha utilidad, hay un significativo 33,8% que considera lo contrario y que pone de manifiesto una vez más la importancia que pudiera tener el contexto penitenciario para entender la motivación de realizar estudios superiores.

Es decir, es evidente que la muestra se inclina con mayor preferencia a valorar otros motivos relacionados con la privación de libertad. Esta *reclusión de los motivos* para estudiar en prisión se vincula a su vez con el perfil de la muestra y su aceptable integración en el mercado laboral antes de su ingreso. Como ya se ha señalado, la manifiesta experiencia laboral, incluso experiencias prolongadas,

descartan en principio la necesidad prioritaria de cubrir deficiencias en la formación académica con el fin de adquirir o mejorar su posición social.

Es la misma situación de reclusión, y no sólo las relativas expectativas sociolaborales, lo que da pie para seguir estudios universitarios en prisión. Esta circunstancia es respaldada por el bajo porcentaje de estudiantes (30,8%) que declara estudiar con la finalidad de «preparar su reingreso a la actividad social y profesional futura». A pesar de encontrar una relativa aceptación y referencia a motivos que se encuentran fuera de la prisión, lo cierto es dichos motivos son aceptados en menor medida que aquellos que surgen en situación de reclusión (Cosman, 1993), tal como demuestran los acuerdos mayoritarios en sentencias como: «seguir estudios en prisión es una cuestión de satisfacción personal» o «continuar los estudios me hace sentir mejor».

La valoración de los recursos

La mayor parte de la muestra, el 73,3% considera que faltan medios para estudiar. El hecho de que los medios sean insuficientes no es un impedimento para que el 65% de los estudiantes considere que la prisión puede ser un lugar apropiado para el estudio. Si deja de serlo es en gran parte a los problemas o dificultades que supone no contar con los recursos suficientes. En una escala valorativa para los distintos recursos relacionados con el estudio, donde el valor 1 se corresponde con muy inadecuado, el 2 inadecuado, el 3 adecuado y el 4 muy adecuado, las puntuaciones obtenidas fueron en su mayoría inadecuadas o muy inadecuadas (Tabla III). Tan sólo la valoración del tiempo para el estudio (2,53), los materiales didácticos (2,40) y la biblioteca (2,0) consiguen superar la puntuación media de la escala. Los aspectos peor valorados son los espacios para el estudio (1,83), los tutores (1,81), el uso de ordenador (1,37) y el acceso a Internet (1,09).

TABLA III. Valoración de distintos recursos materiales y humanos relacionados con el estudio en prisión

	N	Media	Desviación típica
P27.1. Valoración Tiempo para el estudio	318	2,53	,972
P27.2. Valoración Espacios para el estudio	327	1,83	,878
P27.3. Valoración Materiales didácticos	329	2,40	,886
P27.4. Valoración Tutores-profesores	322	1,81	,978
P27.5. Valoración Biblioteca	328	2,00	,966
P27.6. Valoración Ordenador	321	1,37	,735
P27.7. Valoración Acceso a Internet	321	1,09	,324

De los aspectos peor valorados, la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación e información es el que presenta peores resultados y el que por motivos de seguridad encuentra mayores problemas para su solución. Si embargo, tampoco se puede obviar la importancia que tienen dichas tecnologías y su imprescindible presencia para el desarrollo de la educación y especialmente en la educación superior.

Por otro lado, algunas valoraciones hacen notar aspectos confusos y poco conocidos. A pesar de que la disponibilidad de tiempo es uno de los recursos que mejor se valoran, un 41,3% de la muestra señala a su vez el hecho de que parece faltar o no disponer de tiempo suficiente para estudiar. Esto puede ser debido a que esta disponibilidad de tiempo en prisiones es a su vez compartida con otras actividades que reducen o impiden sacar tiempo para el estudio. También los materiales de estudio, aun cuando toda la bibliografía básica es enviada gratuitamente a los estudiantes acogidos al Programa, parecen no ser suficiente y presentan problemas a la muestra. Casi la mitad de los estudiantes considera que los recursos de materiales didácticos no son muy adecuados, lo que hace pensar en problemas relacionados más con su utilización y en menor medida con su recepción o simple existencia.

En resumen, la baja valoración de los recursos parece estar confirmando a su vez los resultados del conjunto de la encuesta. Mientras la motivación de estudiar en prisión se encuentra dentro de la misma prisión, relacionado con la particular situación de privación de libertad, la experiencia de estudiar, y la valoración de lo que esto implica, toma como referente la situación fuera de la prisión. El hecho de encontrar un significativo porcentaje de personas encuestadas con estudios realizados fuera de la prisión, trae consigo una lógica disposición crítica que es a su vez amortiguada (controlada) por la importancia que tienen los estudios para este grupo y su adaptación a la vida en reclusión. En este sentido, la propia institución penitenciaria parece ejercer un claro control regulador sobre la función educadora de los estudios superiores sometidos a normas y valores implícitos dentro de la prisión⁷.

La práctica educativa en prisiones españolas

En las entrevistas a personas responsables de programas educativos se menciona una oferta educativa prácticamente idéntica o muy parecida. No sucede así con el número y diversidad de los cursos ofertados y los diversos organismos que imparten dichas enseñanzas (organismos nacionales, regionales o locales). La totalidad de la oferta educativa, en algunas ocasiones presencial y en otras no presencial o a distancia, es impartida por instituciones educativas que van desde la universidad a los institutos provinciales para la formación de adultos, las ONG' s con labores de formación, etc.

En cuanto a la aplicación de los cursos ofertados, los de primer nivel y más mayoritarios son los que reciben un tratamiento presencial, consistente en clases diarias o alternas para estudios como enseñanza primaria y alfabetización, y cursos de formación profesional. Por el contrario, el tratamiento no presencial o a distancia se encuentra en los niveles superiores oficiales, para los estudios universitarios y enseñanza secundaria. Se trata de cursos que

⁷⁾ En prisión, más que en cualquier institución educadora, el currículum oculto es una vía abierta para entender con mayor amplitud y profundidad las consecuencias educacionalmente significativas, pero no académicas, de la educación. En dicho currículum la institución educativa pone en funcionamiento un conjunto de reglas subyacentes que estructuran y dotan de sentido todo contenido o producto educativo. Al respecto véase Giroux (1992, p. 67 y ss.).

cuentan con una o dos tutorías a la semana e impartidas en el mismo centro de reclusión.

La oferta descrita tiende a crecer o mantenerse para una población reclusa que se extranjeriza más que crece. Esto supone una mayor demanda en los cursos de alfabetización y los primeros niveles educativos, especialmente los profesionales, y una rebaja de los niveles superiores, los cuales siguen siendo minoritarios respecto al resto de cursos. A partir de dicha oferta, la práctica distingue al menos dos posiciones entre las personas entrevistadas, relacionadas con dos maneras de entender e informar sobre los programas educativos en prisión:

- Una posición conservadora, más pasiva, centrada principalmente en el papel de gestionar y administrar la educación de la población reclusa.
- Y una posición progresista, más activa, que tiene en cuenta y acrecienta la relevancia institucional de la educación en el sistema penitenciario.

La práctica educadora conservadora

En términos generales esta práctica educativa se caracteriza por situar la redención del preso por encima de la rehabilitación. Su función es complementaria y colateral a la pena impuesta y nunca su objetivo central. Por ejemplo, el interno puede, a través de los estudios, *labrarse un futuro* o *aprovechar el tiempo*, *obtener beneficios penitenciarios*, mostrando así la parte de voluntariedad y oportunidad que la institución ofrece a quien esté en disposición.

Por otro lado, esta práctica educadora está muy centrada en las ordenanzas y la legislación vigente, evitando plantear escenarios o situaciones (reales o hipotéticas) fuera del marco legal donde se explicitan unos derechos y unos deberes para los reclusos. Fuera de este marco, la educación no es materia de competencia para los responsables de los programas educativos. Por tanto su función es principalmente administrativa y en cierta medida irresponsable por dejar de asumir las consecuencias derivadas de la educación en instituciones penitenciarias.

A esta manera de plantearse la educación hay que añadir la idea de una educación en prisiones que no difiere en gran medida de la educación fuera de la institución. En cierta forma estudiar no es otra cosa que continuar los estudios, ya sea dentro o fuera de este ámbito. Si la educación está dentro de la prisión es por motivos muy parecidos o idénticos a los que se pueden aducir en caso

de plantearse fuera. No hay, por tanto, una clara especificidad de los estudios en prisiones.

En función de lo señalado, se observa que la práctica educadora conservadora aplica los programas educativos con criterios de eficacia y rentabilidad, de manera que las expectativas educativas de los internos está totalmente cubierta y extendida al conjunto de la población reclusa. A raíz de estos planteamientos, los recursos educativos también son suficientes y limitados en función del contexto institucional donde se utilizan.

Por otro lado, y desde un punto de vista de la motivaciones del interno, la educación es un añadido o extensión de la pena en el sentido de convertirse en parte del comportamiento institucional, ya sea a través de las normas de la institución o a través de los impedimentos con los que el interno debe contar (y superar) por su situación de preso que además estudia. Tal como refiere uno de los responsables entrevistados: «su paso por el estudio les acerca al autocontrol, la disciplina, el trabajo diario y la responsabilidad...».

Resumiendo, la práctica conservadora no matiza ni distingue claramente entre la educación dentro y fuera de la prisión. Su objetivo es facilitar la oportunidad para el estudio sin revisar ni modificar en lo sustancial la cuestión educativa en prisiones, incluyendo los estudios en la categoría de esfuerzos o méritos vinculados a una recompensa fuera o dentro de la institución. La educación se orienta al conjunto de la población reclusa, si bien su preocupación principal no es diferenciar o promocionar niveles educativos, sino más bien plantear la educación en su conjunto y como una experiencia más, lo que significa una orientación más centrada en un perfil de alumnado con importantes carencias educativas.

La práctica educadora progresista

En cuanto a la práctica progresista, su planteamiento principal parte del supuesto que sitúa la rehabilitación del preso por encima de la redención. La función de los programas educativos no es complementaria a la pena, sino más bien un objetivo principal adicional para la rehabilitación de la persona presa y su recuperación dentro y fuera de la prisión. En este sentido hay que entender la idea de los estudios como «una herramienta eficaz contra el pesimismo, el decaimiento psicológico y la apatía que produce la estancia en prisión».

Desde esta óptica, los estudios se entienden como una oportunidad necesaria que facilita la recuperación social y la adaptación del recluso a la institución. Prevalece en el fondo de la práctica progresista un intento de prolongar las responsabilidades de la institución penitenciaria al ámbito educativo, de manera que su función no sea sólo ejecutar programas, sino potenciarlos e innovarlos con el fin de contribuir a la labor institucional y su transformación.

Por otro lado, las prácticas progresistas intentan plantear escenarios o situaciones (reales o hipotéticos) fuera del marco legal donde se explicitan unos derechos y unos deberes para los internos. Al contrario que la posición conservadora, la normativa está al servicio de la labor institucional y no viceversa. La educación en prisiones, por tanto, se plantea como un tipo específico de educación que difiere de la práctica educativa externa, y que se caracteriza por aspectos específicos como la formación y la base cultural de los estudiantes, los recursos didácticos, el personal docente, etc. En la práctica, este planteamiento se traduce en «reforzar, aún más que en el mundo exterior, el área formativa en el ambiente penitenciario».

En esta línea, la educación se adapta a los distintos niveles y requerimientos de las personas presas, planteándose una ampliación y diversificación de la oferta educativa adecuada a los diversos grados de formación y motivaciones de los reclusos.

En definitiva, la práctica educadora progresista aplica los programas educativos con criterios reformadores y de mejora institucional, lo que supone plantearse como fin la adaptación de los programas educativos a las expectativas educativas de los internos, personalizando la oferta y ampliándola al conjunto de la institución (vigilantes, personal administrativo, especialistas, etc.).

Este planteamiento exige recursos educativos orientados a reforzar la presencia de la labor educadora en los reclusos, pero también la adecuación y adaptación de la institución a los nuevos tiempos y circunstancias, es decir, al contexto social e histórico donde se inscribe y desarrolla dicha labor educativa. En este sentido, la inclusión y refuerzo del aprendizaje de idiomas es un claro ejemplo de cómo la institución también tiene que hacerse cargo de una situación en prisiones caracterizada por un fuerte incremento de población reclusa extranjera.

En cuanto a las cuestiones decisorias del estudiante a la hora de plantearse estudiar en prisión, la tónica general es reconocer en este gesto un motivo suficiente para ayudar y reforzar dicha decisión, lo que supone utilizar estrategias que incentiven los estudios con el fin de hacerlos más atractivos y útiles dentro y

fuera de la institución. Cuestiones como el *ocio didáctico*, *la recuperación de la autoestima* o *la gratificación de superar adversidades* son aspectos que tratan de contribuir a animar y sostener la iniciativa del estudiante y la demanda educativa.

En definitiva, las prácticas apuntadas no son más que un esbozo de las dos estrategias que dominan el amplio panorama de la aplicación de programas educativos en prisiones. En cierta forma podría interpretarse como un reflejo más de las economías neoliberales donde el Estado utiliza políticas progresistas sobre un transfondo de políticas conservadoras garantes del derecho a la seguridad ciudadana (Wacquant, 2000 y 1999). Es de suponer que ambas estrategias pueden incidir en diversa forma e intensidad según el tipo de institución y marco legal donde se aplican. En el caso de los diversos centros sometidos a estudio, y en espacial para el caso español, la tónica general son las prácticas conservadoras y en menor medida las progresistas con un interés reformador dirigido principalmente a intervenir en la orientación educativa de la institución.

Conclusión

La situación actual de la educación superior en prisiones españolas es cada vez más importante y creciente a pesar del considerable aumento de la población reclusa extranjera. El incremento del número de estudiantes en este nivel es producto tanto del incremento del nivel educativo de la población reclusa, como del interés que despierta este tipo de oferta educativa en un significativo segmento de la población. En atención a variables sociodemográficas, dicho segmento se compone de estudiantes con un perfil no muy distinto del resto de la población reclusa. Las diferencias más importantes se encuentran precisamente en el plano formativo, ya que en su mayoría se trata de personas con antecedentes universitarios o con cierto nivel educativo para cursar estudios superiores.

Se trata, por tanto, de un segmento de estudiantes con referencias educativas externas o anteriores a ingresar en prisión, pero a su vez muy influidos por la situación de privación de libertad y los efectos negativos que esto produce en su estado de ánimo y las relaciones personales con la familia, compañeros, vigilantes, etc. En este contexto, los estudios superiores se consideran mayormente como una forma positiva de afrontar la situación de prisión y en menor medida

como un instrumento o mecanismo para su reingreso en la sociedad y el mercado laboral.

Es de prever que la irrupción de este segmento creciente en el sistema penitenciario español conlleve cambios significativos en la manera de concebir la educación en prisión, especialmente para una oferta educativa de corte más tradicional y preocupada por cubrir las graves deficiencias educativas que presenta buena parte de la población reclusa. En esta línea se observa una práctica educativa mayoritaria que es adversa o muy poco sensible a la educación superior y a los problemas que supone su implantación y desarrollo dentro de las cárceles. Se trata de prácticas conservadoras caracterizadas por situar la redención del preso por encima de su formación y rehabilitación. El estudio es considerado parte de la pena y los estudios superiores una singularidad, quizá un privilegio, que sale fuera de la norma y de la preocupación principal de la educación penitenciaria para una población mayoritaria.

En este contexto, y en términos generales, los estudios superiores someten a la institución penitenciaria a revisar el papel educador desempeñado y ampliar los límites que trae consigo educar en situación de reclusión. Por un lado, se critica la práctica educativa conservadora y, por otro, se alienta y respalda las prácticas más progresistas e innovadoras donde la educación y la aceptación de la persona privada de libertad se convierte en una cuestión central a la que vincular nuevos contextos educativos y una mayor presencia y participación del alumno en la prisión. No obstante, es evidente que ampliar dichos límites, especialmente allí donde la innovación tecnológica está vinculada a un tipo de enseñanza universitaria en pleno desarrollo, relacionada directamente con la educación a distancia, pone a la institución penitenciaria y educativa en sus respectivas fronteras.

Referencias bibliográficas

- BENTHAM, J. (1979). *El Panóptico*. Madrid: La Piqueta.
- BOSMAN, J. W. (1993). Motivos del fracaso de la educación en las cárceles. *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*. Instituto de cooperación Internacional de la Asociación alemana para la Educación de Adultos (Bonn), 40, 383-393.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- (1978). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1986). *Tótem y Tabú*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Méjico: Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- MARÍ, E. (1983). *La problemática del castigo*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
- RAYMOND, I. & D'ERRICO, P. (1994). The paradox of higher education in prisons. En M. WILLIFORD. (Ed.) (1994), *Higher education in prison: A contradiction in terms?* Phoenix, Arizona: American Council on Education and The Oryx Press.
- VIDMA, A. (2003). La educación a distancia en prisión: Estudio de los alumnos de la UNED internos en centro penitenciarios, *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 6 (2) 97-120.
- WACQUANT, L. (1999). *Los parias urbanos*. Buenos Aires: Manantial.
- (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Datos de contacto: Jesús Gutiérrez Brito. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de CC. Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. Madrid. España. E-mail: jgutierrez@poli.uned.es

ANEXO I. Estudiantes matriculados por centros penitenciarios. Porcentajes verticales. Curso Académico 2006-07

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALICANTE II (VILLENNA)	12	1,3
C.P.A LAMA	10	1,1
C.P.ALBACETE	2	,2
C.P.ALCALÁ MILITAR	5	,5
C.P.ALCAZAR DE SAN JUAN	2	,2
C.P.ALGECIRAS	2	,2
C.P.ALICANTE-PSIQUIATRICO	2	,2
C.P.ALICANTE CUMPLIMIENTO	3	,3
C.P.ALMERIA (EL ACEBUCHE)	10	1,1
C.P.AVILA (BRIEVA)	8	,9
C.P.BADAJOS	10	1,1
C.P.BARCELONA HOMBRES	13	1,4
C.P.BARCELONA JÓVENES	1	,1
C.P.BILBAO	1	,1
C.P.BRIANS	20	2,1
C.P.BURGOS	1	,1
C.P.C.I.S.VICTORIA KENT	30	3,2
C.P.CÁCERES	9	1,0
C.P.CÁDIZ (PUERTO II)	5	,5
C.P.CASTELLÓN	9	1,0
C.P.CEUTA	1	,1
C.P.CÓRDOBA	26	2,8
C.P.CUATRO CAMINOS	19	2,0
C.P.DAROCA	3	,3
C.P.DUEÑAS (PALENCIA)	11	1,2
C.P.EL DUESO	9	1,0
C.P.EN LIBERTAD (CATALUÑA)	1	,1
C.P.GRANADA (ALBOLOTE)	4	,4
C.P.HERRERA DE LA MANCHA	7	,7
C.P.HUELVA	4	,4
C.P.IBIZA	1	,1
C.P.JAÉN	9	1,0
C.P.LAS PALMAS	4	,4
C.P.LEÓN (MANSILLA)	7	,7
C.P.LOGROÑO	8	,9

C.P. LUGO (BONXE)	6	,6
C.P. LUGO MONTERROSO	6	,6
C.P. MADRID I	20	2,1
C.P. MADRID II (ALCALÁ H.)	36	3,9
C.P. MADRID III (VALDEMORO)	33	3,5
C.P. MADRID IV (NAVALCARNERO)	30	3,2
C.P. MADRID V (SOTO DEL REAL)	203	21,7
C.P. MADRID VI	51	5,5
C.P. MÁLAGA	4	,4
C.P. MELILLA	2	,2
C.P. MURCIA	1	,1
C.P. NANCLARES DE OCA	13	1,4
C.P. OCAÑA I	6	,6
C.P. OCAÑA II	12	1,3
C.P. ORENSE	4	,4
C.P. PALMA DE MALLORCA	14	1,5
C.P. PAMPLONA	1	,1
C.P. PONENT	8	,9
C.P. PUERTO I (PTO. STA MARÍA)	7	,7
C.P. SAN SEBASTIÁN	3	,3
C.P. SANTANDER	1	,1
C.P. SEGOVIA	5	,5
C.P. SEVILLA	9	1,0
C.P. SEVILLA PSIQUIÁTRICO	3	,3
C.P. SORIA	1	,1
C.P. TARRAGONA	1	,1
C.P. TEIXEIRO (A CORUÑA)	16	1,7
C.P. TENERIFE II	15	1,6
C.P. TERUEL	4	,4
C.P. TOPAS	29	3,1
C.P. VALENCIA C.I.S	4	,4
C.P. VALENCIA CUMPLIMIENTO	13	1,4
C.P. VALENCIA PREVENTIVOS	9	1,0
C.P. VALLADOLID	4	,4
C.P. VILLABONA	17	1,8
C.P. WAD-RAS (BAR. MUJERES)	1	,1
C.P. ZARAGOZA	35	3,7
Total	934	100,0

Fuente: UNED, Dirección del PEUCP.

Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas¹

Discursive construction of the concept of the foreign immigrant student in Andalusia: the other in our schools

Antonio Olmos Alcaraz

Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Departamento de Antropología Social. Granada, España.

Resulta posible resumir el proceso de formación dialéctica de la identidad diciendo que el individuo acaba por llegar a ser exactamente tal como los demás lo ven y creen que es cuando se dirigen a él (Berger, P., 1999).

Resumen

Este artículo trata de analizar el proceso de construcción de la diferencia hacia el inmigrante extranjero en un contexto concreto: las escuelas andaluzas. Entendemos que este proceso hace referencia a una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas bajo una aparente ausencia de jerarquías, pero que en realidad oculta mecanismos de exclusión (García Castaño, Granados y Pulido, 1999). Partiendo del poder del discurso (social y político, oral y escrito) para evocar representaciones sociales y construir social y culturalmente la realidad, sostenemos que se está dando un proceso de construcción de la alteridad en términos negativos hacia el alumnado inmigrante extranjero, que desemboca en la reproducción de desigualdades sociales. En este proceso, tienen un papel fundamental las conceptualizaciones que, de la realidad migratoria y de la educación intercultural, se están produciendo en el discurso político, en las políticas sociales de integración del inmigrante

⁽¹⁾ Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral en fase de conclusión y se inscribe dentro de una investigación más amplia titulada «Multiculturalidad e integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (P06-HUM-02380) financiada como Proyecto de Excelencia por la Consejería de Innovación de la Junta de Andalucía y realizada dentro del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada) bajo la dirección de F. Javier García Castaño. Versiones anteriores del mismo han sido discutidas en el V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano (21-24 marzo 2007) y en el II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías (5-8 Septiembre 2007).

extranjero, y en las propias escuelas donde se están escolarizando los alumnos inmigrantes extranjeros. Consideramos que una conceptualización en negativo por parte de la clase política, que destaque los problemas que ocasiona la presencia de nuevas diversidades en la escuela, y no tanto las aportaciones, se traduce en una gestión también en negativo del fenómeno migratorio, algo que tiene expresión en día a día en los centros escolares. Al mismo tiempo, es importante conocer cómo, en esos mismos niveles de la realidad, nos entendemos a nosotros mismos como comunidad de acogida, y cómo es pensada y representada «nuestra escuela», el sistema educativo occidental. El presente estudio se ha llevado a cabo a través del trabajo de campo etnográfico y del análisis crítico de discurso, y la apuesta metodológica que realiza es la combinación de ambas afirmando su idoneidad para analizar las lógicas discursivas que vehiculan el proceso de construcción de las diferencias.

Palabras clave: análisis de discurso, otredad, construcción social de la realidad, alumnado inmigrante extranjero, educación intercultural.

Abstract

This paper analyses the difference-building process as applied to the foreign immigrant student in the context of Andalusian schools. This process consists in a new way of presenting cultural, social and political distances in which there is an apparent absence of hierarchies but in fact there are concealed exclusion practices (García Castaño, Granados and Pulido, 1999). The paper begins with the power of social, political, oral and written discourse for evoking social representations and building social and cultural reality. An argument is presented for the idea that there is a process underway of “building otherness” in a negative sense that targets foreign immigrant students and leads to the reproduction of social inequality. An important role in this process is played by the representations of the migratory phenomenon and intercultural education that exist in political discourse, in foreign immigrant integration policies and in the schools where there are foreign immigrant students. The authors feel that the negative image politicians hold of the migratory phenomenon –focusing on the negative aspects instead of the contributions of diversity to schools– results in negative management of migration, something that is routinely expressed at school. It is equally important to ascertain how, at the same levels of reality, we see ourselves as a host community and how «our school», the Western education system, is thought of and depicted. The study was conducted on the basis of ethnographic field work and critical discourse analysis, and the methodology employed was a combination of these two components, which are eminently suitable for analyzing the lines of discursive reasoning that are the vehicle for the difference-building process.

Key words: discourse analysis, otherness, social construction of reality, foreign immigrant students, intercultural education.

Inmigrantes extranjeros en sociedades occidentales y la alteridad como producto discursivo

Desde la ya clásica obra de P. Berger y T. Luckman *La construcción social de la realidad* (1966), parece aceptarse dentro de las ciencias sociales que la realidad es construida socialmente, que los hechos sociales son determinados culturalmente, y que todo lo que nos rodea existe en tanto que el ser humano le da forma, legitimidad e incluso, a veces, estatus de *segunda naturaleza*. Pero la vasta corriente teórica del construccionismo social, en la cual se enmarca este trabajo, no está exenta de críticas, y es necesario tomar conciencia de que el relativismo extremo no es útil para la comprensión de los hechos sociales. Debemos, por lo tanto, reflexionar sobre a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *construcciones sociales*². En mi caso, me refiero a la *construcción social y cultural* del imaginario colectivo emergente sobre la realidad migratoria, y a cómo ese imaginario determina de alguna manera la forma de relacionarnos con personas pertenecientes a estos colectivos: en cómo construimos la *extranjería* hacia determinados grupos sociales. Este trabajo es, por lo tanto, un estudio de *alteridad*, considerada ésta como una construcción social y cultural.

En los últimos años estamos asistiendo al surgimiento y proliferación de estudios dentro de las Ciencias Sociales de corte similar al que presento, que analizan la construcción social de los inmigrantes a partir, principalmente, del estudio del discurso mediático y del discurso político³. El planteamiento que subyace a gran parte de los mismos, y hasta el presente, es que, desde esferas políticas y mediáticas, se está favoreciendo un proceso de construcción de la diferencia hacia algunos grupos de población inmigrante extranjera, que está provocando la creación de *nuevas* formas de desigualdad y la reproducción de *viejas* formas de exclusión en *nuevos* segmentos de la población⁴.

En este contexto, es necesaria la adopción de una perspectiva deconstruccionista, con el objetivo de desenmascarar y desnaturalizar los mecanismos de

⁽²⁾ Véase Ian Hacking (2001). Este autor plantea que admitir que lo que se nos presenta *a priori* como natural y necesario es en realidad producto de un conjunto de interacciones materiales y simbólicas es altamente liberador, pero que carece de utilidad epistemológica considerar que toda la realidad es socialmente construida.

⁽³⁾ Ver la reciente publicación de R. ZAPATA-BARRERO y T. VAN DIJK (Eds.). (2007). *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDOB.

⁽⁴⁾ Autores neo-marxistas consideran que la exclusión que hoy día sufren algunos grupos de inmigrantes extranjeros en las sociedades occidentales es una nueva expresión del viejo conflicto de clases entre asalariados y la clase burguesa, donde inmigrantes extranjeros ocuparían posiciones que tradicionalmente ocupaba la clase obrera.

construcción de la diferencia que propician el proceso en curso de legitimación de las desigualdades sociales con respecto a la población inmigrante extranjera. Para adoptar esa postura deconstruccionista, considero de vital importancia recabar cómo es ese proceso de construcción social, cómo y a través de qué medios y mecanismos se produce. El *discurso* aparece aquí como un elemento de análisis esencial en tanto que medio a través del cual podemos influir o determinar de alguna manera las prácticas sociales, y en definitiva la realidad social (Foucault, 1970; Fairclough, 1992; Van Dijk, 2001; Burr, 2003; Martín Rojo, 2003); y por esta razón me planteo realizar *análisis de discurso* para conocer y desvelar el proceso a través del cual se está construyendo el fenómeno de la inmigración extranjera en España, y en particular el fenómeno de construcción de la diferencia hacia los alumnos inmigrantes extranjeros en Andalucía.

El concepto de *discurso* que manejo no se limita al discurso como lenguaje, ni siquiera al discurso como lenguaje oral y texto escrito, sino que es un concepto de *discurso* amplio y donde tienen cabida más elementos y, sobre todo, la consideración del contexto dónde éste está inserto. Coincido con Van Dijk (2005) al afirmar que, cuando hablamos de *discurso*, hablamos de algo que no es un producto fijo sino un proceso, y que en definitiva el *discurso* es práctica social (Foucault, 1970) que ha de ser analizado desde una perspectiva multidisciplinar para ser comprendido.

En concreto, para este trabajo, y dado que siempre es necesario acotar la realidad para investigarla, he considerado tres grandes niveles de análisis, que a mi parecer ofrecen una buena representación del discurso existente sobre el fenómeno migratorio en España, y en Andalucía, y en particular con respecto a la cuestión educativa. Para ello, he realizado análisis de textos parlamentarios del Parlamento Andaluz, en los que se ha abordado esta materia (el binomio educación-inmigración); he analizado el discurso que emana de las políticas sociales de atención educativa al alumnado inmigrante extranjero en Andalucía (redacción de planes e implementación de los mismos), y, por último, he considerado también el discurso (entiéndase también práctica) de los profesores de los centros educativos andaluces. Sería interesante, por otro lado, añadir un análisis del discurso generado en los medios de comunicación en la materia, pero, reiterándome en lo dicho, es necesario acotar y en mi caso, por el momento, estoy obviando este discurso en mis análisis.

Apunte metodológico: hacia una etnografía del discurso

La metodología de trabajo de esta investigación se compone de dos partes. Por una lado, un trabajo de corte etnográfico, y por otro, una parte que puede ubicarse dentro de los estudios del discurso, concretamente dentro del ACD (Análisis Crítico del Discurso).

En cuanto a la parte etnográfica, debo decir que he realizado trabajo de campo durante un período de nueve meses en diversos centros escolares de toda Andalucía, así como en las distintas Delegaciones Provinciales de Educación⁵. Durante este período, realicé observación participante y entrevistas en profundidad a profesores, maestros, técnicos de la Administración y Delegados Provinciales de Educación. La elección de la metodología etnográfica para mi trabajo estuvo motivada por varias cuestiones.

En primer lugar, para recabar información relativa a los centros escolares, considero que el contacto directo y la convivencia con la comunidad educativa eran lo más acertado y enriquecedor para un trabajo de las características del presente, y de ahí la idoneidad de hacer trabajo de campo etnográfico. La posibilidad de convivir, de alguna manera, con los sujetos de estudio, y de realizar observación participante en los escenarios donde ya había efectuado entrevistas en profundidad, me otorgaba el complemento necesario para ratificar (o matizar, o desmentir...) lo que se me decía en las entrevistas. Observación participante y entrevistas aparecen, por lo tanto, como técnicas complementarias. Se suele decir que la observación nos proporciona el contraste con la realidad, *esa pretendida objetividad*: la observación nos proporciona discurso propio (-etic), descripciones. Y la entrevista da sentido a las acciones que observamos, porque son explicaciones de las mismas por parte de los sujetos estudiados: la entrevista nos proporciona discurso ajeno (-emic), construido sobre el diálogo.

Y en segundo lugar porque optar por hacer trabajo de campo etnográfico –esta vez en la Administración Educativa– suponía disponer de un contexto más holístico para entender la información recabada a partir del análisis del Diario de

⁵ Esta parte del trabajo de campo se ha llevado a cabo en colaboración con el equipo de investigación del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada), durante el curso escolar 2004-05. Durante el desarrollo del mismo, se visitaron 80 centros educativos (48 de Educación Primaria y 32 de Secundaria), en los que se realizaron un total de 117 entrevistas; así mismo se visitaron las sedes de todas las Delegaciones de Educación de Administración Educativa Andaluza, en las que se realizaron un total 28 entrevistas.

Sesiones del Parlamento de Andalucía⁶: comentar en primera persona las políticas públicas que eran debatidas en el Parlamento con los técnicos que las habían diseñado y las estaban gestionando e implementando.

Apuntaba que esta investigación también se sitúa dentro de los estudios del discurso, en particular dentro del ACD (Análisis Crítico del Discurso), fundamentalmente por la orientación –crítica– y los objetivos pretendidos⁷. Pero también porque el objeto de estudio han sido los discursos –cómo práctica social– insertos en los contextos donde son producidos. En este sentido, y partiendo de que el contexto ha de ser definido, acotado por el propio analista (Krippendorff, 1997, p. 36), se han tenido en cuenta para el análisis cuestiones como:

- El medio de creación de los mismos y cuestiones como la formalidad exigida a los parlamentarios en los debates (tiempo de intervención, turnos de palabra, formato expositivo...) han sido tenidas en cuenta para el posterior análisis en interpretación de los discursos.
- El momento histórico y político en el que nos encontramos en relación con los movimientos migratorios (regulación normativa, opinión pública...) y a la institución educativa formal. Para ello se ha considerado el contexto estatal, y el europeo, para ver la influencia que pueden haber tenido ambos en el desarrollo normativo sobre el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía.

Así pues la etnografía y el ACD han sido usados de manera complementaria y simultánea en esta investigación, aportando cada uno –en tanto que enfoques metodológicos y epistemológicos– lo que faltaba al otro.

⁶ Se han revisado todas las sesiones plenarios y comisiones celebradas en el Parlamento de Andalucía (desde el año 1998 hasta el 2007) con alusiones a la cuestión migratoria, en general, y puesta en relación con la educación. En total, se han considerado para el análisis 69 iniciativas, entre las que hay debates, preguntas orales, comparencias, proposiciones no de ley, interpelaciones y mociones. Para una visión más detallada de cómo se ha llevado a cabo esta parte de la investigación, relativa exclusivamente al estudio del discurso parlamentario (A. OLMOS, 2007). La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario. En R. ZAPATA-BARRERO Y T. A. VAN DIJK (Eds.). *Discursos políticos y sociales sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones* (pp. 131-157). Barcelona: CIDOB.

⁷ Los ya numerosos trabajos de ACD han estudiado el papel del discurso en la transmisión persuasiva y en la legitimación de las ideologías, valores y saberes (...) con ello se ha emprendido el estudio del papel desempeñado por los discursos en el mantenimiento y refuerzo del orden social, (...) el papel del discurso en la pervivencia de las diferencias sociales (...) y la puesta en funcionamiento de estructuras y mecanismos de dominación (MARTÍN ROJO, 2003, p. 165).

Algunas notas contextuales: Europa, España y Andalucía en perspectiva

¿Quién es *alumno inmigrante extranjero*? ¿Qué significados y qué representaciones estamos atribuyendo a esta categoría social? ¿Es el alumno inmigrante extranjero una categoría social? Como mínimo, podemos afirmar que es una categoría de análisis en torno a la cual producimos continuamente discursos y articulamos prácticas.

La atribución de significados es fruto de los contextos donde nos situamos. Que un alumno inmigrante extranjero en clase signifique para el profesorado un elemento de distorsión de la normalidad académica es fruto, entre otras cosas, del contexto político y mediático en que nos encontramos, donde la inmigración extranjera es reconstruida constantemente como problema social. Pero también es fruto de nuestro sistema educativo que aún hoy obedece a un modelo excesivamente monocultural y de vocación asimilacionista. No podemos, por lo tanto, hacer una lectura rápida de los discursos que hemos recogido, sino que es necesario reparar en una lectura profunda del contexto socio-político-educativo en el que están insertos, para comprender por qué se está entendiendo el fenómeno migratorio en sentido amplio, y su presencia en las escuelas, como problemática social.

Hacernos estas preguntas nos pueden ayudar en la labor de deconstrucción ante el proceso de creación de *otredad* en términos negativos que, considero, se está dando en torno a determinados sectores del alumnado. Como decía al comienzo de este texto, parto de que los discursos construyen la realidad, pero a su vez entiendo que los discursos están determinados por *contextos* en los que surgen y se insertan, y que es necesario considerarlos para una adecuada interpretación. Las frases o las palabras no pertenecen a un determinado discurso en particular; de hecho, el significado de lo que decimos depende del contexto discursivo, del marco conceptual general en el que nuestras palabras son incrustadas (Hall, 2001; citado en Burr, 2003, p. 66). En este sentido, Van Dijk habla de la necesidad de situar los discursos en sus contextos *cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales* (1999, p. 252), y esto es lo que tratamos de hacer en el presente apartado. Y ello para dar sentido a lo que consideramos uno de los principales argumentos teóricos de esta investigación: es el contexto sociopolítico actual el que sustenta y legitima una serie de discursos (y prácticas) sobre

el alumnado inmigrante extranjero, construyéndolo así como diferente, desigual, como un problema social.

Y ¿por qué se caracteriza «ese contexto» del cual hemos extraído los discursos (y prácticas) de nuestros análisis? Por una tendencia a la creación de *alarma social* con todo lo que está relacionado con los movimientos migratorios actuales, y por ello también cuando éstos se sitúan en el marco de la institución educativa formal. Las directivas que viene produciendo la UE en materia de inmigración están en esta línea, y contribuyen con ello a la construcción social de la diferencia. El énfasis en el control de fronteras frente a otro tipo de políticas para con los movimientos migratorios acentúa sin duda la imagen del inmigrante extranjero *peligroso* al que hay que «controlar». Se ha pasado con ello del control de los territorios al control de las poblaciones (Rea, 2006), lo que sin duda criminaliza a *las personas* protagonistas de esos movimientos de población. La idea que predomina en la normativa europea es que sólo son bienvenidos al territorio de la Unión aquellos inmigrantes extranjeros regularizados en origen.

Y en cuanto a escala estatal, coincido con Agrela y Díez (2005) cuando afirman que para entender la política migratoria en España es necesario analizarla a la luz de la idea de la «fortaleza europea», ya que sólo así podemos explicar muchos de los discursos y reacciones políticas contradictorias que se han generado en el país en los últimos años: políticas públicas de atención a la población inmigrante con discursos relativamente integradores y leyes de extranjería muy rígidas que suponen un traba real a esa integración. Nos encontramos así con un panorama que normativamente coarta la posibilidad de integración de aquéllos que no están en situación administrativa regular, dado que ello deriva en la incapacidad del ejercicio pleno de sus derechos como personas.

En el caso concreto de la educación, si bien sabemos que las competencias están descentralizadas, y las comunidades autónomas tienen potestad para legislar en esta materia, es importante advertir cómo, para el caso de Andalucía, las políticas de atención educativa al alumnado inmigrante heredan mucho del espíritu que guía a nuestras leyes y normativa de extranjería (en el ámbito europeo y estatal). A saber, una percepción del inmigrante como una persona necesitada de atención social y potencialmente problemática, junto con un discurso en pro de la integración social y la interculturalidad como meta. Y esto hace que exista un doble discurso, en todos los niveles analizados: políticamente correcto y sutilmente racista, para con la presencia de alumnado inmigrante extranjero en las escuelas. Veamos con mayor detenimiento el contenido de estas políticas de

atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía, no sin antes reparar en las «cifras» de la inmigración en la escuela, ya que son éstas las que legitiman y fundamentan el diseño de las mismas.

En la Tabla I, vemos la evolución de matrículas realizadas por alumnos extranjeros en el sistema educativo andaluz (enseñanzas de régimen general) en los últimos diez años:

TABLA I. Alumnado total y extranjero y porcentual extranjero en Andalucía. Régimen general. Cursos 1998-99/2008-09

Curso Escolar	Total	Extranjeros	% Extranjeros
1998-99	1.461.672	6.095	0,42
1999-00	1.429.547	11.006	0,77
2000-01	1.432.898	14.159	0,99
2001-02	1.414.389	18.698	1,32
2002-03	1.413.341	27.044	1,91
2003-04	1.416.287	38.996	2,75
2004-05	1.410.966	46.174	3,27
2005-06	1.409.006	54.879	3,89
2006-07	1.420.518	65.065	4,58
2007-08	1.419.979	74.562	5,25

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Si bien en los primeros cursos, sobre los que tenemos datos, la presencia de alumnos extranjeros está, posiblemente, subdimensionada, lo que nos interesa ver es que, a día de hoy, hay un 5,25% de matrículas de alumnado extranjero actual, una cifra muy cercana a la media nacional, pero aún bastante por debajo de países como Francia o Alemania.

Pero volvamos al contenido de las políticas de atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía. La principal acción que destaca en la actuación de la Administración para con el alumnado inmigrante extranjero se desarrolla en el campo de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela: el castellano. Es la primera medida institucional que se llevó a cabo en territorio andaluz a tal efecto, a través de la creación de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) allá por el año 1997; la principal medida del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (creado en 2001), y una de las más destacadas, junto a la educación compensatoria, en la producción normativa desarrollada en relación

con el alumnado inmigrante extranjero hasta hoy. Podemos deducir al respecto que la política de atención al alumnado inmigrante extranjero en la comunidad es básica y esencialmente una política lingüística.

En segundo lugar, los avances normativos y políticos sobre la atención al alumnado inmigrante han ido en la línea de fomentar y promover una educación compensatoria para con este tipo de alumnado (Ley Andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; Plan de Atención al Alumnado Inmigrante, Decreto 167/2003 de 17 de junio que establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas). Pero también de controlar el absentismo (Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante), y promover la cultura de paz y no violencia (Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y la No Violencia, 2002), es decir, de controlar posibles conflictos dentro la comunidad educativa.

Encontramos, por lo tanto, que existe una imagen bastante nítida de lo que representa la figura del alumno inmigrante extranjero a partir de estos instrumentos políticos (alguien que debe aprender nuestra lengua, que necesita educación compensatoria, que tiene tendencia al absentismo, y que puede ser fuente de conflictos), y que analizaremos más detalladamente en los siguientes apartados del presente artículo. Y creemos con ello haber expuesto el contexto social y político del que se extraen los discursos y prácticas que hemos analizado. Se trata de un contexto caracterizado por la problematización normativa y política del fenómeno migratorio a todos los niveles, algo que viene impulsado desde las instancias europeas que legitiman continuamente una determinada forma de proceder (encaminada hacia la Europa fortaleza y la asimilación cultural) bajo la premisa de una realidad construida como amenazante y perturbadora del *statu quo* (democrático-cristiano-capitalista) actual. Una tendencia que es refrendada y ejecutada tanto a escala nacional (Ley de Extranjería), como regional. Y pretendemos que esta contextualización sirva para entender mejor las relaciones que existen entre discursos y prácticas analizados, y el proceso de construcción de la diferencia a que están dando lugar.

Políticos, políticas y práctica escolar: discursos y representaciones sociales sobre el alumno inmigrante extranjero en Andalucía

Para conocer cuáles son nuestras representaciones sobre una materia en concreto podemos mirar a los discursos emitidos sobre la misma. En el caso de la población inmigrante extranjera presente en las escuelas andaluzas, ha sido interesante analizar cómo se aborda la cuestión en los debates desarrollados en el Parlamento Andaluz, cómo se plasma la gestión de esta realidad a través de las políticas de integración de la población inmigrante, y, en tercer lugar, cómo es percibida esta realidad en el ámbito educativo.

En cuanto al primer nivel de análisis, para entender cómo son *hablados* y *representados* los alumnos inmigrantes extranjeros, hay que mirar de una manera más amplia y ver cómo se expone el fenómeno migratorio de forma general: cómo los políticos y parlamentarios debaten sobre inmigración. En este sentido, encontramos que existe homogeneidad en el discurso, que no existen diferencias muy grandes entre discursos de parlamentarios de corte ideológico (derecha/izquierda) distinto⁸, y más bien, lo que encontramos es un acuerdo tácito sobre los «aspectos positivos» que la inmigración tiene para la sociedad de acogida, en este caso Andalucía. El fenómeno migratorio es representado por los políticos y parlamentarios andaluces como una realidad útil para nuestra comunidad, útil en términos económicos, sociales, demográficos...:

(...) la inmigración supone no solamente un reto, sino una oportunidad para la sociedad, para la economía, para la cultura andaluza, para el empleo, y para que seamos mejor tierra, si es posible, cada día (Parlamento Andaluz 30/03/2006).

Se trata de un discurso tremendamente funcionalista y economicista que considera la presencia de los inmigrantes «buena» para los andaluces en tanto que nos ayuda a cubrir los puestos de trabajo que no queremos ocupar, y que asegura el reemplazo generacional. Esta idea la encontramos también en el nivel educativo, cuando se afirma que la presencia de inmigrantes en las escuelas es buena

⁸ En este sentido, Zapata-Barrero (2007) advierte que es más útil hablar de discursos *reactivos/nuevo conservadurismo* y *discursos proactivos/nuevo progresismo* para hablar de los discursos a favor y en contra del fenómeno migratorio, dado que éstos no siempre pueden identificarse categóricamente con ideologías de derechas o de izquierdas.

porque está contribuyendo a evitar el cierre de colegios de zonas de incipiente despoblamiento. Lejos quedan de este discurso los argumentos esgrimidos por el proyecto multiculturalista, donde el enriquecimiento es para todas las partes y viene dado por un intercambio recíproco (Touraine, 1995; Kymlicka, 1996).

Una segunda característica encontrada en el discurso político sobre la inmigración como fenómeno global, e interesante para analizar las representaciones sociales sobre los alumnos inmigrantes extranjeros, es el intento de desproblematización discursiva del mismo. Numerosos estudios recientes han demostrado cómo el fenómeno migratorio es construido como problema por políticos y medios de comunicación fundamentalmente⁹. En el caso estudiado, la conceptualización de la inmigración como problema se hace desde la negación de lo que en realidad se sostiene: los políticos y parlamentarios andaluces se afanan en posicionarse críticamente ante declaraciones de este tipo y se afanan en distanciarse de quienes en alguna ocasión han apuntado en esta línea:

(...) rechazo de plano a aquellos que califican la inmigración como un problema, la inmigración es simplemente un fenómeno, puede convertirse en un problema si no se aborda de manera adecuada (Grupo Parlamentario Andalucista, 11/04/2002).

Y dan una vuelta de tuerca más, asegurando que «la inmigración no es un problema», pero la forma de gestionarla sí lo es. Veamos cómo expresaba esta idea un parlamentario socialista durante la celebración de un debate sobre municipios con población inmigrante extranjera, acontecido en noviembre del 2002:

(...) un fenómeno que es cierto que hoy es un fenómeno, pero que (...) puede convertirse en un problema si no se acomete correctamente por parte de las Administraciones que son responsables del mismo (Grupo Parlamentario Socialista, 28/11/2002).

O también, y en la misma línea, un parlamentario del Grupo Popular:

⁹ Véanse los trabajos de Granados Martínez (1998), García Castaño, Granados y Pulido (1999) (2006), Van Dijk (1999, 2003), Bañón (2002) y Márquez López (2005), etc. A este efecto también es muy representativa la publicación citada: ZAPATA-BARRERO, R. Y VAN DIJK, T. (Eds.), 2007. *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDO.

(...) la inmigración (...) se trata más que de un problema, que no se trata de un problema, sino de una realidad en Andalucía que hay que afrontar desde el rigor, que hay que afrontar desde la coordinación y que hay que afrontar desde una óptica global del conjunto de esta realidad (Grupo Parlamentario Popular, 07/02/2001)

El presunto problema se presenta, por lo tanto, en términos técnicos y de gestión, nunca en términos de problemática social. Existen varias explicaciones posibles de por qué esto es así, y todas ellas se entienden a partir de los contextos donde se sitúan los discursos. En primer lugar, hemos de tener en cuenta que el análisis realizado es de los debates parlamentarios, y el Parlamento ofrece un contexto altamente formalizado donde, en la mayoría de las ocasiones, los discursos son políticamente correctos. En segundo lugar, reconocemos que en el contexto español actual no es frecuente ni está *normalizado* emitir juicios abiertamente diferenciadores y racistas con respecto a la cuestión migratoria –a pesar de nuestra ley de extranjería–, a diferencia de otros países europeos donde sí existen partidos políticos de extrema derecha con representación importante¹⁰. Y es por esta razón por la que podría interpretarse que los discursos son «correctos» por la peligrósidad electoral que conlleva posicionarse en los extremos.

Nos encontramos por lo tanto con una conceptualización de la realidad migratoria como *no problemática*, que no se corresponde en absoluto con la práctica, y que no se sostiene cuando analizamos el discurso en niveles más concretos, cuando se debate sobre cuestiones tangibles, como es el caso de la violencia en las aulas, por poner un ejemplo. Véase cómo un parlamentario increpa a la Consejera de Educación exigiendo responsabilidades sobre la supuesta degradación de la educación secundaria en Andalucía, y vinculando directamente inmigración y violencia:

¿Va a afrontar, señora Consejera, el segundo plan el problema de la degradación sistemática que está sufriendo la Educación Secundaria en Andalucía? Están atendiendo, dentro de los centros andaluces, a todos los inmigrantes que llegan. Pero, ¿estamos viendo los problemas reales que

¹⁰⁾ El hecho de que, en apariencia, el racismo de élite y su discurso parezcan más mitigados en España que en otros países de Europa puede explicarse de formas diversas (...) el proceso de democratización tan explícito que ha tenido lugar tras un largo periodo de opresión y de régimen dictatorial bajo Franco (...) y que la extrema derecha se asocia mucho más a aquel periodo que la mayor parte de países de la UE. (Van Dijk, 2003, p. 30).

hay en estos centros? ¿O realmente evita profundizar en la integración, que haya problemas en las aulas, el bullying, la aparición de bandas? ¿Se está planteándose ese segundo plan atender a esa cuestión? (Parlamento Andaluz 29/09/2005)

Existe lo que podríamos llamar un doble discurso, que para ganar votos se declara anti-racista, pero que en el fondo considera, define y representa a los inmigrantes, a los alumnos inmigrantes extranjeros como potenciales delincuentes.

El segundo nivel de análisis es el de las políticas de integración de la población inmigrante en la comunidad andaluza, en concreto las que hacen referencia a la atención educativa de alumnado inmigrante extranjero. Considero que a través de estos instrumentos de gestión de la diversidad cultural también se está construyendo la diferencia con respecto al alumnado procedente de la inmigración extranjera. Coincido con García, Granados y Pulido (1999) al reconocer que el ámbito de *lo político* es el que más refleja los aspectos contradictorios de la construcción de la diferencia, ya que se han dado los mayores intentos por reducir o eliminar las desigualdades y promover la igualdad, pero también es a través de él como mejor podemos observar los procesos de construcción de la diferencia y la desigualdad. En el caso concreto que nos ocupa, podemos observar cómo en la redacción de planes y programas¹¹ se hace una conceptualización muy correcta, muy acertada y casi teóricamente perfecta, podríamos decir, de lo que debe ser «un verdadero proceso de integración» o una «efectiva educación intercultural». Veamos algunos ejemplos:

(...) integración que se basa en el «criterio de la reciprocidad», y que está tan lejos de la mera inserción pasiva que niega la identidad cultural del inmigrante, como de la segregación que aísla y empobrece el pluralismo cultural; este enfoque es el que, por medio de una integración voluntaria y racional, suma valores en lugar de fraccionar y fragmentarlos (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, 3-4).

¹¹⁾ Se han analizado los siguientes instrumentos: Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (2001), El Plan de Cultura de Paz y No Violencia (2002), ambos incluidos en el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), y más recientemente el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009) y el Plan Andaluz de fomento del Plurilingüismo (2005).

La interculturalidad supone (...) una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes (...) supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente (...), implica también facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, adquiriendo un carácter compensador (...) (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, p. 86).

Pero de nuevo hemos de deconstruir estas definiciones y discursos para entender, mirando más allá del mero texto, cómo es posible que a través de las políticas públicas se esté construyendo la diferencia. En primer lugar, miremos cómo se debate sobre las mismas en el Parlamento. Si bien, como decía, parece estar muy claro en los textos oficiales qué debe suponer el proceso de integración y una educación intercultural, cuando parlamentarios y parlamentarias tratan estos temas en sus intervenciones enseguida encontramos que la teoría no se corresponde con la práctica, y no se corresponde con las representaciones que poseen estos actores de qué es la integración y de qué es la educación intercultural. Se entiende que la educación intercultural debe ser, o es, una intervención en las zonas donde haya alumnos inmigrantes extranjeros (sólo y/o principalmente), y en los colegios donde más se concentren:

El plan va a extenderse allí donde haya población inmigrante. Los lugares donde, fundamentalmente, hay población inmigrante (...). Y, desde luego, allí donde haya población inmigrante va a estar el plan. Es cierto que, dada la mayor incidencia y el mayor volumen de personas inmigrantes, que es en Almería, habrá una actuación muchísimo más intensa en esas zonas (Parlamento Andaluz, 07/02/2001).

Es decir, que se piensa en una educación intercultural bastante particular «sólo para ellos», no para el total de la población, como se afirma en la redacción de los planes oficiales; y además especializada en la enseñanza del español a los

alumnos extranjeros, como la medida estrella de estos planes¹², hasta el punto de afirmar que si no se actúa prioritariamente en la cuestión lingüística no «merece la pena» escolarizar a estos alumnos:

Porque no tiene sentido escolarizar a esos niños sino saben hablar un mínimo de español, y pierden mucho tiempo y se desmotivan. (Parlamento Andaluz, 14/06/2006).

Se trata de un mecanismo de construcción de la diferencia que, con la excusa de la necesidad de implementar programas de educación intercultural, *extranjeriza* aún más a los alumnos extranjeros ya que, en definitiva, se trata de que asimilen lo más pronto posible la forma de trabajar de la escuela tradicional. Y si es necesario, para ello, se separa y segrega al alumno en el propio centro, con la excusa de la integración y el fomento de la educación intercultural.

Y podemos dar una vuelta de tuerca más, podemos descender a la esfera del contexto escolar donde, por otro lado, los discursos que se pueden recoger (de profesorado, personal de apoyo, padres...) son menos formales y están menos formalizados, y es más fácil y evidente ver cómo se materializan todas estas ideas que estoy comentado. Concretamente, cuando preguntamos al profesorado en qué consiste el proceso de integración que debiera darse entre alumnado autóctono y alumnado inmigrado, y qué medidas *interculturales* se están llevando a cabo en el marco de las políticas que promueve el gobierno autonómico, las respuestas son muy clarificadoras.

En cuanto al proceso de integración, vemos que, pese a que las definiciones oficiales hablen de un proceso que ha de ser bidireccional en esencia, en la práctica, una mayoría del profesorado entiende que la integración afecta sólo y/o principalmente al alumnado inmigrante. Y ello tanto si se considera que, efectivamente, se está produciendo esa integración:

⁽¹²⁾ En la casi totalidad de las intervenciones hechas en el Parlamento para abordar el binomio inmigración/educación se trata el tema de las Aulas Temporales de Atención Lingüística (ATAL) de manera casi monotemática: cuántas aulas hay funcionando, cuántas se necesitan realmente, cuántas se van a crear para el siguiente curso...; y además, lo que más parece interesar es sin duda la cuantificación de las mismas, no la forma en que funcionan o los resultados que los alumnos obtienen de ellas. A este respecto, y a modo de ejemplo, podemos ver cómo responde la Consejera de Educación en el desarrollo de un pleno cuando se le pregunta por los logros de su política de integración de alumnado inmigrante(...) hicimos un primer plan que ha dado sus resultados, simplemente, por varias razones: el crecimiento del número, por ejemplo, de aulas temporales de adaptación lingüística (...) (Parlamento Andaluz 14/06/2006)

Los chavales pequeños se están incorporando muy bien, es decir, que su relación con sus iguales es buena, su integración, su nivel de integración es buena, Estamos contentos porque eso anteriormente también lo comentábamos, no hay problemas de ese tipo con la población extranjera, lo cual es bastante importante (Profesor, Granada, 2004).

Como si se considera que no se está produciendo:

Exactamente, entonces es una cosa que a ellos tampoco le vemos voluntad de integrarse. De utilizar servicios y de... sí, pero no, ellos no tienen una actitud de... cuando vas a un país lo lógico es que intentes ver como... pero ellos es como si hubiera una pared invisible que no pudiéramos. (Maestro de Primaria, Córdoba, 2005).

Este concepto de integración se parece mucho al de *adaptación*, donde una de las partes se sigue percibiendo sin necesidad al cambio, porque forman parte del grupo social legitimado, de la «cultura dominante», y el resto –los alumnos inmigrantes extranjeros, en este caso– como necesitados de transformación social, de asimilación cultural.

Y en relación con la educación intercultural, si bien, como veíamos anteriormente, en el ámbito teórico está muy claro qué significa la interculturalidad, en el plano discursivo, y en la práctica educativa, la realidad se aleja un poco de las definiciones oficiales. En primer lugar, advertimos cómo la idea imperante en la escuela es que esta «educación intercultural» hacia la que caminamos consiste en medidas puntuales, aisladas, «parches», casi siempre bien intencionados y con un trabajo de fondo inmejorable, pero que sin embargo no cuestionan la estructura general de nuestro sistema educativo:

No sirve de nada hacer grandes proyectos (...) grandes cosas muy bonitas de éstas que les llama la atención a todo el mundo, si luego no va a haber tiempo, no va a haber recursos o no va a haber profesores para hacerlas. Hay que hacer cosas pequeñas, funcionales, muy insertas en el día a día del centro, de manera que la gente en esas pequeñas cosas se sienta ligada al sitio donde estudia. (Maestro de Primaria, Almería, 2004).

No existe aún una conciencia de que es imposible hablar de educación intercultural sin revisar a fondo nuestro sistema educativo, que es sin duda

de orientación y vocación monocultural, muy arraigado aún al proyecto de construcción de un estado nación homogéneo.

En segundo lugar existe una noción de la interculturalidad vinculada de manera muy clara a la compensación educativa. Se entiende que la interculturalidad es algo de *ellos* (se habla de «alumnos de interculturalidad»), y que es relativa a algún tipo de déficit que tiene que ver con poseer códigos culturales distintos a los imperantes en la escuela occidental:

Bueno, lo que hemos hecho, porque vemos que es un tema urgente y que va en aumento continuamente, es hacer un Plan de Compensación en el que uno de los apartados va dedicado al aprendizaje del español para extranjeros y solicitar un Aula de Adaptación Lingüística para el próximo curso. (Maestra de Primaria, Cádiz 2005).

He identificado una vinculación recurrente de temas (inmigración-interculturalidad-compensatoria) que acaba funcionando como una estrategia discursiva de construcción de la diferencia: al final los alumnos inmigrantes extranjeros son percibidos esencialmente como alumnos de compensatoria, debido a su desconocimiento de los códigos culturales que funcionan en la escuela, principalmente en lo que hace referencia al desconocimiento de la lengua¹⁵.

Pero sin duda la noción que más destaca (por su carácter recurrente) dentro del discurso escolar sobre educación intercultural es la que hace referencia a las fiestas interculturales:

ENTREVISTADORA: Y ¿se realizan en el colegio actividades interculturales o no?

INFORMANTE: (...) el año pasado el fin de curso lo dedicamos a eso a una fiesta intercultural entonces hubo algunos maestros que se implicaron en realizar la fiesta y por ejemplo había niños marroquíes que hicieron bailes típicos de su tierra, hubo también unos ecuatorianos que también hicieron

¹⁵⁾ Es curioso, en este sentido, cómo las formas de hablar sobre «ese desconocimiento de la lengua» nos muestra claramente la existencia de toda una serie de estereotipos y prejuicios, de nuestra visión etnocéntrica, que normalmente no es expresada abiertamente, pero que sin duda existe. Véase cómo para hablar sobre el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela a veces se dice que los alumnos *no saben hablar*: «Luego tengo un niño de primero que llegó el año pasado, el curso pasado parecía que hablaba, pero este año parece como si se le hubiera olvidado todo, encima es de los que dan la lata y pinchan» (Maestro de Primaria, Sevilla 2004).

cantos y bailes, entonces la fiesta del año pasado pues la dedicamos a estos niños inmigrantes y cada uno de todos los niños que había en el colegio pues hicieron actividades típicas de su región y muy bien también (...) (Maestro de Primaria, Huelva, 2004).

En la mayoría de las ocasiones, el profesorado entiende que una educación intercultural se nutre principalmente del reconocimiento del folklore de *los otros* en la escuela, pero introducido en ésta como un paquete cerrado en la «semana intercultural». A nadie se le ocurre celebrar el ramadán o el día del cordero como se hace con la navidad, posiblemente excusándose en la supuesta laicidad de la escuela pública española, que, sin embargo, no duda en festejar las efemérides católicas. Dos aspectos son dignos de analizar en el acontecer de esta realidad. El primero, que se entiende demasiadas veces que «educación intercultural» tiene que ver en exclusiva con «fiestas interculturales», con aspectos folk de la cultura, lo que esconde sin duda una concepción reduccionista de qué es la cultura. Y el segundo, que esta visión de la cultura como elementos de folklore contribuye, no sólo a tener una visión reduccionista de lo que es la educación intercultural, sino que además contribuye a exotizar, folklorizar y extranjerizar al colectivo de alumnos inmigrantes, en la medida en que para *ellos* queda el reconocimiento en las fiestas interculturales, y para *nosotros* el reconocimiento en el resto del curso (navidad, semana santa, fiestas locales y patronales, día de la comunidad...), donde además se pide que participen como una muestra de que están integrados:

ENTREVISTADORA: ¿habéis hecho actividades interculturales? He visto un panel del Ramadán, ¿no?

INFORMANTE: muchísimas.

ENTREVISTADORA: cuéntame qué habéis hecho, qué tipo de cosas...

INFORMANTE: Pues espera que te voy a enseñar... (se levanta y va a coger álbumes de fotos que tiene en una estantería). Mira, este álbum de la fiesta de Navidad... incluso los moritos cantan perfectamente los villancicos.

ENTREVISTADORA: ¿no tienen problemas porque sea otra religión?

INFORMANTE: no, no, no, nada, nada. Mira, un concurso de tronos de semana santa, y muchos de ellos están hechos por marroquíes.

ENTREVISTADORA: ¿ah, sí?

INFORMANTE: ninguno. Ellos no dan religión católica. La Cruz de Mayo, pero no como fiesta religiosa, sino como fiesta tradicional... y ¿qué pasa? Que se traen todas las comidas de los distintos países... (me señala una foto) ¿no ves todos los niños comiendo...? cada uno se trae sus platos y...

ENTREVISTADORA: se visten de gitanas también las niñas marroquíes (señalando una foto).

INFORMANTE: ah y las chinas son las primeras que se visten de gitanas, y las marroquíes... se traen platos por clase y tal... (Maestra de Primaria, Málaga, 2005).

Discursos como éste dejan entrever que los mecanismos de construcción de la diferencia con respecto al alumnado inmigrante extranjero son diversos, abundantes y, en muchas ocasiones, inconscientes. Con ello quiero hacer hincapié en que gran parte del profesorado no pretende, en absoluto, estigmatizar a la nueva población, sino que en un esfuerzo por conseguir todo lo contrario, y debido posiblemente a la poca –o inadecuada– formación, al poco –o inadecuado– asesoramiento institucional y a la metodología de «ensayo y error» que parece estar operando con la educación intercultural en la comunidad andaluza, al final se consigue lo contrario de lo que se persigue: la perpetuación de las desigualdades sociales. Y en este sentido hemos de señalar que esa celebración de las diferencias, de esta manera, puede llevar a la esencialización de las mismas, o lo que es lo mismo, a la invención de nuevas desigualdades entendidas como inevitables, por ser naturales (Taguieff, 1987).

Conclusiones

Retomando la cita de Peter Berger (1999) con la que comenzaba este artículo, referente a que *el individuo acaba por llegar a ser exactamente tal como los demás lo ven y creen que es cuando se dirigen a él*, y aplicándola a la realidad estudiada (alumnos inmigrantes extranjeros en Andalucía), es posible llegar a algunas conclusiones.

Partiendo del discurso, en general, existente en el plano político sobre los *beneficios* que reporta el fenómeno migratorio a la sociedad de acogida detectamos que en el plano educativo existe también un discurso *aparente* de los beneficios que reportan los alumnos inmigrantes extranjeros a las escuelas, y a la sociedad en general: vemos cómo en los documentos oficiales se considera la diversidad procedente de la inmigración extranjera como fuente de riqueza y ganancia mutua. Pero, ¿por qué digo aparente?, pues porque, igual que el discurso benevolente sobre las aportaciones del fenómeno migratorio para la sociedad de acogida en su base es puramente economicista y utilitarista, el discurso sobre la deseabilidad de una escuela intercultural parece ser también funcionalista. Queremos que *ellos* sean interculturales, pero esa interculturalidad es interpretada en función de unos intereses: que aprendan nuestra lengua, pero no damos oportunidad a que aprendan también la suya; que aprendan nuestro currículum pero no introducimos elementos de sus culturas en el mismo; que nos muestren su folklore de manera aislada un día en la escuela, pero que no se introduzca como elementos transversales dentro de todo el sistema escolar... Y todo ello porque en realidad, en ocasiones, parece que *no queremos una sociedad intercultural, no queremos una escuela intercultural... queremos el «otro» aprenda a ser como «nosotros» porque lo necesitamos para el crecimiento económico de nuestra sociedad*. Y esto en definitiva es asimilación, no es integración, ni es interculturalidad, o, a lo sumo, es un concepto de integración que se asemeja mucho a un proceso de invisibilización del otro.

Cómo hablamos sobre los «otros», las necesidades que percibimos que tienen y cómo nos relacionamos con ellos está determinado la forma de ser y existir de los mismos. Si los vemos como pobres, analfabetos, inintegrables, propensos a delinquir... y legislamos para este tipo de personas (pobres, analfabetos, sin voluntad de integración y delincuentes), hay muchas posibilidades de que acabemos creando la sociedad que ya estamos proyectando.

No se puede negar la «buena voluntad» de ciertas administraciones, centros educativos, y sobre todo profesores... pero esto no puede ocultar la existencia de determinadas gestiones, determinadas políticas, acciones y formas de categorizar que, en definitiva, están perpetuando la situación de desigualdad social entre autóctonos e inmigrantes, sólo por el hecho de serlo. Es necesario por tanto una mayor sensibilización, una mayor formación –obligatoria– para el profesorado, mayores y mejores medios para ponerla en práctica, y, sobre todo, seguir trabajando para llegar a eso que ya, teóricamente, está muy bien definido, pero que en la práctica tiene aún demasiadas lagunas.

Referencias bibliográficas

- AGRELA, B. Y DíEZ, G. (2005). Emergencia de regímenes multinivel y diversificación público-privada de la política de inmigración en España. *Migración y Desarrollo*, 4, 20-41.
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (2002). *Discurso e Inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- BERGER, P. (1999). *El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona: Kairós.
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BURR, V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- CIDE (2005). *Boletín CIDE de temas educativos*, nº 14, julio 2005.
- CONTRERAS, J. (2005). Tristes tópicos (sobre la inmigración). En J. A. ROCHE CÁRCEL Y M. OLIVER NARBONA (Eds.), *Cultura y globalización: entre el conflicto y el diálogo* (pp. 165-192). Alicante: Universidad de Alicante.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. Y PULIDO MOYANO, R. A. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. GARCÍA CASTAÑO Y A. GRANADOS MARTÍNEZ (Eds), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 1-30). Madrid, Trotta.

- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. ET AL. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. VERA VILA (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (pp. 17-50). Madrid: Fundación Santa María.
- GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1998). *La imagen del inmigrante extranjero en la prensa española: ABC, Diario 16, El Mundo y El País: Periodo 1985-1992*. Tesis doctoral, Departamento de Sociología, Universidad de Granada.
- HACKING, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- HALL, S. (2001). Foucault: Power, knowlwdge and discourse. En M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. YATES (Eds.), *Discourse Theory and Practise: a reader*. London: Sage.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004). Sevilla: Consejería de Gobernación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2005-2009). Sevilla: Consejería de Gobernación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan Andaluz de fomento del Plurilingüismo. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia. Sevilla: Consejería de Educción y Ciencia
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KRIPPENDORFF, K., (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MARTÍN ROJO, L. (2003). *El análisis crítico de discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas*. En L. ÍÑIGUEZ RUEDA (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 157-191). Barcelona: UOC.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2004). Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica. *Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid, 15-17 marzo.
- (2007). La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario. En R. ZAPATA-BARRERO Y T. A. VAN DIJK (Eds.),

- Discursos Políticos y Sociales sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones* (pp. 131-157). Barcelona: Fundación CIDOB.
- (2008). Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Revista Migraciones*, 23, 151-171.
- OLMOS ALCARAZ, A. Y PECO NAVÍO, R. (2008). Menores inmigrantes no acompañados en Andalucía. Un análisis de discurso político. En A. JIMÉNEZ HERNÁNDEZ Y M. R. CRUZ DÍAZ (Coord.), *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales* (pp. 389-401). Huelva: ACCEM.
- REA, A. (2006). La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 157-184
- REAL DECRETO 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- TAGUIEFF, P. A. (1987). *La forcé du préjugé. Essai sur le racism et ses doubles*. París: La Découverte.
- TOURAINÉ, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. *Claves de razón práctica*, 56, 14-25.
- VAN DIJK, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). Noticias. *La Revista de la Universidad de Chile*, 64, 42-43.
- VAN DIJK, T. A. Y ATHENEA DIGITAL (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atenea Digital*, 1, 18-24.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2007). Política del discurso en España: discurso re-activo y discurso pro-activo en los debates parlamentarios. *V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano*. Valencia, 21-24 Mayo
- ZAPATA-BARRERO, R. Y VAN DIJK, T. (EDS.) (2007). *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDOB.

Fuentes electrónicas

VII INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS EXTRANJEROS EN ALEMANIA (2007). Recuperado el 1 de octubre de 2008 de: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7,property=publicationFile.pdf>

OLMOS ALCARAZ, A. (2004). Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica. *Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid, 15-17 marzo. Recuperado de:

http://uned.es/congreso-inter-educación intercultural/inicio_espanol.htm

Dirección de contacto: Antonio Olmos Alcaraz. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Laboratorio de Estudios Interculturales. Departamento de Antropología Social. Campus de la Cartuja, s/n. 18071 Granada, España.

E-mail: antonia@ugr.es

Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada

Reasons why Higher Secondary School students in the province of Granada drop out of sports and organized physical activities

José Macarro Moreno

Grupo de Investigación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. España

Cipriano Romero Cerezo

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, España.

Juan Torres Guerrero

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, España.

Resumen

La práctica de actividad física controlada y planificada produce numerosos beneficios sobre la salud y, sin embargo, existen numerosos estudios que demuestran que hay un importante fenómeno de abandono de esta práctica durante la adolescencia. El propósito de este trabajo ha sido analizar, en alumnos de Bachillerato, los motivos y el nivel de abandono de práctica de actividad físico-deportiva. En él, han participado 857 alumnos que estudian primer curso de Bachillerato en centros educativos públicos, concertados y privados de la provincia de Granada. En el presente estudio, hemos utilizado una metodología de investigación de carácter mixto cuantitativo-cualitativo, mediante un diseño descriptivo tipo encuesta e interpretativo, empleando dos técnicas distintas de recogida de información: cuestionario cerrado y grupos de discusión. Con ello, hemos logrado la triangulación en cuanto a métodos para contrastar los datos y así acercarnos al problema de investigación desde dos perspectivas distintas que se complementan y obteniendo una visión más real de la situación. El análisis descriptivo básico y la comprobación de si existen diferencias

(chi-cuadrado) han permitido determinar cuáles han sido los principales motivos de abandono de la actividad física y si ha habido diferencias entre los chicos y las chicas. Con el estudio factorial, hemos establecido unos componentes sobre unas ideas comunes con respecto a este abandono. Con los datos obtenidos, se evidencia que un porcentaje bastante elevado de los encuestados indica haber abandonado la práctica de actividad físico-deportiva, y que este porcentaje es bastante superior entre las chicas que entre los chicos. El motivo más aludido para ese abandono es la falta de tiempo, al que siguen la preferencia por realizar otras actividades en su tiempo libre y la pereza y la desgana. Del análisis factorial, se desprende que los motivos personales son los que más peso tienen. La discusión nos lleva a obtener las implicaciones del estudio mediante las conclusiones.

Palabras clave: motivo, motivación, abandono de práctica deportiva, actividad física, deporte.

Abstract

Engaging in appropriate, planned, controlled physical activity and sports results in a wide range of health benefits, and yet there is a great deal of research demonstrating that there is a high sport drop-out level amongst teenagers.

The purpose of this research was to analyse the reasons why higher secondary school students give up organized athletics and to quantify the drop-out level. The participants were 857 teenagers in the penultimate year of secondary education at private and public schools in the province and city of Granada. The methodology was a combination of qualitative and quantitative research employing a survey-type descriptive, interpretative design. Two different techniques were used to gather information, a fixed questionnaire and discussion groups. Methods could therefore be triangulated in order to contrast the data and so approach the problem from two different perspectives that were complementary and thus afforded a more realistic view of the situation. The basic descriptive analysis and the check for differences (chi-square) made it possible to determine what the main reasons for dropping out of sports and physical activity were and whether there were differences between boys and girls. The factorial study established certain components of a number of common ideas on the matter. Data analysis showed that a high percentage of those polled said they had quit some sort of organized physical activity and that the drop-out percentage was much higher amongst girls than amongst boys. The reason most often given for dropping out of organized physical activity or sports was lack of time, followed by a preference for other spare-time activities, laziness and indifference. Factorial analysis showed that personal reasons were the most important. Some discussion is offered, leading to conclusions that reveal the implications of the study.

Key words: reason, motivation, dropping out of sports and organized physical activities, physical activity, sport.

Introducción

La práctica regular de actividad físico-deportiva debería ser una constante a lo largo de la vida de todas las personas por los numerosos beneficios que reporta (Merino y González, 2006). A nadie se le escapan los problemas actuales asociados al sedentarismo y a la falta de actividad física. La Asamblea Mundial de la Organización Mundial de la Salud aprobó, en el mes de mayo del 2004, durante su 57ª Sesión, la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimenticio, Actividad Física y Salud y pidió a todos los países que desarrollaran esta Estrategia a escala nacional. Además, la OMS ha aceptado que España pilote una estrategia adaptada a nuestra realidad –la Estrategia NAOS (Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad)– que podría servir de modelo a países de nuestro entorno.

La Encuesta Nacional de Salud (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006) refleja que el 4,94% de los españoles con edades comprendidas entre los 18 a 24 años son obesos y que el 18,37% presenta sobrepeso. Si avanzamos en la edad, entre los 25 y los 44 años el porcentaje de sobrepeso es del 32,60% y el de obesidad, del 11,39%. De esta manera, la lucha contra la obesidad y el sedentarismo constituyen uno de los objetivos prioritarios de la política de promoción de la salud.

La UNESCO, en la Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (Atenas, 6-8 de diciembre de 2004), ante la auditoría mundial sobre la situación alarmante de la educación física y el deporte, decide adoptar medidas concretas declarando «Año Internacional de la Educación Física y el Deporte» para el 2005 (Resolución A/RES/58/5). Esta resolución viene motivada por las preocupaciones constantes de que se aprovechen los numerosos beneficios que la educación física y el deporte pueden proporcionar a los niños y jóvenes, en particular las aportaciones específicas a su desarrollo físico, social afectivo y cognitivo, sentando además las bases de una actividad física y una participación en los deportes a lo largo de toda la vida.

Los beneficios que reporta sobre la salud la práctica de actividad física controlada y planificada pueden agruparse, según Sánchez Bañuelos (1996) y Pérez Samaniego (1999), en tres dimensiones: una *fisiológica*, en la que el efecto positivo que más se destaca, entre muchos, es el de la prevención de enfermedades cardiovasculares y cerebrovasculares; una *psicológica*, en la que se puede destacar, entre otros, el efecto ansiolítico asociado sobre la sensación de bienestar general

del individuo, y una *social*, con los posibles efectos en la promoción social y en la autoestima que ello conlleva.

Vistos los beneficios que produce la práctica de actividad física y deporte, consideramos interesante cuestionarnos si la población se aprovecha de estos beneficios realizando ejercicio de forma frecuente y sistemática.

García Ferrando (2005), en un estudio sobre la práctica deportiva de la población española en general, señala que la práctica de los hombres se ha estabilizado en un 41%, mientras que en las mujeres ha experimentado un significativo avance y ha subido hasta el 26%.

Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), en un estudio realizado a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, entre 12 y 15 años, comprobó que el 24,6% no practica ninguna actividad física en horas extraescolares, frente al 75,4% que sí realizan alguna práctica físico-deportiva. Si diferenciamos por sexo, de ese 75,4% que señalan que practican, un 38,9% son chicas frente al 61,6% que son chicos. De ellos, el 53% practica, al menos, una actividad, el 16,6% practica dos y el 6,2% practica tres o más. Podemos observar que la tasa de práctica de actividad físico-deportiva es alta, aunque mucho mayor en los chicos que en las chicas.

Moreno y cols. (2006), en una investigación con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (12 y 15 años), obtuvo que el 44,8 % de los alumnos que no practican ninguna actividad físico-deportiva extraescolar son de 14-15 años de edad, mientras que entre los de 12-13 años es de 38,1%. La relación entre la edad del alumno y la práctica físico-deportiva revela que las mayores tasas de práctica se dan entre los alumnos de 12-13 años, frente a los de 14-15 años. En consonancia con este estudio, encontramos otros diversos que corroboran que las actitudes sedentarias en los adolescentes son tanto más acusadas cuanto mayor es la edad (Piéron y cols., 1999; Rodríguez, 2000; Velázquez y cols., 2001). Igualmente, así lo demuestra el estudio entre la población en general sobre los Hábitos y Actitudes de los Andaluces ante el Deporte llevado a cabo por el Instituto Andaluz del Deporte (2003).

Ruiz Juan (2001) encontró que el abandono entre los jóvenes almerienses de Enseñanza Secundaria Post-obligatoria es del 21,2%, porcentaje que disminuye a un 14% si sólo se contempla la población con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. Un 4,8% lo hizo antes de haber finalizado la Educación Primaria y el 47,8%, en la Secundaria Obligatoria. Observamos que la adolescencia se torna un momento clave del abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en la población. Puig (1996), en su investigación sobre jóvenes y deporte, aprecia que

en los países desarrollados hay una tendencia hacia la disminución de la práctica deportiva entre los 15 y los 25 años.

Situándonos en la variable sexo, se ha puesto de manifiesto que la práctica de actividad física en las chicas es menor que en los chicos. Estudios como el de Douthitt (1994) revela que es mayor también el número de adolescentes y mujeres que abandonan la participación en actividades físicas-deportivas en comparación con el sexo masculino.

Planteamiento del problema

Las evidencias de los estudios expuestos anteriormente ponen de manifiesto un problema de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva a medida que avanza la edad en los jóvenes, y muestran una tendencia hacia la adquisición de estilos de vida sedentarios y poco saludables. Esta situación de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva por parte de los adolescentes es una de las preocupaciones que tiene la Administración Educativa y los profesionales de la Educación Física, siendo necesario estudiar los motivos de por qué esto ocurre, para poder adoptar medidas que mejoren la situación.

Sobre esta problemática, Cervelló (1995) realizó un análisis bastante exhaustivo sobre los motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva de la población, y concluyó que los principales motivos son: *el conflicto de intereses con otras actividades* (otras actividades, otros deportes, excesiva demanda temporal, trabajo); *diversión* (falta de diversión, aburrimiento...); *competencia* (falta de habilidad, ausencia de progreso técnico, miedo al fracaso); *problemas con los otros significativos* (problemas con el entrenador, falta de apoyo parental); *problemas relativos al programa* (demasiada presión, excesiva seriedad del programa, excesivo costo del deporte), y *lesiones*.

Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004) encontraron en escolares de Guipúzcoa que las causas de abandono de la práctica deportiva son: falta de tiempo-estudios (37%), aburrimiento (15,4%), se deshizo el equipo (11,85%), por el entrenador (6,43%), lesiones (4,69%), no jugaba (2,83%) y ambiente muy competitivo (2,65%).

García Montes (1997) señala que los factores que influyen en el abandono de la práctica físico-deportiva de las chicas son: los cambios que se producen en la personalidad y en los hábitos de vida durante esta etapa; las nuevas necesidades

y expectativas con respecto a las que predominaron durante la niñez; la pérdida de fuerza del tutelaje de los padres y el fortalecimiento de la pandilla de amigas como grupo de referencia; la conciencia de grupo, el liderazgo y la opinión de la mayoría.

Torres Guerrero (2005) indica que los adolescentes en la actualidad tienen una gran oferta de actividades extraescolares y muchas de ellas son más motivantes para sus padres, en cuanto a su futuro académico, que la práctica deportiva. Centrándonos en ésta, la motivación del joven puede ser esencial para practicar o abandonar. Al intentar dar respuesta a las causas de abandono, Cervelló, Escartí y Guzmán (2007), utilizando la teoría de las metas de logro, en un estudio realizado con 134 deportistas adolescentes enrolados en grupos competitivos orientados al alto nivel, concluyeron que el abandono se puede predecir por una orientación al ego y a una baja percepción de la habilidad comparada.

Analizada toda esta problemática, y considerando nuestro problema de investigación, vamos a exponer las evidencias que hemos obtenido en nuestro estudio.

Objetivos de la investigación

Los *objetivos* pretendidos con este trabajo de investigación son:

- Determinar la tasa de abandono de práctica de actividad físico-deportiva en la población adolescente de la provincia de Granada.
- Conocer los motivos que han llevado, a los jóvenes que lo han hecho, a abandonar la práctica de actividad físico-deportiva.

Metodología

La población objeto de nuestro estudio está compuesta por el alumnado que estudia primer curso de Bachillerato de la provincia de Granada, que son un total de 7.708 jóvenes, de ellos 3.497 chicos y 4.211 chicas.

Conforman la *muestra* 857 alumnos 389 chicos (45,4%– y 468 chicas (54,6%–), de 19 centros educativos diferentes. El error de la muestra que acompaña al

diseño de encuesta realizado toma un nivel de confianza $1-\alpha$ del 95,5% ($\pm 2\sigma$), con error muestral de $\pm 3,22\%$ para el conjunto de la muestra. Los centros se han seleccionado siguiendo dos criterios: abarcar con la muestra todas las zonas de la provincia de Granada y mantener en ella una proporción similar a la que existe en la población total en cuanto al tipo de centro: privado, concertado y público.

La metodología de investigación es de carácter mixto cuantitativo-cualitativo mediante un diseño descriptivo tipo encuesta e interpretativo. Se han utilizado dos técnicas distintas de recogida de información: la de tipo cuantitativo ha sido un cuestionario y para la de tipo cualitativo, los grupos de discusión. Así nos acercaremos al problema de investigación desde dos perspectivas distintas que pueden ser complementarias y obtenemos una visión más real de la cuestión. Con el grupo de discusión, hemos pretendido ampliar y profundizar los aspectos que ya conocíamos, o no, con los datos del cuestionario (Krueger, 1991). Así, mediante el intercambio de ideas y opiniones entre un grupo reducido de estudiantes (no más de 10), se ha debatido sobre el objeto de estudio de nuestra investigación.

Para este estudio, nos centramos en dos dimensiones de un cuestionario (este trabajo es parte de uno más amplio). Una primera dimensión se centra en un ítem con distintas opciones de respuesta con respecto a «práctica», «no práctica» y «abandono de la actividad físico deportiva» y una segunda dimensión es una escala tipo Likert formada por 15 ítems referidos a «los motivos de abandono de la práctica de la actividad físico deportiva», en la que tanto los chicos como las chicas valoran su grado de acuerdo/desacuerdo de cada ítem en una escala de cuatro puntos, desde «Totalmente de acuerdo» (1) hasta «Totalmente en desacuerdo» (4).

En cuanto a elaboración, validación y el cálculo de fiabilidad del instrumento, en primer lugar hemos revisado la literatura existente en cuanto a estudios previos efectuados sobre nuestra temática y los referidos a la construcción de cuestionarios, asegurándonos la validez externa. A partir de la elaboración de un cuestionario con unas preguntas abiertas, hemos utilizado la técnica Delphi mediante grupo de expertos para construir el nuestro, y hemos establecido un cuestionario con preguntas cerradas a modo de escala, pasando un pilotaje que dio lugar a las últimas modificaciones, lo que nos garantiza la validez interna. En cuanto a la fiabilidad o la homogeneidad de las preguntas, es común emplear el coeficiente alfa de Cronbach (Bisquerra, 1987). En nuestro caso, para los 15 elementos nos da un alfa de 0,785. Si tenemos en cuenta que un coeficiente alpha

en el rango de 0,6 es aceptable (Thorndike, 1997), podemos deducir que nuestro instrumento presenta un coeficiente de fiabilidad alto.

El grupo de discusión, como técnica cualitativa, plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental (Del Rincón y cols., 1995). Para nuestra investigación, llevamos a cabo ocho grupos de discusión, en cuatro centros educativos diferentes. En cada centro, se ha realizado una sola vez un grupo de discusión con chicos y otro con chicas de entre ocho y diez componentes con una duración no superior a una hora y media. Los criterios de selección, siguiendo a Ibáñez (1992), fueron la homogeneidad y la heterogeneidad. En el primer caso, se trata del alumnado de primero de Bachillerato de un mismo centro, y la heterogeneidad viene dada por ser escogidos no de manera aleatoria sino de manera intencional por el docente de Educación Física, buscando que se diera la condición de que el grupo estuviera compuesto por chicos o chicas que practican actividad físico-deportiva, otros que la han abandonado recientemente y los que lo hicieron hace tiempo. Cada centro seleccionado representa a rural público, rural-concertado, urbano público y urbano privado. Para el desarrollo de las sesiones, se elaboró un guión semiestructurado con preguntas claves vinculadas con el objeto de estudio. Las sesiones fueron conducidas por el investigador.

El tratamiento y análisis de los datos se ha seguido de la siguiente manera:

- Los datos obtenidos por el cuestionario pasados al alumnado se analizaron con el software SPSS versión 11.0 para Windows, una vez que fueron almacenados mediante la hoja de cálculo para poder ser tratados desde dicho programa. Las variables del estudio son categóricas y el procedimiento estadístico empleado ha sido el análisis descriptivo de los datos (frecuencias y porcentajes), la prueba chi-cuadrado para comprobar si se dan diferencias entre los chicos y las chicas y, por último, un análisis factorial nos permite exponer aquellos componentes que se extraen de varianzas comunes a partir de una serie de medidas que se agrupan en torno a unas ideas sobre los motivos de abandono de la práctica deportiva.
- Para el análisis de datos cualitativos del grupo de discusión, se ha realizado un análisis de contenido de las transcripciones efectuadas de las grabaciones de audio de las reuniones. Mediante la lectura de las mismas, se establecieron diversos niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información mediante: 1º, segmentación e identificación

de significado y agrupación de las categorías; 2º, la construcción de las categorías una vez que se efectuaba la revisión de los textos, llegando a reformular categorías y, 3º, identificación de dimensiones en torno a las categorías relevantes para el estudio. Todo este proceso se ha visto favorecido con el uso del programa Aquad Five versión 5.1. elaborado en la Universidad de Tübingen.

Resultados

De los resultados obtenidos, se presentan las frecuencias y la distribución porcentual de las cuestiones que hemos tratado en las dimensiones del estudio y las razones que tratamos en cada una de ellas. El análisis efectuado nos permite destacar aspectos concretos sobre nuestro estudio, tal y como vamos a exponer a continuación.

Dimensión tasa de abandono de la práctica de actividad físico deportiva

En el primer aspecto, exponemos los resultados relativos a práctica de actividad físico-deportiva que realizan los chicos y las chicas. La pregunta que se le hace es: *¿Practicabas algún deporte o actividad físico deportiva con carácter voluntario en tu tiempo libre?* La Tabla I nos indica el porcentaje de los que han abandonado.

TABLA I. Frecuencia y porcentaje de práctica de actividad físico-deportiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No practico	126	14,7%	15,0%
Antes sí practicaba, ahora no	299	34,8%	35,5%
Practico un deporte	235	27,4%	27,9%
Practico varios deportes	182	21,2%	21,6%
Perdidos sistema	15	1,7%	

Hay que destacar que un 35% de los chicos y las chicas encuestados antes practicaban actividad físico-deportiva y ahora no, es decir, han abandonado esta práctica. Además, si a éstos les sumamos el 15% de los que no practican ni han practicado nunca, obtenemos un porcentaje acumulado del 50,5% de chicos y chicas que en la actualidad no practican actividad físico-deportiva.

Si nos centramos en la diferenciación por sexo, los resultados se muestran en la Tabla II.

TABLA II. Contingencia: «¿Practicar algún deporte o actividad físico-deportiva con carácter voluntario en tu tiempo libre» – «Sexo» (chi: 0,00)

	Hombre			Mujer		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No practico-deporte	21	5,3%	5,6 %	103	22	22,8 %
Antes sí practicaba, ahora no	88	22,6%	23,6 %	204	43,5	45,1 %
Practico un deporte	127	32,6%	34,0 %	101	21,5	22,3 %
Practico varios deportes	137	35,2%	36,7 %	44	9,4	9,7 %
Perdidos sistema	16	2,7%		16	3,4	

Observamos que en los chicos el total de los que no practican actividad físico-deportiva es un 29,2%, mientras que en las chicas, un 67,9%. En cuanto al porcentaje de abandono, en las chicas es de un 45,1% frente al 23,6% de los chicos. Al comprobar las diferencias significativas (chi: 0,00), los datos demuestran que el abandono de la práctica de actividad físico-deportiva por parte de las chicas es bastante superior al de los chicos.

Dimensión sobre los motivos de abandono de la práctica actividad físico-deportiva

Al analizar las causas de abandono, los datos obtenidos aparecen en la Tabla III en frecuencias y porcentaje de los diferentes ítems. En los resultado, se han sumado las respuestas «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» a la pregunta que se realizaba en el cuestionario «yo ya no practico actividad físico deportiva porque...» con respecto a cada motivo. A estas cuestiones sólo responden aquellos

encuestados que han señalado en la dimensión anterior que han abandonado la práctica (n = 299) y que responden a cada uno de los motivos con la frecuencia que aparece en la tabla.

TABLA III. Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva

Motivos de abandono	Frecuencia	Porcentaje	Perdidos sistema	Porcentaje válido
No tengo tiempo	237	79,2%	5	84,26
Prefiero hacer otras actividades en mi tiempo libre	141	47,1%	4	51,16
Por pereza y desgana	128	42,8%	6	48,81
No se han cumplido mis expectativas	58	19,4%	7	26,40
No ser tan buen deportista como pensaba	58	19,4%	5	24,40
No me veo suficientemente hábil	55	18,4%	5	23,39
No me gustaba cómo se planteaban las clases	48	16%	5	21,05
Por lesiones	46	15,4%	6	21,38
Los demás eran mejor que yo	44	14,7%	6	20,72
Por mis padres	32	10,7%	4	14,70
No soportaba la presión	31	10,4%	5	15,37
No me divierte, me aburre	31	10,4%	6	16,37
Por tener pocas posibilidades de mejorar	29	9,7%	4	13,70
Problemas con el profesor	24	8%	5	13,03
Por stress competitivo	23	7,7%	5	12,69

En la distribución porcentual, podemos apreciar el gran acuerdo que tienen los estudiantes para justificar como principal motivo de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva «No tengo tiempo» (84,26 %). Sobre la mitad de los estudiantes (51,16 %) se posicionan en la causa «Prefiero hacer otras actividades en mi tiempo libre». En una cifra algo más pequeña (48,81%), «Por pereza y desgana».

Con valoraciones muy bajas y de poca consideración, estos estudiantes no entienden que la causa del abandono sea: la presión o agobio a la hora de la práctica, por no divertirse o aburrirse, por tener pocas posibilidades de mejorar

su nivel físico, por problemas con el profesor o por el estrés competitivo que pueda dar la competición.

En virtud de estos datos, encontramos que los estudiantes de Bachillerato aluden a motivos relativos al poco tiempo de que disponen para practicar la actividad físico-deportiva, que prefieren otras actividades y que suelen tener pereza y desgana.

A la hora de analizar las causas de abandono por sexo, los datos obtenidos se pueden resumir en la Tabla IV. Los porcentajes que aparecen en la tabla, al igual que en la Tabla III, son el resultado de haber sumado las respuestas «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» a la pregunta que se realizaba en el cuestionario con respecto a cada motivo.

TABLA IV. Contingencia de los motivos de abandono de la actividad física con respecto al sexo

	Hombre (n =88)				Mujer (n= 204)				Chi-cuadrado
	Frecuencia	Porcentaje	Perdidos	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje	Perdidos	Porcentaje válido	
No tengo tiempo	69	78,41	2	80,41	167	81,86	3	83,33	0,652
Prefiero hacer otras actividades en mi tiempo libre	43	48,86	2	50,86	97	47,55	2	48,53	0,324
Por pereza y desgana	39	44,32	3	47,32	87	42,65	3	44,12	0,127
No se han cumplido mis expectativas	19	21,59	2	23,59	38	18,63	5	21,08	0,455
No ser tan buen deportista como pensaba	16	18,18	3	21,18	42	20,59	2	21,57	0,259
No me veo suficientemente hábil	14	15,91	2	17,91	42	20,59	3	22,06	0,097
No me gustaba cómo se planteaban las clases	18	20,45	3	23,45	30	14,71	2	15,69	0,445
Por lesiones	15	17,05	3	20,05	31	15,20	3	16,67	0,242
Los demás eran mejor que yo	14	15,91	3	18,91	30	14,71	3	16,18	0,776
Por mis padres	11	12,50	2	14,50	21	10,29	2	11,27	0,031
No soportaba la presión	9	10,23	2	12,23	22	10,78	3	12,25	0,057

No me divierte, me aburre	11	12,50	3	15,50	21	10,29	3	11,76	0,048
Por tener pocas posibilidades de mejorar	7	7,95	2	9,95	22	10,78	2	11,76	0,626
Problemas con el profesor	8	9,09	2	11,09	16	7,84	3	9,31	0,311
Por stress competitivo	5	5,68	2	7,68	18	8,82	3	10,29	0,042

Encontramos diferencias significativas en cuanto al sexo en los motivos de abandono: «Por mis padres», con un valor de chi cuadrado de 0,031, que se da más en las chicas que en los chicos; «No me divierte, me aburre», con un valor de chi cuadrado de 0,048, que se da más entre los chicos que las chicas, y «Por stress competitivo», con un valor de chi cuadrado de 0,042, que se da más entre las chicas que los chicos.

Así, nos encontramos con diferencias entre las chicas y los chicos, dándose en las primeras un mayor abandono de la práctica de actividad físico-deportiva por motivos del estrés competitivo y la influencia de los padres. Sin embargo, para los chicos ha sido más relevante que para ellas la falta de diversión en la actividad física que estaban llevando a cabo. En el resto de los motivos las respuestas son similares entre ambos sexos.

Análisis factorial exploratorio

Con este análisis, basado en las correlaciones mutuas entre las diversas cuestiones (análisis de los componentes principales con la rotación Varimax), hemos pretendido sintetizar en forma de factores o ideas subyacentes las relaciones entre los ítems y la distribución de los pesos que éstos tienen. Este análisis está justificado mediante la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (0,85) y la prueba de Bartlett sobre la significación (0,00). Los resultados nos dan tres factores que explican el 54,22% de la varianza, quedando la distribución tal y como se representa en la Tabla V.

TABLA V. Composición y denominación de factores

Factor	Denominación	Varianza explicada (%)	Ítems
1	Motivos personales	35,94	<ul style="list-style-type: none"> - No tengo tiempo - No me divierte, me aburro - No me veo suficientemente hábil - Los demás eran mejores que yo - Problemas con el profesor - No se han cumplido mis expectativas - Por lesiones - No me gustaba cómo se planteaban las clases - Por no ser tan buen deportista como pensaba. - Por tener pocas posibilidades de mejorar.
2	Motivos ambientales y sociales	10,80	<ul style="list-style-type: none"> - Porque no soportaba la presión. - Por stress competitivo - Por mis padres
3	Motivos actitudinales	7,49	<ul style="list-style-type: none"> - Prefiero hacer otras actividades en mi tiempo libre - Por pereza y desgana.

El factor 1, *los motivos personales*, es el componente dominante al explicar mayor porcentaje de varianza (35,94%) y encontrarse formado por diez de los quince ítems, apreciándose que los motivos personales relacionados consigo mismo, con el tiempo, con el profesor y sus clases propician el abandono de la práctica de la actividad físico-deportiva.

El factor 2, *motivos ambientales y sociales*, tiene un peso menor al explicar un menor porcentaje de la varianza (10,80%) y contempla tres ítems, en los que subyace que la presión de la actividad física, el estrés y la influencia de los padres provocan el abandono.

El factor 3, *motivos actitudinales*, disminuye el peso al explicar una varianza menor (7,49%) y contempla dos ítems relacionados con las preferencias y el poco interés (la pereza y desgana) por continuar con la actividad físico-deportiva.

Análisis cualitativo

Falta de tiempo

Si abordamos la temática tratada en los *grupos de discusión*, cuando se debaten los motivos de abandono, suelen aparecer diversas opiniones de los estudiantes acerca de la falta de tiempo, que es el motivo fundamental que se pone de manifiesto para abandonar la práctica físico-deportiva según los datos que hemos obtenido en el cuestionario. En el caso de las chicas, suelen expresar que este motivo se debe «a tener que estudiar».

RITA: Yo... por eso también, porque quitaba mucho tiempo para estudiar, porque eran tres veces a la semana... y no tienes tiempo. (Ga, 184-188)

Las estudiantes muestran gran interés por involucrarse en actividades deportivas, pero la falta de tiempo por los estudios provoca su abandono. En algunas ocasiones, las chicas se involucran de manera reiterada en diferentes actividades a lo largo del curso escolar y no pueden continuar por tener que dedicar más tiempo a estudiar.

ESTHER: Y este año lo mismo, me apunté a aeróbic y duré tres meses o menos y luego con los exámenes empiezas a darte cuenta de que te falta tiempo... Me pasa eso, que yo durante el año me apunto a hacer deporte pero que duro nada. (Jua, 161-173)

Las chicas exponen que la decisión de abandono de la práctica deportiva por falta de tiempo por los estudios no es una decisión que la tomaron ellas, sino sus padres, porque, si por ellas hubiera sido, habrían seguido.

RUT: A mí me pasó también lo mismo. Yo..., a mí el voleibol me encanta, pero mi madre dice que no, que lo primero son los estudios, y que el ocio que lo deje para los fines de semana... pero que a mí me encanta el voleibol. Hubiera seguido si no hubiera sido por mi madre. (Ga, 135-141)

En cuanto a los chicos, el motivo relativo a «No tengo tiempo» obtiene un valor muy similar al de las chicas, siendo también ésta la causa fundamental de abandono de la práctica físico-deportiva. Ponen de manifiesto en la discusión

grupal que, en muchos de los casos, el abandono no se refiere a una renuncia total a la práctica, sino a una disminución de la frecuencia.

FELIPE: Yo practico menos porque hay que estudiar más y necesitas más horas de estudio. (Lalo, 169-171)

Además, exponen que el abandono de la práctica deportiva por falta de tiempo no siempre se debe a la necesidad de estudiar, sino en algunos casos de disponer de más tiempo de ocio.

RAMÓN: No sé, pues porque me quitaba mucho tiempo y yo ya quería más tiempo libre para salir. (Luxo, 126-128)

Preferencias por otras actividades en el tiempo libre

El segundo motivo para abandonar la práctica deportiva al que aluden los alumnos encuestados es *«Porque prefiero hacer otras cosas en mi tiempo libre»*. En la discusión aparecen manifestaciones de las chicas que reflejan sus preferencias por estar con su grupo de amigos antes que utilizar su tiempo de ocio para la práctica de algún deporte.

NADIA: Es que por ejemplo, que a mí me dicen: cuando tú te salgas a la calle qué prefieres, irte a hacer deporte o irte a tomar algo. Pues a tomarte algo.

Entre los chicos también encontramos opiniones relativas al abandono de la práctica deportiva debido a preferir utilizar el tiempo libre para estar con los amigos, aunque opinan que la dejadez no es total, hay una mayor tendencia a estar con los amigos, pero también les gusta practicar deporte.

RAUL: Yo menos, porque ya me he hecho más grande y quedo más con los amigos y hago menos deporte. Si un día tengo libre, prefiero estar con los amigos.

Pereza por la práctica de la actividad física-deportiva

El tercer motivo en orden de importancia al que hacen referencia los encuestados es «Por pereza». Al analizar las discusiones grupales, sólo encontramos citas de chicas relativas a esta motivación, pero no entre los chicos.

LAURA: Yo estuve dos años apuntada a un gimnasio haciendo aeróbic, que es lo que más me gusta, pero por lo que me he quitado es por flojera, pero me voy a apuntar otra vez al gimnasio. (Luxa, 189-191)

A pesar de que disponen del material necesario para la práctica de actividad física en la propia casa y no tendrían ni siquiera la necesidad de desplazarse a otras instalaciones, muestran su pereza para realizarla.

LUISA: Yo tengo un andador de esos en mi cuarto pero que yo no lo utilizo, no lo he estrenado todavía. (Ala, 51-62)

Cumplimiento de las expectativas con respecto a la práctica de la actividad físico-deportiva

El motivo «No se han cumplido mis expectativas» aparece en el siguiente lugar que indican los encuestados. Observamos que algunos chicos y chicas esperaban conseguir diferentes metas en relación con la práctica de una actividad deportiva, y, cuando esto no se cumple, tienden a abandonarla.

MIGUEL: Claro, tenía dos opciones, o quedarme en mi casa, o ir a un equipo donde había cuatro... jugando que no sabían jugar. (Juo, 192-198)

La influencia de los padres en la práctica de actividad físico-deportiva de sus hijos

Los padres pueden ser una causa del abandono de la práctica de la actividad deportiva. A pesar de que el porcentaje en el cuestionario ha sido bajo, en los grupos de discusión ha sido un tema recurrente por parte de los estudiantes,

sobre todo en el sexo femenino. Las chicas piensan que sus padres no les apoyan para practicar actividad físico-deportiva y que han tenido una gran influencia en el abandono de esta práctica.

SARA: Pero es que los padres tampoco están por la labor, si no tienes el apoyo de los padres, difícilmente vas a seguir para adelante. (Ga, 189-193)

Son diversas las chicas que manifiestan que la decisión de abandono de la práctica físico-deportiva la tomaron sus padres, y opinan que, si la decisión hubiese dependido de ellas, permanecerían en la práctica.

ELSA: Mis padres, pero porque yo dejaba los estudios antes que dejar de bailar. (Luxa, 137-139)

Entre los chicos también aparecen comentarios que pretenden justificar la decisión que toman los padres para que dejen de practicar deporte por causa de las malas calificaciones y puedan disponer de más tiempo para el estudio.

PEDRO: Yo antes practicaba deportes, antes jugaba al rugby, y me quitó mi madre por los estudios, también esquiba y me quitó también por los estudios, vamos, que me desesperé por su culpa. (Luxo, 145-154)

Los problemas con el entrenador o monitor

Éste es uno de los ítems que ha sido escasamente valorado por los estudiantes en el cuestionario, poniendo de manifiesto que tienen pocos problemas con el entrenador o monitor. En cambio, en las discusiones grupales sí encontramos impresiones que señalan este motivo para justificar por qué han dejado de practicar deporte, en unos casos porque no se sentían a gusto o tenían diferencias con él.

TANIA: Yo antes hacía esquí y estuve 3 años y lo dejé porque mi academia se deshizo y hacía danza y la profesora me puteaba y lo dejé. (Luxa, 162-166)

Mis amigos y/o amigas dejan de practicar

Otro motivo de abandono de la práctica que aparece en diversas manifestaciones de la discusión grupal, a pesar de que este motivo no fue tenido en cuenta por los expertos que participaron en la elaboración del cuestionario, es «Porque los amigos o amigas dejan de practicar». Las chicas y chicos se ven muy influenciados por lo que hace su grupo de iguales.

RITA: Porque yo quería hacer algún deporte, y ese me llamaba la atención y me gustaba. Y me quité porque la verdad es que se quitaron todos mis amigos del equipo, y ya nadie estaba y no me iba a quedar ahí yo sola. (Ga, 119-124)

Discusión

Los resultados del presente estudio informan que existe un importante fenómeno de abandono de la práctica de actividad física durante la adolescencia, datos que coinciden con los obtenidos por Bodson (1997), Torre (1998), Pierón y cols. (1999), García Ferrando (2001), Tercedor y cols. (2003), Palou y cols. (2005) y Ruiz Juan y cols. (2005), aunque encontramos algunos estudios, como el realizado por Otero y cols. (2004), que muestran que el porcentaje de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva entre los sujetos de entre 16 a 25 años es sólo de un 8,3%, bastante inferior al de los estudios que hemos señalado anteriormente. En este sentido, otros autores destacan no sólo los deficientes hábitos de práctica deportiva, sino en general de estilos de vida saludables, que se dan en la actualidad entre los adolescentes (Cantera y Devís, 2000).

Coincidimos con Jaffee y Richer (1993), Douthitt (1994), Torre (1998) y Palou y cols. (2005) en afirmar que este fenómeno de abandono es superior entre las chicas que entre los chicos, aunque, como podemos observar analizando el estudio realizado por García Ferrando (2005), la práctica de actividad físico-deportiva entre las chicas ha experimentado un significativo avance en los últimos años.

El motivo más importante para abandonar la práctica de actividad físico-deportiva que han indicado los adolescentes encuestados en nuestra investigación es la falta de tiempo. Esto coincide con los resultados obtenidos por Vázquez (1993), Torre (1998), Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004), Otero y cols. (2004) y Ruiz Juan y cols. (2005). Sin embargo, no estamos en consonancia con los estudios de Marcos Alonso (1989) o García Ferrando (2001), que señalan que el principal motivo para el abandono de la práctica de actividad físico-deportiva se debe a aspectos relativos al trabajo, como el cansancio que produce la actividad laboral. Con el matiz de que estos motivos se han dado en la población adulta, mientras que nuestro estudio es de adolescentes.

Además de la falta de tiempo, los motivos para abandonar la práctica de actividad físico-deportiva son preferir hacer otras cosas en el tiempo libre y la pereza y la desgana. Diferentes motivos adquieren relevancia en los estudios analizados, que en algunos casos no la tienen en el nuestro. Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004) destacan como principales causas del abandono de la práctica de actividad físico-deportiva de los adolescentes el aburrimiento y haberse deshecho el equipo en que practicaban; Otero y cols. (2004), referido a una población de todas las edades, alude a la falta de tiempo, salir cansado del trabajo y las lesiones; Ruiz Juan y cols. (2005) destacan a falta de tiempo, la pereza y desgana y el horario incompatible y García Ferrando (2001) señala como causas más relevantes del abandono salir cansado o tarde del trabajo, la pereza o desgana y los problemas de salud.

Entre los chicos y las chicas, en el abandono de la práctica físico-deportiva, no encontramos diferencias significativas en función del sexo en 12 de los quince ítems, entre los que se encuentran los principales motivos aludidos en los párrafos anteriores. Sí se han dado éstas diferencias en motivos menos valorados como «Por mis padres» y «Por stress competitivo», que se dan más en las chicas que en los chicos y «No me divierte, me aburre», que es más relevante para los chicos que para las chicas. No hay coincidencia con el estudio de Torre (1998) en el que la falta de tiempo y la pereza y la desgana son más importantes para las chicas que para los chicos, mientras que, entre ellos, prevalece como causa de abandono tener otras cosas que hacer.

El análisis factorial nos ha permitido definir los motivos de abandono esenciales en relación con los factores personales, factores ambientales y sociales y factores actitudinales. Con este análisis, comprobamos que los factores personales son los que mayor peso tienen y aluden al tiempo, a las percepciones propias, a

las expectativas, al nivel de competencia motriz y las experiencias negativas con el profesor y la clase de Educación Física. En algunos de estos aspectos, coincidimos con Cervelló (1995), como la falta de diversión, la falta de competencia, los problemas relacionados con el profesor, las lesiones y los problemas relativos al programa. Con menor peso se encuentran los factores ambientales y sociales que aluden a la presión y el estrés competitivo y a los problemas con los padres (Delgado y Tercedor, 2002). Por último, está el factor que alude a los motivos actitudinales con respecto a las preferencias, a la desgana y pereza (Ruiz Juan y cols., 2005).

Como aportación de interés de los grupos de discusión, además de lo expuesto en los principales motivos de abandono, resaltamos los problemas con el monitor o técnico que dirige la actividad (Nuviala y Nuviala, 2005). También se ha resaltado la influencia de los amigos para que se deje de practicar, como un motivo que hay que tener en cuenta, tal y como plantean Ntoumanis, Vazou y Duda (2007) al considerar que los compañeros pueden influir en la motivación de una forma relativamente independiente a la del entrenador o la influencia de los padres.

Conclusiones

De los resultados obtenidos podemos establecer las siguientes conclusiones:

- Existe un fenómeno de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva relevante en la población adolescente, que se evidencia más esta situación en las chicas que en los chicos.
- El más importante motivo que provoca el abandono de la práctica de actividad física en los jóvenes que la realizaban es por la falta de tiempo. A este motivo le siguen, en orden de importancia, porque prefieren hacer otras actividades en su tiempo libre y por pereza y por desgana.
- Entre los motivos principales de abandono de la actividad físico-deportiva no hay diferencias entre las chicas y los chicos. En cambio, en motivos que tienen menos importancia, se encuentran causas que se contrastan el abandono en las chicas con respecto a los chicos como la influencia de

los padres y el estrés competitivo, mientras que en éstos últimos se da por la poca diversión y el aburrimiento.

- El factor personal de los estudiantes se encuentra como el mayor peso para explicar los motivos de abandono de la actividad físico-deportiva, aunque en menor medida se dan los factores ambientales y sociales y los factores actitudinales.
- Mediante el grupo de discusión, se pone de manifiesto la necesidad de considerar entre los motivos de abandono la influencia del entrenador o monitor, además del profesor que se abordó en el cuestionario. Igualmente, la influencia de los amigos es un factor que debe tenerse en cuenta para futuros estudios.

Referencias bibliográficas

- ARRIBAS GALARRAGA, S. Y ARRUZA GABILONDO, A. (2004). El abandono de la práctica de la actividad física y el deporte en jóvenes escolares de Guipúzcoa. En J. DÍAZ (Coord.), *III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 365-380). Dos Hermanas (Sevilla): Patronato Municipal de Deportes del Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- BODSON, D. (1997). La pratique du sport en communauté française. Synthèse analytique des résultats. *Sport*, 159, 5-42.
- CANTERA, M. A. Y DEVÍS, J. (2000). Physical activity levels of secondary school spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 51, 28-44.
- CERVELLÓ GIMENO, E. M. (1995). *La Motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- CERVELLÓ GIMENO, E. M., ESCARTÍ, A. Y GUZMÁN, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.
- DELGADO, M. Y TERCEDOR, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: Inde.

- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LA TORRE, A. Y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- DOUTHITT, V. L. (1994). Psychological determinants for adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: Avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARCÍA MONTES, M. E. (1997). *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- JAFFEE, L. Y RICHER, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene. *A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- MARCOS ALONSO, J. (1989). *Práctica deportiva i actituds envers l'esports a la ciutat de Barcelona. Enquesta sobre els comportaments esportius de la població adulta barcelonina*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- MERINO, B. Y GONZÁLEZ, E. (Coords) (2006). *Actividad Física y Salud en la Infancia y la Adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y Consumo
- MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. Y GUTIÉRREZ, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.
- MORENO, J. A., HELLÍN, P. Y HELLÍN, G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la Educación Física según la edad. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 85, 28-35.
- OTERO, J. M., FERNÁNDEZ MORALES, A., ISLA, F., CORDOBÉS, J. A., MARÍN PALMA, M. Y REYES, M. J. (2004). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte*. Málaga: Observatorio del Deporte Andaluz. Instituto Andaluz del Deporte.
- PALOU, P., PONSETI, X., GILI, M, BORRAS, P. A. Y VIDAL, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 81, 5-11.

- PÉREZ SAMANIEGO, V. M. (1999). *El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: Una investigación con estudiantes de magisterio especialistas en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- PIÉRON, M., TELANIA, R., ALMOND, L. Y BARREIRO DA COSTA, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- PUIG, N. (1996). *Joves i esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- RODRÍGUEZ, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Nobel.
- RUIZ JUAN, F. (2001). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado alménense de enseñanza secundaria post obligatoria y de la universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- RUIZ JUAN, F., GARCÍA MONTES, M. E. Y GÓMEZ LÓPEZ, M. (2005). *Hábitos físico deportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca nueva.
- TERCEDOR, P., GONZÁLEZ GROSS, M., DELGADO FERNÁNDEZ, M., CHILLÓN, P., PÉREZ LÓPEZ, I. J., RUIZ, J. R., MONTERO, A., MORENO, L. A., DE RUFINO-RIVAS, P. Y TORRALBA, C. (2003). Motives and frequency of physical activity practice in spanish adolescents. The avena study. *Annual nutrition metabolims*, 47, 499.
- THORNDIKE, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: McMillan
- TORRE, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- TORRES GUERRERO, J. (2005). *Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna*. I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar (pp. 112-147). Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- VÁZQUEZ, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas en las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- VAZOU, S., NTOUMANIS N., & DUDA, J. (2006). Predicting young athletes motivational indices as a function of their perceptions of the coach and peers created motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233

VELÁZQUEZ, R. Y HERNÁNDEZ, J. L. (2001). Deporte, práctica deportiva y formación de actitudes y valores: el caso de la Comunidad de Madrid. En J. CAMPOS (Coord.), *II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 935-946). Valencia: Universidad de Valencia.

Fuentes electrónicas

NUVIALA NUVIALA, A. Y NUVIALA NUVIALA, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20. Recuperado el 21 de Octubre de 2007 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artabandono15.htm>.

Dirección de contacto: Cipriano Romero Cerezo. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, España. E-mail:cromero@ugr.es

Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña¹

Discursive analysis of the language attitudes of immigrant students in Catalonia

Cecilio Lapresta Rey

Universidad de Lleida. Facultad de Derecho y Economía. Departamento de Sociología y Geografía. Lleida, España.

Ángel Huguet Canalís

Judit Janés Carull

Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología. Lleida, España.

Resumen

La continua llegada de población inmigrante a los países de la Europa Occidental está produciendo transformaciones en estas sociedades. Evidentemente, la sociedad catalana no es ajena a estos cambios y, año tras año, ve incrementado el número de recién llegados/as procedentes de orígenes geográficos, culturales y lingüísticos muy diversos. Estas personas, en ocasiones sin un conocimiento previo, se encuentran con las peculiaridades socioculturales y lingüísticas de la sociedad receptora. En el caso de Cataluña, nos interesa destacar la cuestión lingüística, a la cual se han dedicado muchos esfuerzos durante los últimos años en un intento de acercarse a una situación de normalidad en lo referente al conocimiento y uso de la lengua catalana. En el presente artículo se presentan los principales resultados de una investigación centrada en el análisis de los discursos sobre los que anclan las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. La técnica de investigación social utilizada ha sido la entrevista en profundidad semidirigida, realizando el análisis del contenido de las mismas a partir del «Análisis de contenido temático basado en

⁽¹⁾ La realización de este trabajo ha sido posible gracias a la concesión de sendas ayudas por parte de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de recerca de la Generalitat de Catalunya (Ref.Proyecto 2005 AMIC 10041) y de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación (Ref.Proyecto EDU2009-08669).

categorías» (Bardin, 1986). Las conclusiones más relevantes indican que, por encima del Área de Origen o la Condición Lingüística Familiar, la principal variable que permite articular los discursos detectados es la que se puede denominar «Satisfacción y Percepción de Valoración e Integración Escolar y Social», de tal manera que los jóvenes de origen inmigrante que se sienten más valorados e integrados escolar y socialmente desarrollan mejores actitudes hacia la lengua catalana y castellana. Este hecho tiene claras repercusiones respecto las generalizaciones reduccionistas y estereotipadas que vinculan un área de origen con unas determinadas actitudes hacia las lenguas oficiales en Cataluña, así como de cara a la política lingüística y las ideologías lingüísticas de la sociedad en general.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, escolares inmigrantes, Cataluña, integración social, identidad.

Abstract

Western societies are receiving great numbers of immigrants. This fact is triggering deep transformations in social structure. Obviously Catalonia is no exception, and every year the number of people who move to Catalonia from different countries with different cultures and languages increases. These people are often unfamiliar with the characteristics of their new society. One important facet of the immigration situation in Catalonia is the linguistic situation, since the Catalan government has devoted a great deal of effort in recent years to fostering proficiency in the Catalan language and making Catalan the standard language of daily use. This article presents the main results of a discursive analysis focused on the language attitudes of immigrant schoolchildren in Catalonia. The social research method used was a semi-structured interview. Data were analyzed using “category-based topic content analysis” (Bardin, 1986). The main conclusions indicate that the discourses on which language attitudes are based are influenced by variables such as origin area and family language, but there is another very important variable that could be termed “personal perception of school and social integration and appreciation”. Immigrant students who feel more integrated and better appreciated at school and socially develop better linguistic attitudes towards Catalan and Spanish. Obviously this fact has important consequences with regard to stereotyped, reductionistic generalizations that see a tie between a given area of origin and certain attitudes towards the official languages of Catalonia; and just as obviously there are clear repercussions for linguistic policy and the linguistic ideologies of society in general.

Key words: language attitudes, immigrant students, Catalonia, social integration, identity.

Fundamentación teórica y antecedentes

Las políticas lingüísticas tienen uno de sus objetivos fundamentales en el sistema educativo y, en este sentido, en Cataluña se ha apostado por promocionar el uso y aprendizaje de la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo intercultural con la finalidad de consolidar la cohesión social (Generalitat de Catalunya, 2004).

Directamente relacionado con lo anterior, el importante desarrollo que la educación bilingüe (o plurilingüe) ha tomado en las últimas décadas en todo el mundo ha puesto de manifiesto el capital papel de las actitudes lingüísticas en el éxito o fracaso de cualquier propuesta educativa de este tipo (Baker, 1992), convirtiendo en fundamental el análisis de este proceso entre los escolares que se encuentran escolarizados en modelos de esta índole.

Muchas son las variables que en la tradición sobre el estudio de las actitudes lingüísticas se han mostrado relevantes (Clément y Gardner, 2001; Gardner y Clément, 1990; Huguet y Janés, 2005; Huguet y Lapresta, 2006), pero teniendo en cuenta que nuestro objetivo es ofrecer un análisis discursivo de las actitudes hacia el catalán y el castellano por parte de los escolares inmigrantes nos interesan especialmente las que se relacionan con cuatro dimensiones interrelacionadas: la Dimensión Motivacional, la Dimensión de las Competencias–Usos Lingüísticos, la Dimensión de las Redes Sociales y la Dimensión Identidad–Lengua–Integración.

Dimensión Motivacional

Debemos destacar la diferenciación que realiza Lambert (1969) entre la motivación instrumental y la de integración. El primer tipo incide en aspectos pragmáticos como desencadenantes de la motivación por el aprendizaje de una lengua, mientras que el segundo hace hincapié en el deseo de integración en la comunidad, especialmente en contextos en los que la lengua se convierte en la fuente de la identidad del colectivo (Fishman, 1977). En cualquier caso, como indican Siguán y Mackey (1986) ambos tipos de motivaciones están relacionadas e implicadas mutuamente, de tal modo que normalmente se entremezclan y se ponen de manifiesto en cada persona de manera diferente.

Dimensión de las Competencia-Usos Lingüísticos

Cabe señalar que, en determinados contextos, se comprueba la existencia de una interrelación entre el nivel de competencia en una lengua y el desarrollo de unas mejores actitudes hacia la misma. Si bien la existencia de esta influencia existe, la principal dificultad se encuentra en determinar la causalidad de dicha relación. (Gardner y Clément, 1990; Huguet, 2006).

Dimensión Redes Sociales

En ella entrarían aspectos como el papel de los progenitores respecto al aprendizaje de una segunda lengua y las actitudes que muestran en referencia a su grupo de hablantes (Gardner, 1973), el tratamiento de la lengua en el sistema educativo (Gardner, 1985), o las relaciones que establecen los alófonos con su grupo de iguales hablantes de esa lengua (Maruny y Molina, 2001; Vila-Moreno, 2004).

Dimensión Identidad-Lengua-Integración

En primer lugar la relación Lengua-Identidad. Si bien esta relación no es categórica y universal, si es cierto que en muchos colectivos, la lengua del propio grupo se convierte en la fuente de la identidad de ese colectivo (Fernández, 2000; Lapresta, 2006; Lapresta y Huguet, 2008). Y cuando esto ocurre la lengua se convierte en el símbolo por excelencia del grupo, ya que vehicula el elemento diagnóstico de la identidad colectiva, que es el desarrollo de un sentimiento de pertenencia (Fisman, 1977; Turner, 1990). En el caso del proceso de construcción de la identidad colectiva catalana, diversos autores (Castells, 1998; Gibernau, 2001) indican que el catalán se ha erigido en uno de los anclajes fundamentales sobre la que se ha articulado.

En esta dimensión también se incluye el prestigio social de la lengua (Fishman, 1988; Tejerina, 1992). Este elemento se torna en muy significativo en contextos plurilingües, en los que el contacto entre lenguas diferenciadas puede implicar diferentes estatus entre ellas.

Otra condición que se encuentra interrelacionada con lo anterior y que se ha mostrado significativa en diversos trabajos, especialmente centrados en la adquisición de la lengua catalana (y paralelamente el desarrollo de unas positivas actitudes) por parte de alumnado con otras lenguas propias, es la que se puede denominar «Integración y Adaptación Escolar» (Carbonell, 2004; Serra, 2006; Vila, 2000). A este respecto, Serra (2006) en un análisis de la eficacia de las *Aulas de Acollida* en Cataluña de cara a la adquisición de la lengua catalana afirma;

La integración y la adaptación son factores decisivos respecto a la incorporación y desarrollo de la lengua catalana. El factor de integración y adaptación escolar se muestra tan importante que invalida otros factores tenidos en cuenta en la investigación como la edad, el tiempo de residencia en Cataluña o el número de horas de asistencia en el aula de acogida. (Serra, 2006, p. 176).

E igualmente Carbonell (2004) indica que el aprendizaje y dominio de la lengua catalana por parte de los jóvenes de origen inmigrante es el resultado de su integración antes que al contrario. En una línea similar Vila (2000) remarca la idea de que un aprendizaje eficaz y el desarrollo de unas positivas actitudes hacia una lengua por parte del alumnado migrado, debe partir del reconocimiento y valoración de sus propias culturas y lenguas, ya que, sin sentir valorado lo propio difícilmente se puede apreciar considerado ajeno.

Relacionado con lo anterior, y teniendo en cuenta el contexto catalán y el proyecto de convivencia que se pretende construir, la percepción sobre el papel de la lengua catalana en el proceso de integración de las personas de origen inmigrante está llamado a ser otro factor que potencialmente puede influir en las actitudes lingüísticas que desarrollan los escolares.

Antecedentes

Si bien es cierto que durante los últimos años se han realizado un significativo número de investigaciones a propósito del aprendizaje lingüístico de los escolares de origen inmigrante y del papel de las lenguas en el sistema educativo (Vila,

1995, 2000; Vila y Siqués, 2006; Vila, Siqués y Roig, 2006), no se puede afirmar lo mismo en el caso del análisis de las actitudes lingüísticas. Sobre este tópico en el marco del Estado español se han desarrollado un limitado número de trabajos, principalmente focalizados en Cataluña y el País Vasco.

La comparación de ambos contextos la encontramos en el trabajo de Rojo, Huguet y Janés (2005). Este análisis tiene como objetivo analizar las actitudes hacia las lenguas minoritarias (catalán y euskera), el castellano, las L1's de los inmigrantes, el francés y el inglés de los escolares en dos centros de Secundaria de ambas Comunidades Autónomas. Las conclusiones más significativas se muestran absolutamente coherentes con las obtenidas en otros trabajos:

- Se demuestra que en Cataluña las actitudes positivas hacia el catalán son más favorables que hacia el euskera en Euskadi.
- Además los escolares autóctonos muestran mejores actitudes hacia la lengua minoritaria que el alumnado de origen inmigrante, los cuales desarrollan mejores actitudes hacia el castellano que sus pares autóctonos.

En Euskadi, un reciente trabajo de Ibarán, Lasagabaster y Sierra (2007) ha analizado las actitudes lingüísticas hacia el euskera, el castellano, el inglés y las diferentes L1's de los inmigrantes, escolarizados en un centro de Educación Secundaria de Vitoria-Gasteiz en el que se seguía el Modelo A². Los resultados más remarcables indican que ambos colectivos muestran un comportamiento actitudinal muy similar, a saber: en el caso del euskera prácticamente 5 de cada 10 sujetos desarrollan actitudes neutras y 1 de cada 3 desfavorables, resultando de este modo minoritarias las actitudes positivas. En cambio en el caso del castellano ambos colectivos desarrollan actitudes marcadamente positivas, destacando entre todos los inmigrantes que tienen como lengua familiar y propia el castellano.

En referencia al contexto catalán y de especial interés para nuestro análisis, ya que como veremos es tributario del mismo, encontramos los trabajos de Huguet y Janés (2005) y Huguet, Janés y Chireac (2008). En él se analizan y comparan las actitudes lingüísticas respecto al catalán y el castellano de los escolares inmigrantes de 2º y 4º de ESO en diferentes comarcas ilerenses (Segrià, La Segarra, El Pla

⁽²⁾ Como es sabido, en el Modelo A de enseñanza, la lengua vehicular es el castellano, recibiendo los escolares clases «de» euskera (tratada como una asignatura más). En el Modelo B ambas son vehiculares de la educación (unas áreas son impartidas en castellano y otras en euskera), mientras que en el Modelo D el euskera es la lengua vehicular y los escolares reciben clases «de» castellano.

d'Urgell, La Noguera) y barcelonesas (Osona). Sus conclusiones muestran que en el caso de los inmigrantes predominan las actitudes positivas respecto el catalán y el castellano, destacando también los que tienen unas actitudes neutras. Ahora bien, al analizar estos datos en función del Área de Origen y la Condición Lingüística Familiar se encuentran diferencias significativas. Diferencias significativas en el sentido de que los latinoamericanos y los que tienen como lengua familiar el castellano muestran unas actitudes más favorables hacia esta lengua que hacia el catalán, mientras que en el resto de colectivos de inmigrantes sucede lo contrario.

Uno de los principales hándicaps que presentan estos trabajos radica en la naturaleza de los datos, en todos los casos cuantitativos, lo que implica que en muchas ocasiones no se pueda captar con la profundidad necesaria elementos discursivos, subjetivos y de significado en los que se anclan los resultados obtenidos, aspecto de capital importancia de cara a una comprensión más completa del desarrollo y génesis de las actitudes lingüísticas. En el análisis que presentamos precisamente se aborda esta necesaria profundización cualitativa a nivel discursivo, aspecto no estudiado hasta el momento, tomando como referencia y punto de partida los últimos trabajos que se acaban de exponer.

Objetivos

Con este marco de fondo el objetivo de este artículo es:

- Analizar, desde una perspectiva cualitativa, los discursos actitudinales (positivos y negativos) respecto el catalán y el castellano y los argumentos en los que se anclan en el caso de los escolares de origen inmigrante en las comarcas de Lleida y Osona.

De este objetivo general se desprenden otros subobjetivos específicos:

- Describir cuáles son estos discursos, analizando en las diferentes dimensiones teóricamente consideradas las argumentaciones que se desarrollan.
- Comparar los discursos actitudinales entre la lengua catalana y la lengua castellana.

Metodología

Participantes

Tomando como referencia los resultados del estudio desarrollado por Huguet y Janés (2005) y Huguet, Janés y Chireac (2008), se seleccionó una muestra de informantes que en aquel trabajo habían mostrado unas actitudes más positivas o más negativas hacia el catalán y castellano.

Se realizaron un total de 35 entrevistas, 19 a jóvenes de origen autóctono y 16 a escolares inmigrantes, número con el cual se llegó a la saturación discursiva³. También se contemplaron las variables que en el anterior estudio se habían mostrado especialmente significativas (Género, Área de Origen, Condición Lingüística Familiar, Años de estancia en Cataluña y Zona de Residencia). En la Tabla I se presenta el perfil de los entrevistados en función de las variables contempladas.

TABLA I. Entrevistados en función del género, el área de procedencia, la condición lingüística familiar, los años de residencia en Cataluña y la zona de residencia

Entrevistas (16)					
Género	Hombre	Mujer			
	8	8			
Área de Procedencia	Europa No Comunitaria	Magreb	África Subsahariana	Latinoamérica	
	5	5	1	5	
Condición Lingüística Familiar	Rumana	Bereber	Rusa	Mandinga	Castellana
	4	5	1	1	5
Años de Residencia en Cataluña	Menos de 3	Entre 3 y 6	Más de 6		
	5	6	5		
Zona de Residencia	Lérida	Barcelona			
	9	7			

³⁾ Dados los objetivos de este trabajo se han utilizado las desarrolladas a jóvenes de origen inmigrante. Además, como se ha comentado, con este número se llegó a la saturación discursiva, es decir, al realizar nuevas entrevistas no proporcionaban nueva información ni argumentos no explicitados en las anteriores.

Instrumentos y tratamiento de los datos

La técnica de investigación social utilizada en el trabajo es la entrevista en profundidad semidirigida.

Se elaboró un guión que estructurara la entrevista de tal manera que se contemplase e interrogase a los informantes sobre las dimensiones teóricamente relevantes. Tras la realización de una prueba piloto en la que se testó la fiabilidad del guión diseñado, y el entrenamiento de las personas que realizarían las entrevistas de manera personal, especialmente en lo relacionado a la adecuación del registro lingüístico a utilizar en el planteamiento de los interrogantes, éste quedó estructurado en 5 bloques temáticos:

- Variables Sociodemográficas: Género, Edad, Lugar de Nacimiento, Lengua Propia; Condición Lingüística Familiar, Tiempo de Estancia en Cataluña y/o el Estado español, Lugar de Residencia.
- Dimensión Motivacional: Motivación por el aprendizaje de las lenguas y justificación⁴.
- Dimensión Competencia–Usos Lingüísticos: Competencias lingüísticas y justificación, Usos Lingüísticos y justificación⁵.
- Dimensión Redes Sociales: La escuela, la familia y el grupo de iguales. Escuela: Tratamiento lingüístico en la escuela y justificación; Práctica educativa y justificación. Familia: Usos lingüísticos familiares; Actitud de los padres hacia el aprendizaje de las lenguas y justificación. Grupo de Iguales⁶: Usos lingüísticos con el grupo de iguales; Nivel de relación con personas de otros orígenes y con autóctonos.
- Dimensión Identidad–Lengua–Integración: Lengua propia y justificación; Identificación y justificación; Actitudes y percepción de las lenguas y justificación; Nivel de integración percibido y justificación; Vías de

⁽⁴⁾ Ejemplos concretos de los interrogantes planteados en la Dimensión Motivacional son: ¿Existe alguna lengua que te guste más que otra? ¿Por qué?; ¿Qué lenguas te gusta o gustaría estudiar? ¿Por qué?; ¿Por qué consideras importante (o no) la lengua catalana?; *ídem*, castellano; En el contexto de Cataluña, ¿consideras necesario aprender catalán? ¿Por qué?; *ídem* castellano; ¿En qué lengua te gustaría que nos comunicásemos todos? ¿Por qué?, etc.

⁽⁵⁾ Ejemplos de los interrogantes concretos en esta Dimensión son: nivel de competencia, ¿en qué lengua te sientes más cómodo/a hablándola? ¿Por qué?; El catalán, ¿te parece una lengua difícil? ¿Por qué?; *ídem* castellano / ¿En qué lengua/s hablas normalmente (en el aula, el patio, casa, fuera de la escuela, con amigos, etc.)? ¿Por qué?, etc.

⁽⁶⁾ Algunas preguntas concretas incluidas en esta Dimensión son: ¿Qué piensas del tratamiento que reciben las lenguas en la escuela (el catalán se usa demasiado o demasiado poco). ¿Por qué?; ¿Se deberían hacer más clases de castellano? ¿Por qué?; *ídem* inglés; ¿Te gusta cómo se realizan las clases de lengua? ¿Por qué?, etc.

integración percibidas y justificación; Nivel de conocimiento lingüístico, cultural, etc. mutuo entre jóvenes de origen inmigrante y autóctono, valoración y justificación⁷.

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido temático basado en categorías (Bardín, 1986). Este hecho implica que se construyeron diferentes conjuntos categoriales para cada una de las dimensiones a analizar (Motivacional/Competencia-Usos lingüísticos/Redes Sociales/Identidad-Lengua-Integración), mutuamente excluyentes, homogéneos y productivos que permitieran aislar, clasificar y articular las diferentes unidades discursivas encontradas.

Con el fin de garantizar el anonimato de los informantes se han utilizado acrónimos que recogen las variables que se han querido controlar (por ejemplo, una mujer que proviene de Rumanía, con una Condición Lingüística Familiar rumana que lleva entre 3 y 6 años en Cataluña y reside en las comarcas de Lleida, sería M-EUEST-RUM-3/6-LLE).

Resultados

Actitudes respecto la lengua catalana

Escolares de origen inmigrante con actitudes positivas hacia el catalán

A partir del análisis de las entrevistas realizadas se comprueba la existencia de una unidad discursiva que denota manifiestamente una actitud positiva respecto la lengua catalana.

En ella se considera que el catalán es una lengua necesaria, agradable, que facilita la integración en la sociedad catalana, fácil de aprender, etc. A continuación

⁷⁾ Por último, ejemplos de cuestionamientos concretos en esta Dimensión son: adjetivos que las definirían, sentimientos que despierta el hecho que se le dirijan en una lengua u otra, Si hablases catalán (o castellano) ¿crees que serías más aceptado?, etc.

se analizan cómo se ancla esta actitud en las diferentes dimensiones que se han considerado.

Dimensión Motivacional

Entre los informantes que desarrollan este tipo de discurso esta sería una de las dimensiones más importantes), y en ella se mezclan motivaciones instrumentales y de integración, siempre en relación con la idea que la necesidad de aprender catalán es significativa porque permite la comunicación.

Una comunicación considerada básica por su necesidad para vivir satisfactoriamente en la sociedad catalana, y también, yendo más allá, con fines de integración, pero no necesariamente de una integración cultural-identitaria, sino social, ya que el saber catalán «abre las puertas» del mercado laboral no precario (para el que se considera que es necesario el conocimiento y uso del catalán), la posibilidad de «labrarse» un futuro en Cataluña...

Por otro lado, también es algo valorado porque permite establecer vínculos relacionales con personas autóctonas, otro elemento que «abre» las puertas de la sociedad catalana desde un punto de vista no estrictamente económico-laboral, lo que influye activamente en el hecho de sentirse integrados.

Además esta valoración es tanto subjetiva como percibida, es decir, se valora positivamente el poder comunicarse y relacionarse con los autóctonos en catalán y además se percibe que las personas catalanoparlantes valoran muy positivamente el hecho de que los jóvenes inmigrantes hablen catalán, ya que es entendido como símbolo que remite a una voluntad de integración.

Aún así, igualmente son conscientes que el castellano u otras lenguas están más extendidas a nivel mundial, y su aprendizaje es también importante, pero este hecho no menoscaba la significatividad concedida a la lengua catalana.

Dimensión Competencia-Usos Lingüísticos

Los argumentos que se incluyen en esta dimensión también poseen un peso específico significativo. Y lo tienen en el sentido que, conforme los jóvenes son más competentes y se sienten más capaces de utilizar la lengua catalana, es usada con más frecuencia en contextos no únicamente académicos (más allá del aula).

En esta línea, diversos informantes declaran que el catalán les gusta porque lo entienden, no es una lengua difícil, la dominan... Y también porque se sienten más cómodos hablándola que en el caso del castellano, sobre el cual tienen una competencia menor.

Todo esto se traduce en unos usos lingüísticos bilingües, en los que habitualmente utilizan su L1 (principalmente en el ámbito familiar y con otros inmigrantes de su misma procedencia) y a la vez el catalán (en el ámbito no estrictamente familiar –escolar, al relacionarse con el grupo de iguales que no conocen su lengua propia, comunitario–).

Dimensión Redes Sociales. La escuela, la familia y el grupo de iguales

Centrándonos en el ámbito escolar, y más allá de los usos, un aspecto significativo es la actitud ante el uso del catalán como lengua vehicular de la escuela y la percepción sobre su enseñanza. En este sentido es remarcable que se valora muy positivamente el paso por las clases específicamente lingüísticas durante el primer periodo de su estancia en Cataluña, y también el hecho que les gusta cómo están planteadas y consideran suficiente tanto las clases de lengua catalana como que el catalán sea la lengua vehicular de la escuela, ya que permiten un buen aprendizaje de esta lengua.

Pasando ahora a las interacciones familiares en la mayor parte de los casos los progenitores muestran una alta valoración del castellano, las respectivas L1 e incluso el inglés antes que el catalán, básicamente por cuestiones instrumentales en el caso del castellano y el inglés, y por cuestiones identitarias en el de las respectivas lenguas propias.

Finalmente el nivel de satisfacción que proporcionan las relaciones con el grupo de pares es otro elemento que confiere una positiva actitud hacia la lengua catalana. Indican que desarrollan interacciones sociales tanto con otros jóvenes provenientes de su mismo país de origen, como con jóvenes nacidos en Cataluña, aspecto que refuerza su integración en la sociedad y les reporta un elevado grado de satisfacción.

Dimensión Identidad-Lengua-Integración

En esta dimensión debemos diferenciar dos esferas en las argumentaciones sobre la identificación, su relación con la lengua y el prestigio lingüístico.

La primera es la constituida por el grado de identificación de los sujetos con la sociedad catalana y la segunda es el nivel de aceptación (o actitud) y grado de interiorización del papel vehiculador de la identidad que se le ha otorgado a la lengua catalana en Cataluña.

Respecto el primer aspecto es importante indicar que el discurso dominante es que no se sienten «totalmente» catalanes (al menos en la esfera de la pertenencia

a lo que consideran «ser catalán»), desarrollando toda una compleja trama de identificaciones y co-identificaciones intermedias en las suele predominar el referente del área de origen. Además se tiene la percepción bastante clara de que, aunque se llegue a un alto grado de integración, nunca se llegará a desarrollar un sentimiento de pertenencia a lo que entienden por «ser completamente catalán».

En este sentido se detecta una gran valoración de sus diferentes L1 y sus respectivas culturas, y se añora un mayor reconocimiento de las mismas por parte de la sociedad de acogida, sobre todo en el ámbito escolar, ya que se declara que lo que aprenden los autóctonos de ellos, en muchos casos no va más allá de aspectos folklóricos.

Pero este hecho no influye en que la mayor parte de informantes expliciten unos discursos totalmente positivos respecto al uso del catalán en Cataluña, la idea de que es la lengua propia de Cataluña y una de las señas identitarias más importantes, constituyendo así el hecho diferencial catalán, considerando que se debe potenciar su uso, llegando incluso en algún caso a no comprender cómo personas catalanohablantes no utilizan asiduamente su lengua en Cataluña.

Otro argumento bastante utilizado remite a la alta valoración que desarrollan estos sujetos del valor de la diversidad cultural y lingüística, llegando a declarar que sería un hecho muy negativo que desapareciera el catalán, ya que con él desaparecería lo que es Cataluña.

Pasando finalmente al nivel de integración de estos jóvenes, como ya hemos visto con anterioridad, es bastante alto y se sienten satisfechos y valorados en Cataluña. Además tienen bastante claras las vías de integración que deberían seguir los recién llegados, destacando la adaptación a la sociedad de acogida, expresión máxima de la cual es el hecho de aprender y utilizar la lengua catalana.

Escolares de origen inmigrante con actitudes negativas hacia el catalán

A la vez que entre los escolares se detecta una unidad discursiva que denota claramente una actitud positiva respecto el catalán, también encontramos una segunda que explicita una actitud negativa hacia la misma. En este tipo de discursos se suele indicar que el catalán es una lengua «poco útil», poco usada, que el hecho de hablarla en Cataluña «no aporta nada», etc. Todo ello anclado en diferentes argumentos que se sitúan en las diferentes dimensiones que se vienen considerando.

Dimensión Motivacional

Una de las dimensiones interrelacionada más claramente con el desarrollo de unas negativas actitudes respecto el catalán es la motivacional.

Se comprueba la existencia de una falta de motivación por el aprendizaje y uso de la lengua catalana que se sustituye por una alta motivación en el caso del castellano. En este sentido no es que se desarrolle una baja motivación hacia el catalán *per se*, sino que es baja porque existe otra lengua que cubre de manera mucho más satisfactoria (desde su punto de vista) sus necesidades de comunicación e interrelación social en todos los ámbitos.

De este modo, se considera que el catalán es poco utilizado en Cataluña en comparación con el castellano, es una lengua no necesaria en el territorio catalán, ya que la población ya entiende el castellano, aspecto que refuerza la idea que no merece la pena realizar el esfuerzo de aprenderla y utilizarla, con entenderla es suficiente.

Además el catalán solamente es usado en Cataluña, lo que implica que a nivel del Estado español no tiene una utilidad manifiesta.

Por todo ello el catalán no les reporta nada (a excepción, como veremos, de un mayor grado de aceptación social) y «solamente» proporciona una mayor facilidad a la hora de conseguir un lugar de trabajo en el futuro.

Dimensión Competencia–Usos Lingüísticos

El denominador común en la dimensión Competencia–Usos lingüísticos pasa por dos ejes principalmente.

En primer lugar el bajísimo nivel de uso de esta lengua en su vida cotidiana, limitándose al ámbito escolar y, dentro de este, a la propia aula. La lengua más utilizada es el castellano y las diferentes L1.

En segundo lugar, también se detecta un bajo nivel de competencia en catalán, lo que produce que los informantes no estén seguros cuando la utilizan, sientan vergüenza ante los posibles errores que se puedan cometer, e incluso la perciban como una lengua difícil de aprender.

Por último, existen sujetos que declaran explícitamente que aunque se sea competente, no se utiliza porque no existe la voluntad de hacerlo, y continuará así mientras no sea absolutamente necesario (por cuestiones laborales fundamentalmente).

Dimensión Redes Sociales. La escuela, la familia y el grupo de iguales

Para la mayor parte de informantes ya está bien el tratamiento de las lenguas que se realiza en la escuela catalana, ya que les permite entender el catalán, nivel de competencia con el que se encuentran satisfechos.

Pasando a las actitudes que se desarrollan en el ámbito familiar debemos indicar que se detectan dos enfoques sobre las lenguas y su enseñanza.

Por un lado, un importante grupo de progenitores que no muestran un interés especial por el tema lingüístico y, por otro, los que muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de las lenguas más prestigiosas mundialmente (e incluso en algún caso el catalán), con el objetivo de que sus descendientes tengan más facilidad en el tránsito a la vida laboral y consigan una ocupación de más elevado estatus y prestigio que la que ellos mismos están desarrollando.

Centrándonos en las interrelaciones con el grupo de iguales, se declara que el catalán limita las posibilidades de relacionarse y «hacer amigos», ya que la mayor parte de personas de su círculo cotidiano hablan el castellano. Además se percibe que los autóctonos se cierran a posibles relaciones, llegando a considerar que se sienten «superiores» y desarrollan comportamientos xenófobos, lo que implica una ausencia prácticamente total de contacto intercultural y el no desarrollo de interacciones entre ambos colectivos.

Dimensión Identidad-Lengua-Integración

Uno de los aspectos más importantes a indicar en esta dimensión es que se denota un escaso grado de identificación con la sociedad catalana. Este hecho queda reforzado al constatar que ninguno de los informantes se siente catalán, conservando en todos los casos principalmente el referente de su lugar de origen.

Aún así, en algunos casos son absolutamente conscientes de que Cataluña es un territorio con una lengua propia, si bien para muchos de ellos no sería una nación, si no una Comunidad Autónoma más de las que conforman el Estado español.

Igualmente se detecta que se protege, se potencia y se promociona en gran medida la lengua catalana como un rasgo definitorio de la identidad catalana.

Pero una hipotética desaparición del catalán, no se vive como una experiencia dramática, ya que, por un lado no creen que suceda, o en su caso sería sustituida por el castellano. Este hecho lo verían positivamente o simplemente no les importa el tema en absoluto, si bien algún informante afirma que si desaparece el catalán desaparecería Cataluña como tal.

Respecto a las vías de integración (cultural), se es consciente de que si utilizaran el catalán serían mucho mejor vistos y aceptados, si bien este hecho no produce una decidida determinación por usarla.

Por otro lado, lo que aconsejarían a una persona recién llegada a Cataluña es que aprendiera el castellano, ya que resulta de una mayor utilidad en el contexto catalán actual, hasta el punto de explicitar que si bien en un primer momento pueden aprender catalán, con el tiempo se harán conscientes de que el castellano y no el catalán es la lengua que les permitirá interactuar de una manera más satisfactoria.

Resulta interesante la postura adoptada por algunos informantes con lengua propia castellana respecto el aprendizaje del catalán. Desde su punto de vista, al ser su L1 el castellano, ser oficial en Cataluña y percibir su utilidad, consideran que ellos no deben aprenderlo, han de ser los jóvenes de origen inmigrante con una lengua propia diferente al castellano los que deben hacerlo y, de hecho, declaran que éstos lo aprenden con más facilidad.

Igualmente, en todos los casos se afirma que es mucho más lo que ellos aprenden de las personas autóctonas (a todos los niveles) que al contrario.

Todo ello produce entre estos informantes que su nivel percibido de integración sea bajo, no se sientan valorados social y culturalmente en gran medida ni en la sociedad ni en la escuela, declaren la existencia de un importante rechazo hacia la inmigración en general o posturas xenófobas.

Actitudes respecto la lengua castellana

Escolares de origen inmigrante con actitudes positivas respecto el castellano

Entre los escolares de origen inmigrante también encontramos una unidad discursiva que explicita una actitud positiva hacia el castellano. Argumentos como que es una lengua útil, de prestigio nacional e internacional, que es muy utilizada, que es un vehículo que permite comunicarse con muchas personas, etc. son anclajes que implican claramente una visión positiva de esta lengua.

Dimensión Motivacional

Dentro de esta dimensión destaca de manera notable el mayor grado de instrumentalidad del castellano respecto el catalán.

En esta línea afirmaciones como que es una lengua «útil», que «sirve» como vehículo de comunicación en muchos más lugares que el catalán, en definitiva que abre un espectro comunicativo muy amplio, sería un argumento central.

Conjuntamente con esta idea, se subrayan argumentos más directamente relacionados con la línea integracional, ya que se considera que una de las fuentes de motivación por aprender y utilizar el castellano es que permite establecer una red relacional (como hemos visto y veremos más adelante) con una facilidad mayor.

Dimensión Competencia-Usos Lingüísticos

Estos jóvenes declaran mayoritariamente utilizar siempre el castellano (a excepción hecha del aula), exclusiva o conjuntamente con su L1 en el caso que no sea.

Además lo hacen porque se sienten más cómodos, es para ellos más fácil, lo dominan mejor, aspectos que remiten directamente a que tienen una mayor competencia en esta lengua.

A estos argumentos, se les deben unir también elementos de percepción sobre el uso social de la lengua castellana en Cataluña y el nivel de competencia en castellano de muchos de sus compañeros autóctonos.

Así, se afirma que la lengua castellana es cada vez más utilizada en el territorio catalán y, además, se comprueba que sus coetáneos autóctonos se encuentran con dificultades a la hora de expresarse en ella, derivado de un nivel de competencia bajo.

Dimensión Redes Sociales. La escuela, la familia y el grupo de iguales

A nivel del Sistema Educativo se tiende a remarcar que en la escuela se debería enseñar más y con mayor dedicación horaria el castellano.

En las interacciones con el grupo de iguales son destacables diferentes aspectos. En primer lugar, y como ya hemos indicado anteriormente, el castellano es la lengua que se utiliza siempre a la hora de interactuar con su círculo social.

Además los propios escolares de origen inmigrante aceptan y declaran que tienden a formar grupos aislados con poca o nula relación con los autóctonos, a los que consideran que actúan con una cierta prepotencia o xenofobia.

A nivel familiar, los progenitores de estos adolescentes desarrollan un doble discurso. Por un lado los que potencian explícitamente que sus hijos deben aprender castellano principalmente por su prestigio y su gran valor instrumental y, por otro, los que consideran que sus descendientes deben o deberían conocer

también la lengua catalana, básicamente por la importancia a la hora de encontrar una ocupación en Cataluña, así como otras lenguas de prestigio internacional (el inglés principalmente).

Dimensión Identidad-Lengua-Integración

Finalmente se repasan los anclajes que hacen referencia a cuestiones identitarias, la relación Lengua-Identidad, así como las vías de integración que perciben estos jóvenes como significativas.

En primer lugar, la totalidad de ellos no se sienten ni catalanes ni españoles completamente, antes al contrario, se vinculan identitariamente a sus referentes de origen, desarrollándose en algunos casos complejas tramas identificatorias en la que se combinan ambos universos, pero predominando siempre el de origen.

Otro aspecto en el que coinciden es en tener en muy alta consideración y desarrollar un elevado grado de identificación y vinculación con sus respectivas lenguas propias, significando para ellos «algo más» que cualquier otra, aspecto que no consideran lo suficientemente valorado por sus compañeros autóctonos. De este hecho se deduce que son ellos los que aprenden mucho más de las personas autóctonas que al contrario (sobre los que consideran que no se interesan en absoluto).

Finalmente, estos jóvenes son conscientes que la vía de integración en la sociedad catalana a través de la cual este proceso sería más rápido es el uso del catalán, pero aún así no se contempla esta posibilidad, ya que con el uso de la lengua castellana pueden desenvolverse satisfactoriamente en Cataluña y, además, les facilita una serie de procesos y interacciones que no conseguirían si hablasen catalán. Nos estamos refiriendo a elementos que remiten a la esfera relacional y de las redes sociales que tejen estas personas, las cuales son básicamente con sujetos de su misma procedencia o, excepcionalmente, con otros inmigrantes principalmente, las cuales son siempre en castellano.

Por lo tanto se concluye que para estar integrado en la sociedad catalana (bajo estos parámetros), con hablar castellano y entender el catalán ya es suficiente.

Escolares de origen inmigrante con actitudes negativas respecto el castellano

Entre los escolares de origen inmigrante resulta realmente difícil encontrar discursos que se puedan calificar como negativos respecto esta lengua. Como mucho existe algún informante que se movería en la neutralidad actitudinal, pero sin construir un discurso estructurado.

Análisis de variables significativas

Una vez presentadas las diferentes unidades discursivas detectadas, pasaremos ahora al análisis del impacto de las variables que en los citados estudios previos (Huguet y Janés, 2005; Huguet, Janés y Chireac, 2008) se habían mostrado significativas (Género, Área de Origen, la Condición Lingüística Familiar, la Edad de Llegada y los Años de Estancia en Cataluña).

Una de las primeras variables que en aquellos trabajos se había mostrado básica es el Área de Origen, si bien se debe ser extremadamente cauto en su impacto con el fin de no realizar generalizaciones (elemento que no es un objetivo de este trabajo) reduccionistas y generadoras de estereotipos prejuiciados.

De esta manera se comprueba que, como tendencia general, los jóvenes de la Europa del Este y el África Subsahariana (ver acrónimos en la Figura I) tienden a desarrollar actitudes mayoritariamente positivas hacia el catalán, pero paralelamente también hacia el castellano.

En sus discursos se denota que tienen una motivación instrumental y de integración por el aprendizaje del catalán, lo utilizan habitualmente y son competentes en esta lengua. A nivel de Redes Sociales, existe un mayor grado de contacto real con sus iguales autóctonos, utilizan tanto el catalán como sus respectivas L1 en su vida cotidiana y, si bien en ningún caso se sienten catalanes, presentando tramas identificatorias en las que el referente de origen tiene un gran peso (paralelamente con una alta valoración de sus L1), reconocen, valoran y tienen internalizada la especificidad cultural y lingüística catalana.

Pero este hecho no implica el desarrollo de unas actitudes negativas hacia el castellano. Si bien no lo utilizan el en mismo grado y se perciben menos competentes en esta lengua, es altamente valorado principalmente desde una perspectiva instrumental.

En este caso (y como veremos en todos) se declara que la vía de integración en la sociedad catalana pasa por el uso del catalán, aspecto que mayoritariamente se enfoca positivamente.

Entre el colectivo de origen magrebí, se constata la existencia de dos tipos de comportamiento. Por un lado uno que se pueden situar en la misma órbita que el caso de los provenientes de de la Europa del Este y otro en el que dominan las actitudes negativas hacia el catalán a la vez que positivas hacia el castellano.

En el caso de estos últimos los rasgos predominantes en las diferentes dimensiones que se han analizado se caracterizan por una baja motivación por

el aprendizaje y uso del catalán, ya que la consideran una lengua minoritaria y poco «útil» a nivel de Cataluña, del Estado español y mundial, considerando que el castellano cubre de manera mucho más satisfactoria este papel. Además son más competentes y utilizan con una frecuencia mucho mayor el castellano y sus L1 en su vida cotidiana.

También a nivel de interacciones sociales (si bien son muy reducidas con su grupo de iguales autóctonos y con otras personas inmigrantes provenientes de otras latitudes) el castellano o su L1 son las lenguas predominantes.

Respecto la identificación, al igual que ocurre con otros colectivos, no se sienten catalanes ni españoles, desarrollando complejas tramas identificatorias (en las que el referente de origen y sus L1 son altamente valorados), pero perciben de manera negativa y problemática la singularidad lingüística catalana. Como consecuencia son sujetos que desarrollan a la vez actitudes negativas hacia la lengua catalana y positivas hacia la castellana.

De nuevo el proceso que «abre» las puertas a la integración en Cataluña es el uso del catalán, pero en este caso es percibido de manera negativa, ya que se conceptualiza como algo que realmente no les facilitará la integración ni les reportará nada.

Finalmente en el caso del colectivo latinoamericano se constata un fenómeno común reiterativo. A la vez que se tienen unas actitudes muy positivas respecto la lengua castellana, se desarrollan actitudes negativas hacia la catalana. Como se evidencia, el resultado es el mismo que en parte del colectivo magrebí, pero los anclajes de los discursos que las sustentan en las diferentes dimensiones analizadas son sensiblemente diferentes en la mayoría de ocasiones.

De este modo, no desarrollan una motivación por el aprendizaje y uso del catalán, ya que con conocer y utilizar el castellano cubren todas las necesidades de su vida cotidiana. La lengua catalana solamente es considerada necesaria en el caso de que sea absolutamente imprescindible para encontrar un empleo.

Además se desarrolla la percepción de que en Cataluña esta lengua es cada vez más utilizada, y los que deben aprender catalán son los originarios de latitudes en las que no se habla castellano.

A nivel de redes sociales de nuevo la práctica inexistencia de contacto con autóctonos u otras personas de otros orígenes es la tónica predominante.

En referencia a la identificación lo más usual es sentirse del país del que se proviene y mostrar una alta valoración de su L1 y el desarrollo de una visión negativa y problemática de las características culturales y lingüísticas de Cataluña.

Finalmente se ha de volver a destacar que estos jóvenes perciben que el uso de la lengua catalana es la vía más efectiva de cara a la integración en Cataluña, pero en este caso se comprueba que se da una negativa consciente a su uso, ya que este hecho es entendido como una renuncia a su propia identidad.

En todos los casos se da la percepción que ellos «aprenden» mucho más de sus iguales autóctonos que a la inversa, considerando que lo que interesa a estos últimos se reduce a aspectos folklóricos. En otras palabras, no detectan un interés real por parte de los autóctonos por conocer sus culturas, lenguas y tradiciones.

Pero aceptar un peso definitorio del Área de Origen supone un reduccionismo, ya que deja sin explicación comportamientos como el del colectivo magrebí, en el cual se encuentran sujetos con actitudes positivas hacia el castellano (y a su vez negativas respecto la lengua catalana) y otros con actitudes positivas hacia el catalán. O dicho de otro modo, ¿qué tienen en común, por encima del Área de Origen los jóvenes que explicitan discursos negativos hacia la lengua catalana y a la vez positivos respecto la castellana? o ¿qué tienen en común los sujetos que desarrollan actitudes positivas respecto ambas?

Uno de los posibles elementos que nos puede ayudar a comprender esta cuestión remite a la dimensión identitaria. Se ha comprobado que, más allá de que ningún informante se siente catalán o español, desarrollando complejas tramas identificatorias, todos tienen una gran consideración respecto su identidad, cultura y lengua. Ahora bien, también perciben que normalmente no son lo suficientemente valoradas en la escuela y, por extensión, en la sociedad de acogida. Pero precisamente se demuestra que los jóvenes que desarrollan unas actitudes positivas hacia el catalán y el castellano son aquellos que se sienten mínimamente valorados y desarrollan un importante grado de satisfacción con su vida en Cataluña. Expliquemos este hecho más detalladamente.

En todos los casos en los que se explicitan unas actitudes positivas hacia el catalán, existe una percepción subjetiva de valoración escolar y social, en el sentido que conforme se sienten más valorados (cultural, lingüística y socialmente) en la escuela y sociedad catalana, de manera interrelacional mejores actitudes tienen respecto el catalán, mayor motivación por su aprendizaje desarrollan, es utilizado con más frecuencia, existen más interacciones con autóctonos, valoran más la vertiente simbólica del catalán en Cataluña y manifiestan un mayor grado de satisfacción respecto su experiencia vital. Además este hecho no revierte en el desarrollo de unas desfavorables actitudes hacia el castellano, al contrario.

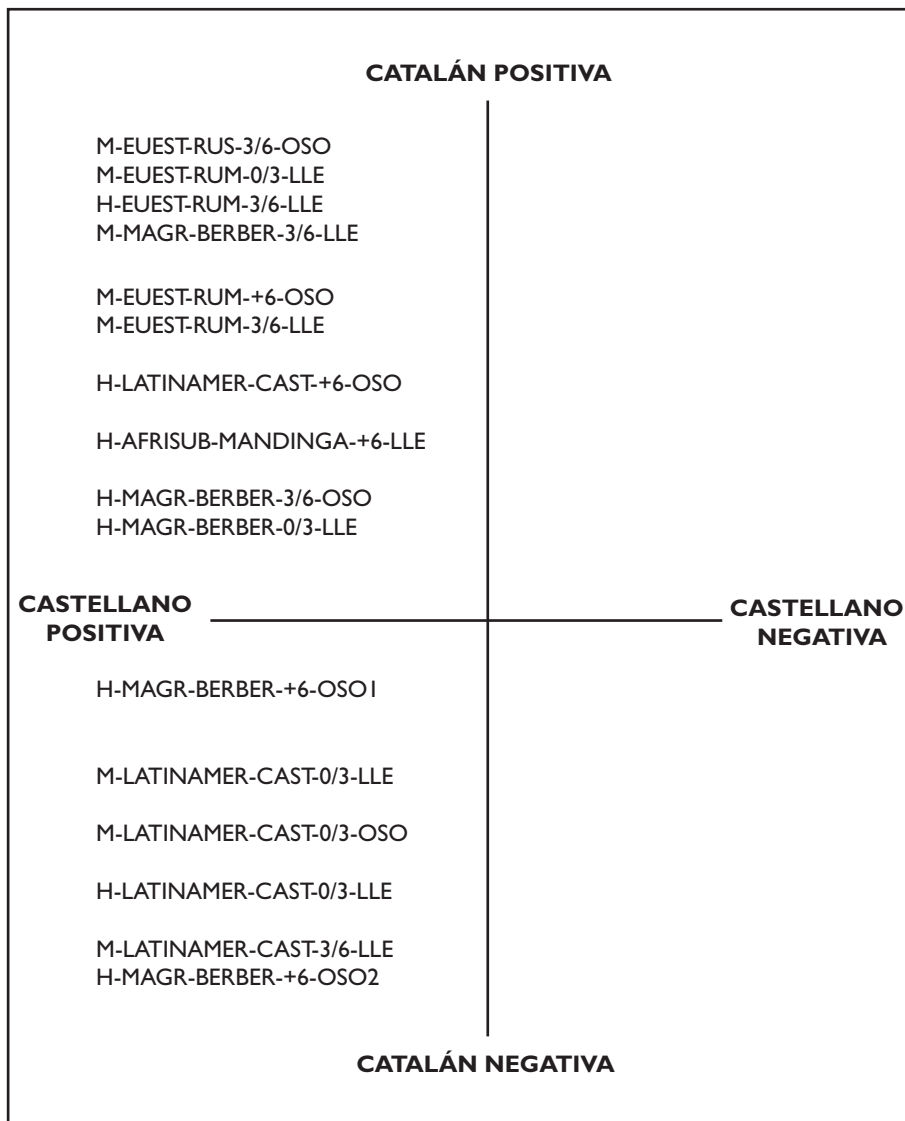
Evidentemente este hecho aislado no explica por sí mismo todo el proceso de construcción de las actitudes lingüísticas, interviniendo dialécticamente en su formación elementos que se incluyen en otras dimensiones, pero la incidencia de este factor queda demostrada en el análisis discursivo realizado.

En cambio los sujetos que desarrollan unas actitudes negativas hacia la lengua catalana, que a su vez se acompañan de unas mejores actitudes hacia el castellano, el proceso de construcción en esta esfera es sensiblemente diferente. Como hemos visto suelen ser jóvenes que no se sienten valorados ni integrados (al menos en la misma medida que el colectivo anterior), perciben que existe un rechazo social hacia ellos y la inmigración en general en la escuela y en Cataluña mucho mayor que los anteriores, desarrollan una visión negativa de la singularidad lingüística catalana, el contacto con sus iguales autóctonos u otros grupos de inmigrantes es muy limitado... Todo esto se traduce y se ve retroalimentado de manera interrelacional con un uso menor del catalán, una baja valoración y motivación por su aprendizaje, etc. aspectos que se acompañan de una actitud más positiva respecto la lengua castellana, percibiéndola más útil, más prestigiosa, más hablada... de tal modo que con su aprendizaje y uso cubren totalmente sus necesidades.

La Condición Lingüística Familiar opera en un sentido similar y se encuentra íntimamente ligada con la zona de procedencia, pero lo argumentado para en el caso del Área de Origen es en gran medida aplicable a esta variable.

El Género, La Edad de Llegada, el Lugar de Residencia y los Años de Estancia en Cataluña no se muestran determinantes en la formación de las diferentes unidades discursivas.

FIGURA I. Actitudes lingüísticas respecto al catalán y al castellano de los jóvenes de origen inmigrante de las comarcas de Lleida y Osona



Discusión, conclusiones y prospectiva

Como hemos comprobado el proceso de construcción de las actitudes lingüísticas es complejo y en él entran a jugar un papel muy significativo diversas dimensiones interrelacionadas.

A modo de ejemplo podemos mencionar el hecho de que las actitudes negativas hacia el catalán son construidas de manera diversa en el caso de diferentes informantes (entre unos tiene un gran peso el componente identitario y en el caso de otros se ancla principalmente en la dimensión instrumental).

Pero todas las consideraciones realizadas empujan a concluir que realmente por encima de la variable Área de Origen o la Condición Lingüística Familiar está presente el efecto de la condición que podríamos denominar «Satisfacción y Percepción de Valoración e Integración Escolar y Social», variable ya detectada en otros trabajos (Serra, 2006; Vila, 2000)

Y si lo que acabamos de decir opera de esta manera, la demostrada falta de contacto entre el colectivo de autóctonos e inmigrantes (e incluso entre diferentes grupos de origen inmigrante), de conocimiento y valoración real mutua se torna en esencial.

En este sentido se debe incidir en medidas no estrictamente lingüísticas (que no significa olvidar las lingüísticas) con el objetivo de construir un proyecto de convivencia común pluricultural y plurilingüe que asegure el papel de la lengua catalana como vehiculador del mismo.

Es evidente que uno de los principales escenarios donde se debe trabajar es la escuela a diferentes niveles.

En primer lugar a nivel del aula y las prácticas educativas que se desarrollan en la misma. Garantizar que las prácticas educativas fomenten un conocimiento recíproco y una valoración positiva de todas las lenguas y culturas (más allá del folklorismo) presentes en el aula.

En segundo lugar implicar no solamente a la escuela en el proceso de aprendizaje, sino involucrar el resto de la comunidad educativa y el entorno educativo (padres, asociaciones, etc.).

Por último, plantear la integración de todos los jóvenes desde una perspectiva holística, en el sentido que no solamente recaiga sobre el hecho lingüístico, sino sobre todas las esferas de la vida social.

De este modo las posibilidades de desarrollar una valoración social recíproca de las personas de diferentes orígenes que conforman la sociedad catalana actual posiblemente se verán reforzadas, lo que se ha visto que implica una convivencia más satisfactoria y respetuosa con las peculiaridades culturales y lingüísticas.

Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- CARBONELL, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- CLÉMENT, R. & GARDNER, R. C. (2001). Second language mastery. En W. P. ROBINSON i H. GILES (Eds.), *The new handbook of language and Social Psychology* (pp.489-504). New York: John Wiley & Sons.
- FERNÁNDEZ, M. A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 47-58.
- FISHMAN, J. A. (1977). Language and ethnicity. En H. GILES y B. SAINT JAQUES (Eds.), *Language and ethnic relations* (pp.15-57). Oxford: Pergamon.
- (1988). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra
- GARDNER, R. C. (1973). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. En J. OLLER & J. RICHARDS (Eds.), *Focus on the learner* (pp. 235-246). Rowley, Mass: Newbury House.
- GARDNER, R. C. & CLÉMENT, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. En H. GILES & W. P. ROBINSON (Eds.), *Handbook of language and Social Psychology* (pp. 495-517). New York: John Wiley & Sons.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GIBERNAU, M. (Ed.). (2001). *Nacionalisme: Debats i Dilemes per un Nou Mil·leni*. Barcelona: Proa Press-CETC.

- HUGUET, Á. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistics settings. What is cause and what effect. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- HUGUET, Á Y JANÉS, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Catalunya. *Cultura y Educación*, 17, 309-321.
- HUGUET, Á., JANÉS, J. Y CHIREAC, S. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246-260.
- HUGUET, Á. Y LAPRESTA, C. (2006). Las actitudes lingüísticas en Aragón. Una visión desde la escuela. *Estudios de Sociolingüística*, 7(2), 265-288.
- IBARRAN, A., LASAGABASTER, D. Y SIERRA, J. M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao-Iruña: LETE agitaletxea.
- LAMBERT, W. E. (1969). Psychological aspects of motivation in language learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, May, 5-11.
- LAPRESTA, C. (2006). Identidad Colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y Educación*, 18(2), 185-200.
- LAPRESTA, C. Y HUGUET, Á. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV (45), 83-115.
- (2008). A model of relationship between collective identity and language in pluricultural and plurilingual settings: Influence on intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 260-281.
- MARUNY, LL. Y MOLINA, M. (2001). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64.
- ROJO, V., HUGUET, Á. Y JANÉS, J. (2005). Una aproximación a las actitudes lingüísticas en el alumnado autóctono e inmigrante de Euskadi y Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 75-84.
- SERRA, J. M^a. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 159-172.
- SIGUÁN, M. Y MACKAY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- TEJERINA, B. (1992). *Nacionalismo y lengua*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- TURNER, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

- VILA, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En AA.VV., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación La Caixa.
- VILA, I. Y SIQUÉS, C. (2006). Infancia extranjera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- VILA, I., SIQUÉS, C. Y ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.
- VILA-MORENO, F. X. (2004). Hora de fer balanç? Elements per valorar les Polítiques Lingüístiques a Catalunya en el període constitucional. *Revista de Llengua i Dret*, 41, 243-286.

Dirección de contacto: Cecilio Lapresta Rey. Universidad de Lleida. Facultad de Derecho y Economía. Departamento de Sociología y Geografía. C/ Jaume II,73, 25001 LLEIDA, España. E-mail: clapresta@geosoc.udl.es

La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial¹

Socio-Affective integration of Down's Syndrome children in mainstream and special education centres

Juan Pedro Núñez Partido

Rafael Jódar Anchía

Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. Madrid, España.

Resumen

Aunque el debate en torno al tema de la integración de los niños con Síndrome de Down en los colegios de enseñanza ordinaria es antiguo y sigue abierto, son muy pocas las investigaciones tanto nacionales como internacionales que han comparado la integración socio-afectiva de estos niños en las Aulas de Integración frente a los Centros de Educación Especial. La presente investigación ha consistido en comparar el número y tipo de elecciones recibidas por los niños con Síndrome de Down de sus compañeros de clase, tanto en las Aulas de Integración como en los Centros de Educación Especial. Para ello se realizó un sencillo sociograma de preferencia en cada una de las aulas. La muestra final la componen 669 niños y niñas de diferentes edades, de los cuales 365 eran alumnos sin necesidades educativas especiales, 133 niños con Síndrome de Down y 129 niños con otras necesidades educativas especiales. Han participado 18 colegios de la ciudad de Madrid, de los cuales 8 eran Centros de Educación Especial y 10 eran centros con Aulas de Integración. Se han realizado 48 sociogramas correspondientes a las distintas

⁽¹⁾ Queremos expresar nuestro agradecimiento a los directivos, profesores, alumnos y padres de los colegios Ágora, Asunción Rincón, Buenafuente, C. Cultural Palomeras, P.O. Eijo Garay, Francisco del Pozo, Fundación Goyeneche, Gracilaso, Infanta Elena, Inmaculada Concepción, La Purísima, M.^a Corredentora, Niño Jesús del Remedio, N.^a S.^a de la Consolación, Palomeras Bajas, Pasamonte, Ponce de León y S. Pedro Apóstol, sin los cuales esta investigación no hubiera sido posible.

aulas que han participado en el presente estudio. El resultado es contundente, los niños con Síndrome de Down obtienen un mayor grado de integración socio afectiva en los Centros de Educación Especial que en las Aulas de Integración en todos los indicadores utilizados (por ejemplo, reciben más elecciones y son más correspondidos en las suyas). No encontramos diferencias entre colegios públicos y concertados. La integración es algo mejor en los centros con más experiencia con niños con Síndrome de Down. Y la integración mejora cuando aumenta el número de niños con Síndrome de Down en el aula y empeora cuando aumenta el número total de niños. Se debaten las repercusiones de estos resultados así como las variables relacionadas con los mismos.

Palabras clave: Síndrome de Down, inclusión educativa, integración socio-afectiva, inclusión social, aulas de integración, centros de educación especial, sociograma, alumnos con necesidades educativas especiales.

Abstract

Although the integration of children with Down's syndrome in mainstream schools is an old and still-open topic, there are few national or international studies that have compared the socio-affective integration of these children in mainstream versus special educational centres. The research reported in this article addressed this question by means of studying the number and kind of choices received in a sociogram. The final sample was made up of 669 children of different ages, of which 365 were regular students, 133 were children with Down's syndrome and 129 were other children with special educational needs. Eighteen Madrid schools participated; eight were special educational centres and ten were mainstream schools. A total of 48 sociograms were drawn for the various classrooms that participated in the study. The results were conclusive: In all indexes used, children with Down's syndrome attained a higher degree of socio-affective integration in special education schools than in mainstream schools (For example, they received more choices and were better reciprocated in their own choices). No differences were found between public and subsidized private schools. Integration seemed to be somewhat better in schools with greater experience working with children with Down's syndrome. Also, integration improved as the number of children with Down's syndrome in the classroom increased and worsened as the total number of children in the classroom increased. The implications of these results and related variables are discussed.

Key words: Down's syndrome, inclusive education, socio-affective integration, social inclusion, mainstream centres, special education centres, sociogram, pupils with special needs.

Introducción

Durante décadas la integración educativa, laboral y la inclusión social de las personas con Síndrome de Down (SD) ha sido una muy dura batalla para sacar a estas personas del ostracismo y el rechazo social en el que se veían inmersas. Sin lugar a dudas, uno de los principales logros en esta lucha y, a su vez, uno de los mejores vehículos para seguir facilitando su inclusión y normalización social ha sido la integración educativa desde edades tempranas en las aulas de educación ordinaria.

Pocas voces son las que discuten a día de hoy los beneficios de una medida como ésta (véase Echeíta y Verdugo, 2004; para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en general y Troncoso, 1993; para alumnos con SD en particular). Gracias a ella se ha generalizado una visión más normalizada y realista de estas personas no sólo en su entorno más cercano, sino que sus compañeros y sus profesores se han habituado y han aprendido a relacionarse con las diferencias y peculiaridades de las personas con SD. La imagen de estos escolares compartiendo aulas, medios de transporte y patios de juego con otros niños de forma habitual, sigue ayudando hoy en día a que incluso los padres que han de afrontar la llegada de un hijo con SD lo hagan con menos dramatismo y más serenidad y naturalidad que los padres de tan sólo dos décadas atrás.

Es verdad que queda mucho por hacer todavía y gran parte del esfuerzo sigue cayendo en la administración pública para que dote de recursos, formación y medios a los colegios y profesionales implicados en la educación de estos niños y la de sus compañeros de pupitre.

Pero también es pertinente que seamos valientes y encaremos abiertamente y con objetividad cuestiones fundamentales que hasta ahora parece que no hemos querido o no hemos sabido abordar. Conocemos las ventajas de la integración y el esfuerzo que supone para las distintas administraciones y los profesores (Marchesi, Martín, Echeíta, Galán, Aguilera y Pérez, 2003; Echeíta, 2004; Marchesi, Martín, Echeíta y Pérez, 2005), pero no todos los niños con NEE son iguales por lo que ¿es razonable aspirar a la inclusión social en el aula para todos ellos? ¿es esperable que alumnos con SD tenga un grado de inclusión en el aula similar al de alumnos con problemas de audición o con problemas de conducta, o con dislexia, o con alguna dificultad motora, etc?

Curiosamente no son pocas las investigaciones que se basan en el estudio de pocos casos y que han abordado el problema partiendo de la presunción del fracaso, de ahí que se suele considerar un éxito que los niños en Aulas de Integración no abandonen en el primer o segundo año y que no sean objeto de agresiones físicas o verbales de forma reiterada (García, Sáez y Maneru, 1983; Pieterse y Center, 1984; Jonson, 2006). Metodológicamente no es raro que se utilicen cuestionarios que han de contestar padres y profesores orgullosos de sus logros para valorar como buena la experiencia (Guralnick, 2002), o que se mida el impacto que tiene en sus compañeros, por ejemplo, aumentando su tolerancia hacia las personas con SD (Glenn, 2001). Otras investigaciones se centran en las actitudes y comportamientos de padres, profesores o compañeros que favorecen o dificultan la integración (Petley, 1994; Schaefer y Armentrout, 2002), o que comparan su integración con la de otras personas con necesidades educativas especiales (NEE) de más difícil manejo (Rosner Hodapp y Fidler, 2004), o las que se centran en los mejores rendimientos académicos que alcanzan comparados con los que acuden a Centros de Educación Especial (CEE) (Laws, Byrne y Buckley, 2000). Pero ¿es la integración tan maravillosa como hemos creído desde el principio?, parece que no (Pijl, 2007), sin olvidar que cuando no se hacen bien las cosas finalmente los alumnos vuelven a los CEE (Cuckle, 1999).

Por otro lado la integración tiene unos límites muy claros, pues sabemos que la mayoría de ellos tendrán que abandonar la enseñanza ordinaria más tarde o más temprano. Además suelen seguir con dificultad el ritmo de trabajo de sus compañeros (Casey, Jones y Kugler, 1988), necesitan con cierta regularidad abandonar el aula para recibir apoyo extra, mientras sus compañeros avanzan en materias en las que ellos tienen un nivel claramente inferior. A medida que los alumnos con SD se hacen mayores la interacción con sus compañeros se reduce y se hace más paternalista o incluso se hace más difícil (Graffi y Minnes, 1988). No pueden seguir el ritmo de vida, ni las bromas, ni la complejidad afectiva de las relaciones adolescentes. Sus limitaciones motoras dificultan su participación en las competiciones deportivas de cierto nivel y en las que no van a destacar, ni forman parte de los juegos de seducción entre los chicos y chicas de su clase y de ahí que los defensores de la integración dejen claro, desde un principio, el necesario esfuerzo que padres y educadores han de hacer para que estos niños se relacionen con sus iguales a medida que se van haciendo mayores (Ruiz, 2004). Parece pues que intuimos los riesgos de la integración, pero ¿en qué nos basamos?, no hay evidencia clara de si realmente los niños con SD tienen que

pagar un peaje por su integración escolar, ni en qué consistiría exactamente en el caso de que así fuera.

Algunas investigaciones recientes de ámbito europeo, han realizado también sociogramas en el aula para tratar de averiguar hasta qué punto los alumnos con NEE han sido incluidos en su grupo de iguales. Ninguna de ellas es específica para niños con SD, y comparan su grado de inclusión con los alumnos sin NEE, y no la diferente inclusión que pudiera darse entre las aulas de integración y los CEE. En general, los resultados en todas ellas son similares, la posición social de los niños con NEE deja mucho que desear (Frostad y Pijl, 2007; Mand, 2007; Koster, Pijl, van Houten y Nakken, 2007).

Nuestra investigación, en línea con las anteriores, pretende arrojar algo de luz sobre esta cuestión, pero centrándonos en los alumnos con SD, ya que entendemos que no todos los alumnos con NEE tienen las mismas posibilidades de alcanzar el mismo grado de inclusión social entre sus compañeros. Para los padres de niños con SD que alcanzan la edad de escolarización, la decisión entre aulas de integración o CEE es una preocupación reiterativa y que se vive con cierta angustia.

Material y Método

Diseño

El presente estudio se trata de un diseño prospectivo complejo (León y Montero, 1997). Las principales *variables independientes* o de agrupación que se han utilizado han sido: El tipo de colegio con dos niveles, Público o Concertado; El tipo de enseñanza que impartía el centro, también con dos niveles, enseñanza ordinaria con Aulas de Integración o CEE; El sexo de los niños y fundamentalmente las características del niño (sin NEE, con SD, otras NEE).

Las medidas que se han utilizado de la *variable dependiente* (el grado de integración socioafectiva en el aula) han sido: El número total de elecciones recibidas y el tipo de las mismas (si eran la 1ª, 2ª o 3ª elección) así como el grado

de correspondencia en las elecciones emitidas (tanto en valores absolutos como de un índice que corregía dicho valor por el número total de elecciones recibidas ya que lógicamente a mayor número de elecciones recibidas mayor probabilidad de que las emitidas sean correspondidas: *Índice = Elecciones recíprocas/ total elecciones recibidas*).

Otras variables que se han tenido en cuenta y controlado en el presente estudio han sido la media de edad del curso², los años de experiencia del colegio en integración o educación de niños con SD, el número total de alumnos en el aula, el número de alumnos con SD en el aula, el número de otros alumnos con NEE en el aula y el número de alumnos varones o mujeres en el aula.

Procedimiento

El principal y único elemento de trabajo, aparte de la información recabada de los colegios participantes⁴, ha sido un sociograma realizado en cada una de las clases que han colaborado en el presente estudio. Al tratarse de una investigación en la que iban a participar niños muy pequeños (de hasta 3 años de edad), así como personas con distinto grado de discapacidad intelectual y, puesto que teníamos como principal objetivo metodológico que la información obtenida proviniese directamente de los niños y no de terceras personas, el instrumento que manejar debía ser muy simple y las instrucciones fácilmente comprensibles para la mayoría de los sujetos.

El sociograma se pasaba simultáneamente a todos los niños de una misma clase. Y la consigna que se les daba era: «Señala por orden en los cuadros de la hoja que te hemos dado el nombre de tus tres mejores amigos de esta clase. Que el primero sea el que mejor te cae, luego el segundo y luego el tercero». El tiempo empleado fue de 15 minutos por clase. Podían elegir alumnos que perteneciendo a la clase ese día hubieran faltado, pero no a los que no pertenecían a la misma. Si algún niño escribía con dificultad o no sabía, el investigador o el profesor escribían por el en la hoja de respuesta (ver anexos). Sólo se ponía el nombre de pila y la primera inicial del apellido si había dos o más niños con el mismo

⁽²⁾ Hay que tener en cuenta que en los CEE la edad no es el principal criterio por el que se agrupa a los niños dentro de una misma aula.

nombre. Una discreta marca identificaba las hojas de respuesta de los niños con SD o con NEE.

En todos los casos se contó con la aprobación de la dirección o la jefatura de estudio del colegio³ y en algunos casos se solicitó permiso escrito a los padres cuando así se estimó oportuno por los responsables del centro. Para no crear malestares innecesarios y por tratarse de una población altamente sensible, se descartó desde un principio por criterios éticos el que la consigna incluyese elecciones negativas o de rechazo (Frostad y Pijl, 2007). En aquellas aulas, especialmente de niños más pequeños, en las que el tutor consideró que para la buena marcha del grupo se requería que nuestra presencia se incorporase a la vida y ritmos normales, antes de pasar la prueba compartimos con los alumnos algunas de sus actividades cotidianas.

Muestra

La muestra se ha seleccionado de forma incidental de entre todos los colegios del municipio de Madrid que contaban con la presencia de alumnos con SD y han querido colaborar con la presente investigación, tanto de educación especial como de enseñanza ordinaria.

Han participado 18 colegios, de los cuales 8 eran CEE (5 públicos y 3 concertados) y 10 centros con Aulas de Integración (5 públicos y 5 concertados). Del total de 669⁴ niños que han participado, 365 eran alumnos sin NEE, 133 con SD y 129 con otras NEE⁵. La distribución por sexos es de 313 niñas y 356 niños con edades comprendidas entre los 3 y 19 años de media por clase. En total se han realizado 48 sociogramas correspondientes a las distintas aulas que han participado en el presente estudio.

³ En agradecimiento a su colaboración los sociogramas fueron enviados a los centros escolares entre 2-3 semanas después de haberlos hecho y también se les ha enviado un informe de la investigación.

⁴ De la muestra original procedimos a desechar las aulas con niños que debido a sus deficiencias intelectuales, o a contar con un número inferior a cuatro alumnos, comprometían la validez y fiabilidad de los datos.

⁵ 42 de los alumnos contabilizados fueron elegidos por sus compañeros pero no estaban presentes en el aula en el momento de realizar el sociograma.

Hipótesis

Las principales hipótesis con las que hemos trabajado son que: H_1 en los CEE la integración socioafectiva será mayor que en Aulas de Integración. H_2 No esperamos encontrar diferencias según sea el centro público o concertado. También consideramos que H_3 cuanto mayor sea la experiencia del centro en el trabajo con los chicos con SD mayor será la integración. H_4 Cuanto mayor sea la presencia de niños con SD mayor será la integración. H_5 La integración de los niños con SD disminuirá según aumenten la edad media del curso de los niños en los colegios de integración mientras que se mantendrá en los de educación especial. Creemos que la integración H_6 será menor cuanto mayor sea el n° de niños por aula. Y H_7 no esperamos encontrar diferencias debidas al sexo.

Resultados

Como puede apreciarse en la Tabla I, las puntuaciones medias en todos los indicadores de integración con los que hemos trabajado son significativamente mayores en los niños con SD que estudian en los CEE que los que lo hacen en las Aulas de Integración, lo que confirma nuestra hipótesis principal (Siendo $F = 12,798$ y $p = ,000$ para la 1ª elección; $F = 5,782$ y $p = 0.018$ para la 2ª elección; $F = 14,594$ y $p = 0,000$ para la tercera elección; $F = 20,807$ y $p = 0,000$ para las elecciones recíprocas; $F = 10,278$ y $p = 0,002$ para el índice de reciprocidad corregido y $F = 31,652$ y $p = 0,000$ para el número total de elecciones recibidas).

TABLA I. Diferencias para los niños con SD entre CEE y aulas de integración

Descriptivos					ANOVA				
Elecciones	Tipo de Centro	N	Media	Desviación típica		Suma de cuadrados	GI	F	Sig.
Primera	AI	22	,23	,429	Inter-grupos	11,221	1	12,798	,000
	CEE	111	1,01	1,004	Intra-grupos	114,855	131		
	Total	133	,88	,977	Total	126,075	132		
Segunda	AI	22	,36	,492	Inter-grupos	4,448	1	5,782	,018
	CEE	111	,86	,933	Intra-grupos	100,785	131		
	Total	133	,77	,893	Total	105,233	132		
Tercera	AI	22	,18	,395	Inter-grupos	9,976	1	14,594	,000
	CEE	111	,92	,886	Intra-grupos	89,543	131		
	Total	133	,80	,868	Total	99,519	132		
Recíprocas	AI	22	,23	,528	Inter-grupos	19,974	1	20,807	,000
	CEE	111	1,27	1,044	Intra-grupos	125,756	131		
	Total	133	1,10	1,051	Total	145,729	132		
Totales	AI	22	,77	,752	Inter-grupos	74,925	1	31,652	,000
	CEE	111	2,79	1,647	Intra-grupos	310,098	131		
	Total	133	2,46	1,708	Total	385,023	132		

Además obtenemos efectos significativos de las categorías de alumnos para todos los indicadores (ver Tabla II), dónde los alumnos sin NEE obtienen puntuaciones más altas en todos los casos y siendo especialmente llamativas entre estos alumnos y el resto en el número de elecciones totales (Sin NEE x NEE Scheffé = 0,558 y $p = 0,038$; Sin NEE x SD Scheffé = 0,626 y $p = 0,013$) y además con respecto a los alumnos con SD en el número de elecciones recíprocas (Scheffé = 0,346 y $p = 0,008$).

TABLA II. ANOVA según características del niño

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Primera	Inter-grupos	9,021	3	3,007	2,748	,042
	Intra-grupos	727,535	665	1,094		
	Total	736,556	668			
Segunda	Inter-grupos	15,345	3	5,115	5,155	,002
	Intra-grupos	659,768	665	,992		
	Total	675,112	668			
Tercera	Inter-grupos	8,686	3	2,895	2,787	,040
	Intra-grupos	690,955	665	1,039		
	Total	699,641	668			
Recíprocas	Inter-grupos	70,723	3	23,574	23,913	,000
	Intra-grupos	655,582	665	,986		
	Total	726,305	668			
Totales	Inter-grupos	95,444	3	31,815	9,096	,000
	Intra-grupos	2326,021	665	3,498		
	Total	2421,465	668			

No hemos hallado ninguna diferencia significativa entre los centros públicos o concertados, ni entre los distintos sexos, ni para los niños con SD, ni los de NEE ni los sin NEE, lo que confirma también nuestra segunda y séptima hipótesis.

Nuestra tercera hipótesis sólo se confirma parcialmente ya que si bien la experiencia en el trabajo con niños con SD correlaciona de forma positiva y significativa con casi todos los indicadores de integración de este tipo de niños, excepto para el índice de reciprocidad corregido, en todos los casos hablamos de correlaciones que sólo explican un pequeño porcentaje de la varianza ($r = 0,192$ y $p = 0,013$ para la 1ª elección; $r = 0,272$ y $p = 0,001$ para la 2ª; $r = 0,282$ y $p = 0,001$ para la 3ª; $r = 0,170$ y $p = 0,025$ para la reciprocidad; $r = 0,399$ y $p = 0,000$ para las elecciones totales).

Algo parecido ocurre con nuestras hipótesis cuarta y sexta. En el caso del número de alumnos con SD por aula obtenemos correlaciones positivas y significativas como cabría esperar para los indicadores de 2ª elección ($r = 0,212$ y $p = 0,007$) de 3ª elección ($r = 0,228$ y $p = 0,004$) y de elecciones totales ($r = 0,320$ y $p = 0,000$). Cuando se trata del número de alumnos total por aula los resultados son negativos y significativos como esperábamos para la 1ª elección ($r = -0,260$ y $p = 0,001$) para la 3ª elección ($r = -0,220$ y $p = 0,005$) para elecciones recíprocas ($r = -0,434$ y $p = 0,000$), para el índice corregido de reciprocidad ($r = -0,346$ y $p = 0,000$) y para las elecciones totales ($r = -0,334$ y $p = 0,000$).

En el caso de nuestra quinta hipótesis los datos no nos permiten confirmar nuestra hipótesis, si bien es verdad que en los grupos de edad establecidos con un número de alumnos similar (de 3-6 años, de 7-9 años, de 10-14 años y de 15-20 años) no hay alumnos con SD en todos los casos por lo que apenas si se han podido realizar los contrastes pertinentes. Así no hay en nuestra muestra CEE con niños que pertenezcan al primer intervalo y hay más de un intervalo de edad que no cuenta con alumnos con SD en las Aulas de Integración.

Discusión

Una interpretación simplista de los presentes resultados podría cuestionar lo que tanto tiempo ha costado lograr, como es la integración en centros de enseñanza ordinaria de los niños con SD. El esfuerzo realizado desde distintos sectores ha sido inmenso, puesto que eran muchas las resistencias de una sociedad reacia a la inclusión en el aula de niños que «podrían retrasar la marcha del grupo». Tal vez, por esta razón y en nuestra modesta opinión, se orientara en exceso la investigación hacia las benevolencias de la integración, para así apoyar en datos los argumentos que se esgrimían para convencer a los escépticos. Nuestros resultados evidencian que no todo es tan perfecto como pudiera parecer en un principio, pero lo imperfecto y lo inconveniente son conceptos distintos.

La presente investigación pone de manifiesto el coste que, para estos niños, supone compartir aula con otros niños cuyo nivel de desarrollo motor, cognitivo y afectivo no discurre por los mismos derroteros que en su caso. Diferencias innegables y que lógicamente tienen consecuencias buenas y malas. Conocerlas

permitirá a todos los implicados tomar sus decisiones con mayor conocimiento de causa y actuar preventivamente para minimizar las consecuencias no deseables.

No se puede obviar que la integración tiene unos límites, conocerlos y afrontarlos adecuadamente es de lo que se trata. Ningún sistema educativo puede pretender controlar las variables y procesos afectivos que determinan que unos alumnos se elijan a otros como amigos. Estas elecciones se realizan principalmente entre las personas con las que compartimos algo, aquellas a las que nos parecemos en alguna medida (McPherson, Smith-Lovin y Cook, 2001). La inclusión social de los alumnos con SD puede ser facilitada más o menos por el sistema educativo, ciertamente no ayuda mucho ser un caso especial⁶ en aulas con un gran número de alumnos, dónde es más difícil intimar. Pero aún así, la amistad no depende de este tipo de aspectos, o al menos no tanto como de decisiones personales, simpatías, identificaciones y afectos que no son controlables desde fuera y en los que las diferencias reales que existen entre alumnos con o sin SD juegan un papel determinante.

Los beneficios de la integración son muchos para todos los afectados y todos han de pagar a cambio un precio, más o meno elevado. Los padres por ser los principales responsables del bienestar de sus hijos han de sopesar serenamente a qué prefieren enfrentarse y qué batalla será la que necesariamente deberá librar su hijo en el futuro, para que no pequen de ingenuos y trabajen en la dirección adecuada tanto como les sea posible.

Por un lado, las burbujas de los CEE alejan a los niños del objetivo de convertirse en adultos diestros a la hora de desenvolverse cómoda e independientemente en el mundo real. No ayudan a que el resto de la sociedad trate con normalidad a las personas con SD, a que se forjen lazos afectivos y de amistad con personas sin SD y limitan el acceso a ciertos sectores profesionales a los que, si bien, sólo un pequeño porcentaje de personas con SD podrían acceder, no estar capacitado académicamente podría negar innecesariamente.

De igual forma las Aulas de Integración suponen un coste emocional, que ni mucho menos debe entenderse como una experiencia dolorosa. A este respecto conviene señalar que en ninguno de los centros escolares con plazas de integración ocupadas por niños con SD, que hemos visitado, ha existido el más

⁶⁾ Según lo dispuesto en la Orden de 18 de septiembre de 1990, la ley establece un máximo de dos alumnos con NEE por aula.

mínimo atisbo de problemas en el aula entre estos niños y sus compañeros. Más bien al contrario, en todos los casos tanto los responsables de los centros como los profesores del aula han hecho hincapié reiteradamente, y en algún caso por escrito, del magnífico nivel de aceptación y afecto que los niños y niñas con SD reciben de la mayoría de sus compañeros. Tal es así que, en algunos casos, llegan a velar por su bienestar como si de un hermano pequeño se tratase. De hecho, en las ocasiones que hemos compartido con ellos horas de clase o de patio, hemos sido testigos directos y privilegiados del bienestar del que disfrutaban estos niños.

Pero nuestra investigación habla de intimidad, de preferencias muy exclusivas, de amigos con los que te identificas y compartes la cotidianidad y los secretos más inconfesables. Lógicamente eso les está vetado en la mayoría de las ocasiones a los niños con SD que ocupan plazas de integración. Las consecuencias a largo plazo que, en el desarrollo emocional de los niños con SD, la ausencia de ese tipo de relaciones pudiera tener, están por aclararse, si bien es razonable presuponer que no sean las más deseables. Pero la afectividad de estos niños no es equiparable a la de las personas sin SD y, por eso, no pueden sacarse consecuencias dramáticas sin datos que las corroboren. Por otro lado, el colegio no puede, ni debe ser el único lugar en el que nuestros hijos, con o sin SD, establezcan y desarrollen lazos de amistad. Una forma de paliar, por tanto, el coste de estudiar en aulas de integración sería fomentando su participación en grupos y actividades de ocio y tiempo libre con otros niños con SD o de características similares.

A veces la investigación sólo sirve para refrendar lo que es una obviedad para el sentido común. Nuestros datos sólo ponen de manifiesto una situación que puede darse en otros contextos. Así todos podemos entender las dificultades de inclusión que, por ejemplo, un niño podría tener si tuviera que estudiar en una clase en la que él va a ser el único varón. Nada hay de malo en ello, pero seguro que este alumno expresaría su malestar espontáneamente en muchas ocasiones porque se sentiría solo, buscaría amigos del mismo sexo en el barrio u otros contextos y algún día, tal vez, se alegraría de haber tenido una experiencia tan singular.

En un análisis cualitativo de los sociogramas es probablemente mucho más fácil entender lo que queremos expresar. En las aulas de integración los niños con SD tienden a ocupar posiciones muy solitarias (ver Figuras I, II y III), pues pocas veces son elegidos y suelen estar al margen de las vorágines de preferencias y subgrupos que constituyen su grupo natural.

FIGURA I. Sociograma colegio 1 clase 4

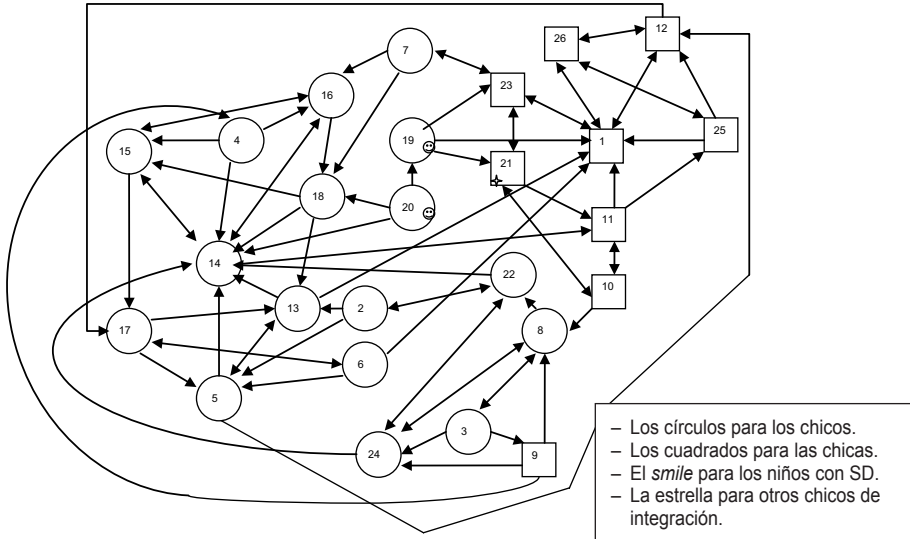


FIGURA II. Sociograma colegio 2 clase 1

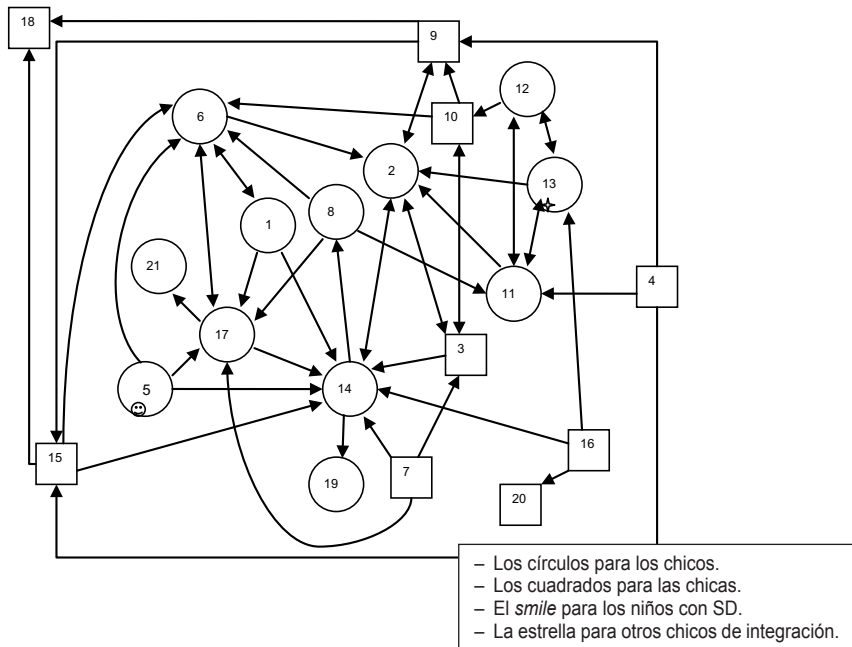
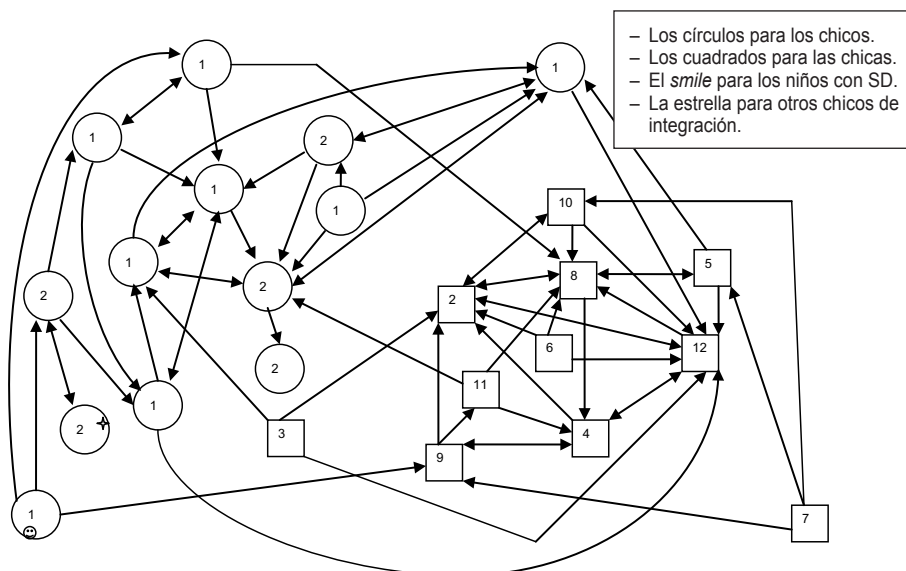


FIGURA III. Sociograma colegio 4 clase I



En cambio, los sociogramas de los CEE permiten ver a niños con SD como líderes de su clase (ver Figura IV). O claramente integrados en pequeños grupos de preferencia (lo que se considera un importante indicador de inclusión, Frostad y Pijl, 2007) incluso teniendo elecciones recíprocas con personas del otro sexo, a pesar de ser el único SD del aula (ver Figura V). Todo ello es básicamente impensable en las Aulas de Integración. Pero, por otro lado, también tenemos Aulas de Integración en las que los niños con SD son más elegidos que algunos de sus compañeros, puesto que también hay niños sin NEE que están fuera de los círculos de intimidad y preferencia de su clase (ver Figura VI). Así como niños con SD que a pesar de estar en CEE no son elegidos por nadie, incluso aunque el grupo sea muy pequeño y todos sus compañeros sean niños con SD (ver Figura VII).

FIGURA IV. Sociograma colegio 12 clase 7

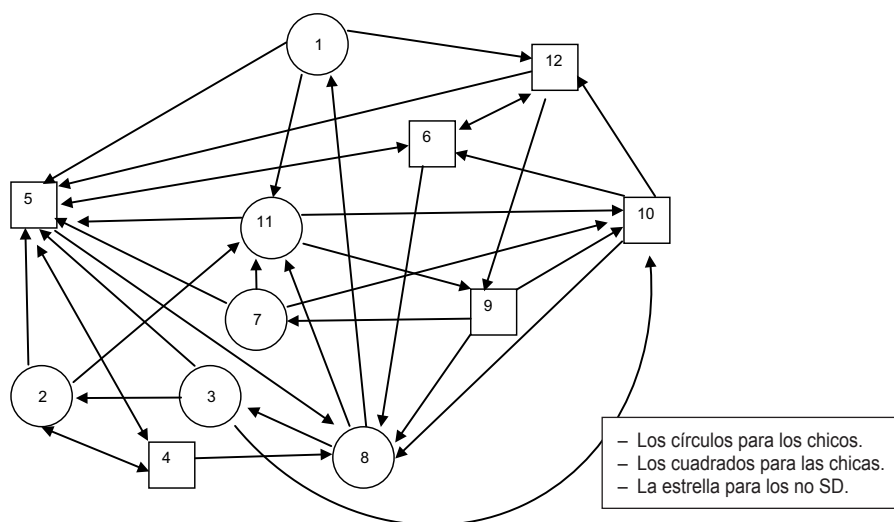


FIGURA V. Sociograma colegio 3 clase 2

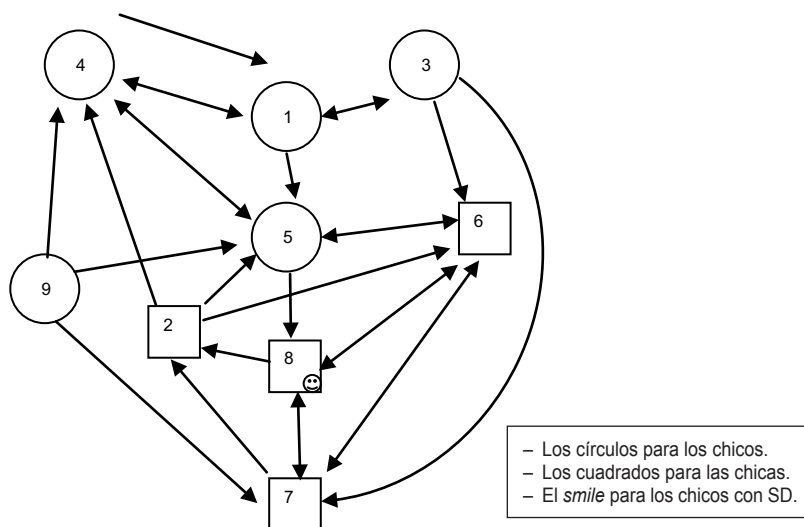


FIGURA VI. Sociograma colegio I clase I

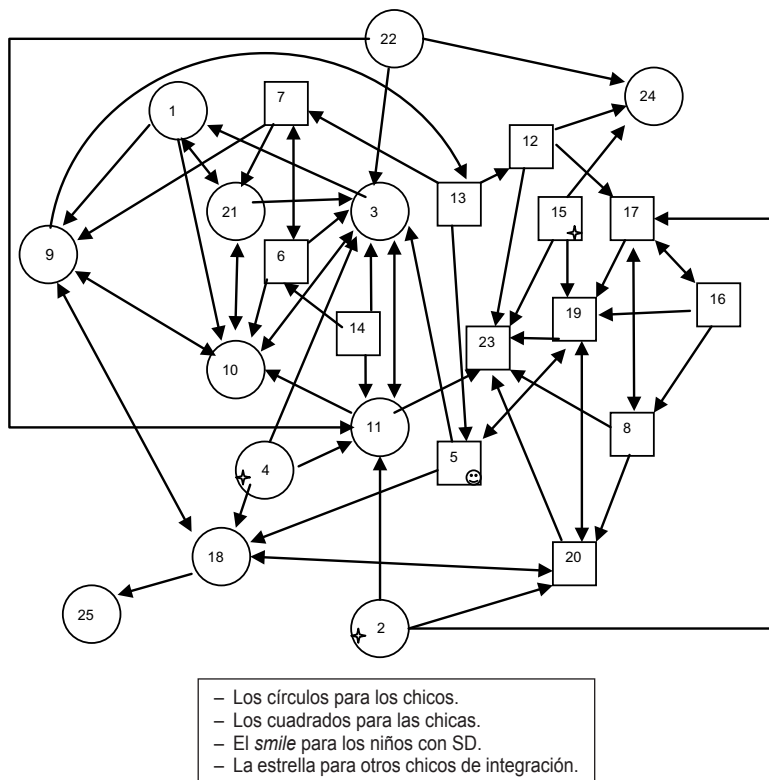
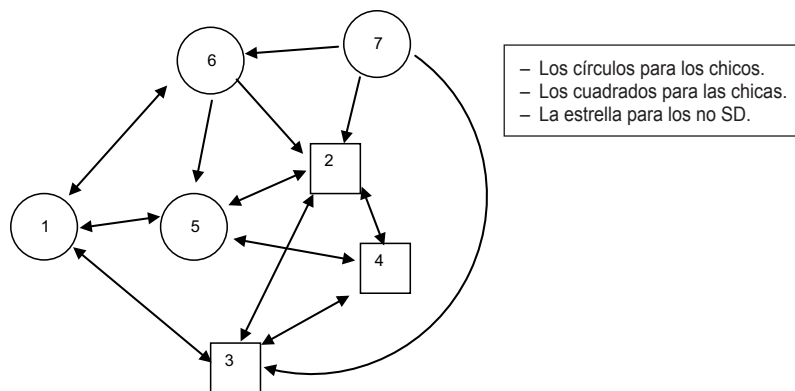


FIGURA VII. Sociograma colegio I2 clase 2



Como vemos, por un lado, los datos cuantitativos son claros y avalan lo difícil que es la integración socioafectiva de cierto nivel de intimidad, de los niños con SD. Por otro lado, los datos cualitativos también nos advierten que la exclusión socioafectiva también puede darse en los CEE, o sufrirla, como sabemos, niños sin NEE.

Una clara limitación de nuestra investigación, en parte creemos intrínseca a los objetivos metodológicos que nos habíamos propuesto alcanzar, es la ausencia de control o medida de otras variables que hubieran podido enriquecer el análisis de los datos obtenidos. No todos los niños con SD son iguales, especialmente sus limitaciones intelectuales, de lenguaje y los problemas de comportamiento que puedan tener, se nos antojan claramente moduladores de la dificultad o facilidad que estos niños podrían tener para afrontar su integración en las aulas tanto de enseñanza ordinaria como de educación especial. Y por tanto, en la medida de lo posible, creemos muy interesante desarrollar líneas de investigación que superen las limitaciones de la nuestra.

Existen otras variables que tampoco han sido controladas y que sería interesante tener en cuenta en futuras investigaciones: la experiencia y las habilidades docentes del profesor en el manejo de niños con NEE, el nivel socioeconómico y cultural medio de la población a la que pertenece el centro escolar, el nivel medio de los alumnos del aula en destrezas comunicativas, habilidades sociales y empatía, etc.

Por último y para terminar, creemos que la mejor aportación de nuestra investigación es promover un cambio en la pregunta que suelen hacerse los padres, pues parece obvio que no se trata de qué es mejor o qué me gustaría más a mí, sino de qué ventajas e inconvenientes asociados a cada una de las opciones de escolarización podremos afrontar con mayor éxito, tanto nuestro hijo como nosotros.

Referencias bibliográficas

CASEY, W., JONES, D. & KUGLER, B. (1988). Integration of Down's Syndrome children in the primary school: A longitudinal study of cognitive development and

- academic attainments. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 279-286.
- CUCKLE, P. (1999). Getting in and staying there: Children with Down syndrome in mainstream schools. *Down Syndrome: Research & Practice*, 6(2), 95-99.
- ECHÉITA, G. Y VERDUGO, M. A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHÉITA, G. (2004). La situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid, *Psicología Educativa*, 10(1), 19-44.
- FROSTAD, P. & PIJL, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 15-30.
- GARCÍA, M., SÁEZ, L. Y MANREU, M. (1983). Dos casos de integración en la escuela infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 105, 76-78.
- GLENN, A. T. (2001). Attitudes of high school seniors toward individuals with mental retardation and down syndrome following participation in a social integration friendship program: An exploratory study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(2-A), 527.
- GRAFFI, S. & MINNES, P. M. (1988). Attitudes of primary school children toward the physical appearance and labels associated with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 93(1), 28-35.
- GURALNICK, M. J. (2002). A pacipative interaction with peers: A comparative study between children with or without Down's Syndrome. *International Journal of Intellectual Disabilities*, 46 (5), 379-393.
- JOHNSON, D. (2006). Listening to the views of those involved in the inclusion of pupils with Down's syndrome into mainstream schools. *Support for Learning*, 21(1), 24-29.
- KOSTER, M., PIJL, S. J., VAN HOUTEN, E. & NAKKEN, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 31-46.
- LAWS, G., BYRNE, A. & BUCKLEY, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison. *Educational Psychology*, (4), 447-457.

- LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- MAND, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 7-14.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G. Y PÉREZ, E. M. (2005). Assesment of special educational needs integration by the educational community in Spain, *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 261-278.
- PETLEY, K. (1994). An investigation into the experiences of parents and head teachers involved in the integration of primary aged children with Down's syndrome into mainstream school. *Down Syndrome: Research & Practice*, 2(3), 91-96.
- PIETERSE, M. & CENTER, Y. (1984). The integration of eight Down's Syndrome children into regular schools. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10(1), 11-20.
- PIJLS, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 1-5.
- ROSNER, B. A., HODAPP, R. M. & FIDLER, D. J. (2004). Social Competence in Persons with Prader-Willi, Williams and Down's Syndromes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 209-217.
- RUIZ, E. (2004). La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: Algunas preguntas y respuestas. *Revista Síndrome de Down*, 21, 122-133.
- SCHAEFER, J. E. & ARMENTROUT, J. A. (2002). The effects of peer-buddies on increased initiation of social interaction of a middle school student with Down syndrome and her typical peers. *Down Syndrome Quarterly*, 7(3), 1-8.
- TRONCOSO, M. V. (1993). Apoyo a la integración. El Comienzo: 1980-1985 Fundación Síndrome de Down Cantabria. Jornadas sobre el Síndrome de Down. (1ª. 1993. Madrid, España). En *El futuro empieza hoy* (pp. 133-142). Madrid: Pirámide,

Fuentes electrónicas

MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G., BABIO, M., GALÁN, M., AGUILERA, M. J. Y PÉREZ, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 5 de marzo de 2008 de http://www.defensordelmenor.org/documentacion/estudios_investigaciones.php

Dirección de contacto: Juan Pedro Núñez Partido Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. C/ Universidad de Comillas 3, 28049. Madrid, España. E-mail: jnunez@chs.upcomillas.es

Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado

A Self-regulated learning intervention programme: impact on university students

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación. Murcia, España.

Pedro José Sales Luís de Fonseca Rosário

Universidade do Minho. Faculdade de Educação y Psicologia. Portugal.

José David Cuesta Sáez de Tejada

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación. Murcia, España.

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación dirigida a analizar aspectos relacionados con las estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje en un grupo de estudiantes de tercero de la titulación de Pedagogía. El propósito de este trabajo es evaluar un programa de promoción de estrategias de autorregulación del aprendizaje diseñado para incrementar los conocimientos de los estudiantes universitarios sobre estrategias de aprendizaje y promover sus competencias de estudio capacitándolos para enfrentar los desafíos académicos de forma más competente. Para ello se ha aplicado un programa de promoción de competencias de autorregulación y procesos de aprendizaje («Cartas de Gervasio») basado en unas cartas que un estudiante de universidad escribe sobre su experiencia académica (Rosário, Núñez y González-Pienda 2006). Las cartas son el soporte para introducir las estrategias y competencias académicas necesarias en la Universidad, para que el estudiante pueda adaptarse al nuevo contexto que le va a demandar los cambios del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los datos confirman, como reflejan investigaciones previas, la eficacia del programa para sus propósitos instructivos y promocionales en este dominio. Los datos sugieren que los estudiantes, a pesar de las limitaciones del formato del programa y de su implementación

(sesiones de 1 hora) y de la brevedad de la intervención (6 sesiones), han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre sus procesos de estudio y aumentar la calidad de sus aprendizajes, como sugieren investigaciones previas (Hernández Pina et al., 2006; Rosário et al., 2007). Estos resultados son importantes también porque la enseñanza de las estrategias debe considerarse como una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado en el nuevo contexto del EEES y el nuevo sistema de créditos ECTS –European Credit Transfer System– (Rosário, 2004). Así mismo se ofrecen una serie de implicaciones educativas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, Educación Superior, programas de promoción de competencias de estudio, aprender a aprender, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract

This paper presents the research outcomes of an intervention programme to analyze self-regulated learning strategies and processes in a group of third-year university students of education. The purpose of this study is to evaluate the efficacy of the programme at enhancing the students' awareness of learning strategies and promoting their learning competences, thus equipping them with the right competences to master future academic challenges more competently. In order to accomplish these goals, an intervention programme on self-regulated learning strategies («Letters from Gervase») is implemented. «Letters from Gervase» is based on a set of letters in which a first-year university student describes his academic experience (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2006). The letters are used to introduce some of the required strategies and academic competences a university student needs in order to better adapt to the novel demands of the new European Higher Education Area (EHEA). The data corroborate the results of previous studies, confirming the positive effect of the programme. Results suggest that, despite limitations in programme format, implementation (one-hour sessions) and brevity of interventions (six sessions), students used this opportunity to reflect on the studying process and enhance their quality of learning, as suggested by previous research (Hernández Pina et al., 2006; Rosário et al., 2007). These results are important also because the teaching of strategies has to be considered as one of the key elements in the promotion of self-learning strategies within the new European Higher Education Area and the new ECTS system (Rosário, 2004). Likewise, the study highlights a number of educational issues related with the teaching and learning process at the university level.

Key words: learning strategies, self-regulated learning, Higher Education, programmes for enhancing learning competences, learning to learn, European Higher Education Area.

Introducción

Las exigencias actuales derivadas del proceso de Bolonia sobre una educación superior de calidad, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la investigación cada vez más globalizada definen la enseñanza superior como proceso continuo que exige al alumno el desarrollo de una serie de capacidades y actitudes que le permitan poner en práctica un aprendizaje autónomo y autorregulado. Los estudiantes han de saber y querer exponer cuestiones y resolver problemas, han de estudiar a lo largo de la vida y estar preparados para trabajar en grupo (Hernández Pina, Martínez Clares, Rosário y Rubio Espín, 2005). Esta nueva forma de enfocar las tareas académicas y profesionales no puede esperar a la entrada en el mundo laboral sino que debe comenzar mucho antes. Es decir, como muy tarde, debe iniciarse en el momento en que el estudiante ingresa en la Universidad. Los profesores esperan que sus alumnos aprendan a analizar las materias y los procesos, evalúen críticamente las soluciones propuestas para los problemas del mundo físico y social, y sean capaces de aplicar las ideas aprendidas en la instrucción formal a los problemas y desafíos que viven fuera de las clases. Se puede incluso afirmar que, universalmente, los docentes esperan que el estudio de los diferentes contenidos académicos modifique cualitativamente las interpretaciones que sus estudiantes hacen sobre el mundo que les rodea, acentuando su compromiso social. Aún así, asumiendo que estas preocupaciones educativas están consensuadas y generalizadas entre los educadores, nos enfrentamos con un conjunto de cuestiones relacionadas con las prácticas de la enseñanza-aprendizaje: ¿por qué estos cambios no siempre ocurren?, ¿qué es preciso cambiar en el comportamiento de los alumnos para que ocurran?, ¿qué hacer de nuevo en las prácticas docentes?, ¿cómo deben ser los procedimientos de evaluación?, ¿cuál debe ser la implicación de los padres y la familia en la nueva forma de abordar el aprendizaje?, ¿cuál debe ser la nueva responsabilidad en la organización de la Universidad para que facilite un nuevo espacio de aprendizaje?, ¿cómo debe ser la formación de los docentes para abordar los nuevos retos del proceso de Bolonia?

Tanto en el ámbito de la psicología como de la educación han sido muchas las teorías que han tratado de definir y explicar las variables que influyen en el aprendizaje y que determinan tanto el rendimiento universitario como de otros niveles educativos (Boekaerts y Corno, 2005). Históricamente, las

variables estudiadas se referían sobre todo al ambiente físico y social, a las técnicas educativas que el profesor empleaba para maximizar el aprendizaje y/o a las propias habilidades intelectuales de los estudiantes. Sin embargo, un aprendizaje de calidad y promotor de significados requiere que los estudiantes adopten un papel más activo, que sean capaces de adoptar un comportamiento estratégico y táctico frente a las tareas académicas que deben enfrentarse. Es así como aparecieron los primeros trabajos sobre aprendizaje autorregulado en los cuales el estudiante ya no es considerado como receptor y reproductor pasivo de información, sino como un sujeto activo y gestor de su quehacer (Lonka, Olkinuora y Makinen, 2004).

La literatura se ha referido a los procesos de autorregulación como una de las principales contribuciones para incrementar la motivación y el aprendizaje académico (Rosário, Mourão, Trigo, Núñez y González-Pienda, 2005; Torrano y González-Torres, 2004; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Zimmerman, 2000, Suárez Riveiro, Fernández Suárez y Anaya Nieto, 2005). Tal como Pintrich y Schunk (2002) entendemos por autorregulación del aprendizaje el proceso en que los estudiantes personalmente activan y mantienen comportamientos, cogniciones y afectos que están orientados sistemáticamente a la consecución de las metas.

Aplicado al campo de la educación, este concepto comprende un amplio abanico de procesos y estrategias: el establecimiento de objetivos, la atención y concentración en la instrucción utilizando estrategias de codificación, organización y recuperación de la información aprendida; la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, utilizando los recursos adecuadamente; la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de la ayuda necesaria de compañeros y familiares, entre otros. El trabajo de los estudiantes debe estar investido de creencias positivas y ajustadas sobre sus competencias, el valor de los aprendizajes y los factores que lo influyen, anticipando los resultados de sus acciones y experimentando satisfacción en la asignación de su energía y esfuerzo en el aprendizaje (Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2006).

En este sentido, la autorregulación de los procesos de aprendizaje implica no sólo aspectos cualitativos, referidos al patrón de los motivos y estrategias para aprender, sino también aspectos cuantitativos relacionados con la frecuencia de su utilización. El núcleo de los procesos de autorregulación reside en la elección y en el control, por este motivo es fundamental para poder discutir el proceso de enseñanza-aprendizaje, focalizarlo desde la perspectiva del alumno (Weinstein,

Husman y Dierking, 2000). Un aprendizaje de calidad exige a los estudiantes universitarios la adquisición de una competencia básica: la competencia para reflexionar sobre su propia actividad de aprendizaje y adaptarla en función de los diferentes contextos. La adquisición de esta competencia es importante en sí misma para aquellos que defienden que el objetivo último de la formación universitaria es preparar a los estudiantes a aprender por ellos mismos (Pintrich, 2004; Ramsden, Prosser, Trigwell y Martin, 2007).

La idea de que enseñar era llenar los estudiantes de conocimientos debe ser sustituida por una enseñanza basada en competencias, la cual deberá ir acompañada de una mejora en la calidad de los aprendizajes, de los conocimientos, tanto para su integración a largo plazo como para utilizarlos en un contexto profesional o personal determinado. La mejora de la calidad de la formación y el rendimiento de las universidades pasa, por tanto, por la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007).

En este trabajo se analiza un programa de promoción de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje que intentará aportar nuevos elementos a la investigación centrada en los procesos de autorregulación del aprendizaje en la Universidad (Hernández Pina, Rosário, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clares y Ruiz Lara, 2006). Este proyecto está orientado a discutir con alumnos universitarios cuestiones sobre estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje, equipándolos para que puedan enfrentarse a sus tareas de aprendizaje con mayor calidad y profundidad.

Metodología

Hipótesis

A través del programa de promoción de procesos y estrategias de autorregulación del aprendizaje, esperamos obtener diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest en todas las variables estimadas para evaluar la eficacia del programa: conocimiento de estrategias de aprendizaje; autoeficacia percibida para autorregular el aprendizaje y autorregulación del aprendizaje.

Instrumentos

Variables e instrumentos

Para evaluar la eficacia del *Programa de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje* se tomaron en consideración las siguientes variables: Conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje; Percepción de autoeficacia para utilizar las estrategias de autorregulación y los Procesos de autorregulación del aprendizaje.

Conocimiento declarativo de las estrategias de aprendizaje

Para evaluar esta variable se utilizó el *Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje* (CEA) (Rosário et al., 2007). Este instrumento construido en base al contenido que se trata en las sesiones del programa, consiste en diez cuestiones cerradas con tres opciones de respuesta, dos falsas y una verdadera (mínimo 1, máximo 10). Los ítems se refieren a las diez estrategias de aprendizaje trabajadas en la intervención (p. ej., gestión del tiempo, apuntes y organización de la información, procrastinación de las tareas).

Autoeficacia percibida para autorregular el aprendizaje

La autoeficacia percibida en la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje fue evaluada con 10 cuestiones referentes a la eficacia percibida para utilizar estrategias de aprendizaje en el contexto académico. Los ítems son presentados en un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El *alpha* de Cronbach de la escala es de .89.

Procesos de autorregulación del aprendizaje

El *Inventario de Procesos Autorregulación del Aprendizaje*, basado en el modelo de Zimmerman (2000, 2002), es un instrumento constituido por 12 ítems

representativos de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución y evaluación (Rosário et al., 2006). Los ítems son presentados en un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El *alpha* de Cronbach total de la escala es de .87.

Cuestionario de evaluación final

Al final del programa se aplicó un cuestionario a los estudiantes con el objetivo de conocer la repercusión del mismo en su forma de estudiar y afrontar las tareas académicas, pero también recoger indicadores de mejora en el proceso de intervención. Algunas preguntas en este cuestionario de evaluación final son presentadas en un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre), pero otras asumen un formato abierto con espacio para comentarios y sugerencias. Por motivos de parsimonia analizaremos es este trabajo solo una parte de los datos recogidos.

Participantes

El programa se aplicó en clase a alumnos de tercero de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2006-07. Se eligió la asignatura de «Prácticum I» después de presentar el proyecto a los alumnos y de su asentimiento a la aplicación. Dada las características del programa aplicado hemos utilizado un diseño no experimental de un solo grupo con pretest y postest, una vez que tomamos todo el grupo de alumnos de la asignatura. En el programa participaron 53 estudiantes, 49 (92,5%) alumnas y 4 (7,5%) alumnos, con edades comprendidas entre 19 y 21 años (69,8%), entre 22 y 24 (26,4%) y con más de 24 años (3,7%). En relación con la edad, el intervalo oscilaba entre los 19 y 27 años con una media de 21,1 años (D.T.=2,7).

El Programa

El Programa de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje se impartió durante el primer cuatrimestre a lo largo de 6 semanas. Cada sesión semanal, de una hora de duración, tuvo lugar en el horario de la asignatura elegida. El programa se organizó en torno a la lectura, análisis y discusión de las cartas del libro «Cartas de Gervasio» (Rosário et al., 2006). Este libro-herramienta de promoción de competencias de estudio y de autorregulación reúne un conjunto de cartas de un alumno universitario, Gervasio, dirigidas a su ombligo sobre su proceso de estudio y aprendizaje en la Universidad. Cada carta está organizada en torno a un conjunto de estrategias de autorregulación del aprendizaje (ver Tabla I). El estilo narrativo confiere a esta herramienta un carácter flexible y dinámico que permite una adaptación ecológica al contexto específico de aprendizaje.

TABLA I. Lista de sesiones de la herramienta y contenidos (estrategias de autorregulación trabajadas en cada una de las cartas)

PRESENTACIÓN DE LA HERRAMIENTA
Carta 0. Presentación de los motivos que llevan a Gervasio a escribir las cartas. Reflexión sobre los procesos de aprendizaje y el papel del alumno.
Carta 1. Adaptación a la Universidad y organización y gestión del tiempo.
Carta 2. Establecimiento de objetivos, características de los objetivos, objetivos a corto y largo plazo, objetivos de aprendizaje y de realización.
Carta 3. Organización de la información: mapas conceptuales, esquemas, resúmenes... Toma de apuntes, técnica Cornell, control de distractores.
Carta 4. Gestión del tiempo. Tareas a realizar (TAR), estructura del ambiente, procrastinación de tareas, distractores internos y externos.
Carta 5. Modelo de procesamiento de la información, memoria a corto y largo plazo. Instrumentalidad.
Carta 6. Autorregulación del aprendizaje, Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado (PLEA), establecimiento de objetivos, monitorización, volición.
Carta 7, 8 y 9. Metodología de resolución de problemas, pasos para la resolución de problemas, ejercicios prácticos.
Carta 10. Estrategias para la preparación de exámenes (gestión del tiempo, establecimiento de objetivos, organización de la información, revisión de las asignaturas, realización de exámenes anteriores).

Carta 11. Estrategia de realización de exámenes, tipos de preguntas (pruebas objetivas de opción múltiple, preguntas de desarrollo), control de distractores, revisión de respuestas, trabajo en grupo.

Carta 12. Ansiedad ante los exámenes, dimensiones de la ansiedad (preocupación y emocionalidad), distractores internos y externos, copiar, técnicas de relajación.

Carta 13. Reflexión final sobre el proceso de aprendizaje realizado.

Un estilo educativo no prescriptivo, en clave de humor, permite a los lectores-autores tener la oportunidad de aprender un gran abanico de estrategias de aprendizaje y de reflexionar sobre situaciones, ideas y desafíos en el contexto académico universitario, a través de la voz de un alumno que está viviendo una experiencia similar a la suya (Hernández Pina et al., 2006). Esta proximidad discursiva facilita la discusión y la toma de perspectiva de los alumnos hacia los contenidos estratégicos presentados en el texto.

Procedimiento

El programa de intervención transcurrió durante seis sesiones (una por semana) de una hora de duración, entre octubre y diciembre de 2006. En todos los casos, las sesiones siguieron una planificación muy semejante: en un primer momento se daba lectura a una carta del programa (ver Tabla I) (aproximadamente 15 minutos) seguida de la discusión y reflexión en pequeño grupo en torno de los contenidos establecidos para cada sesión (aprox. 15 minutos); posteriormente había un tiempo dedicado a la realización de actividades para practicar los aprendizajes estratégicos y puesta en común (aprox. 20 minutos) y, por último, un sumario de los tópicos trabajados (aprox. 10 minutos). En el programa solo trabajamos las cartas 1, 3, 5, 6, 10 y 11. La administración de los instrumentos de evaluación se realizó en la primera y la última sesión del programa (duración aproximada: 20 minutos).

Análisis y resultados

El principal objetivo de esta investigación ha sido comprobar la eficacia del programa de promoción de procesos y estrategias de autorregulación de aprendizaje basado en narrativas «Cartas de Gervasio». En ese sentido, evaluamos las diferencias de medias del pretest y postest relativas a las variables incluidas en la investigación empleando la prueba T (*pair sample*). En la Tabla II se encuentran las medias y desviaciones típicas correspondientes a las medidas pre y postest del grupo de estudiantes.

TABLA II. Medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables dependientes en el pretest y postest

Variables	Grupo			
	Pretest		Postest	
	M	SD	M	SD
Conocimiento de estrategias de aprendizaje	8,04	1,52	8,71	1,39
Procesos de autorregulación	45,1	5,94	45,4	6,08
Autoeficacia percibida para autorregular los aprendizajes	38,6	4,68	40,1	4,28

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este programa fue enseñar estrategias de aprendizaje incrementando el conocimiento declarativo de los alumnos, presentamos en primer lugar los valores obtenidos en el cuestionario de estrategias de aprendizaje.

Para comprobar esta primera hipótesis se ha efectuado una prueba *t de student (pair sample)* para analizar las diferencias de medias entre el pretest y el postest para muestras dependientes. Los resultados indican que los estudiantes han mejorado su conocimiento sobre estrategias de aprendizaje después de la aplicación del programa una vez que la media en el postest es superior ($M=9,34$; $SD=,876$) a la media del pretest ($M=8,74$; $SD=1,211$) ($M_{dif} = -,604$; $t_{52} = -3,529$; $p=,001$). A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que los alumnos han mejorado sus conocimientos sobre estrategias de aprendizaje, y esta diferencia es estadísticamente significativa.

Enseguida quisimos evaluar en qué medida los alumnos que participaron en el programa de promoción de competencias de autorregulación se percibían al final como más eficaces y preparados para aplicar las estrategias trabajadas en su estudio y trabajo académico. Podemos constatar que se hallaron diferencias

estadísticamente significativas pretest-postest ($M_{dif} = -1,472$; $t_{52} = -2,350$; $p = ,023$), lo que indica que hay un aumento en la percepción de competencia para utilizar las estrategias de autorregulación en el final del programa.

Observamos, no obstante, que no se han producido diferencias significativas en cuanto a los procesos de autorregulación del aprendizaje medidos antes y después de la aplicación del programa ($M_{dif} = -,308$; $t_{51} = -,445$; $p = ,658$), lo que sugiere que los estudiantes, a pesar de que conocen más estrategias y de que se sienten más eficaces en su aplicación, no cambian significativamente en su autorregulación del aprendizaje.

A continuación, ofrecemos el análisis de las respuestas de los estudiantes los estudiantes en el *Cuestionario evaluación final* y que vienen a reforzar los datos obtenidos tras el análisis realizado. Las preguntas, presentadas bajo un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nada) hasta 5 (totalmente) o de carácter abierto, están orientadas, como ya referimos, para la recogida de la opinión del alumno sobre el programa de intervención:

¿En qué medida este programa te ha interesado?

En esta cuestión, un 88% de los alumnos encuestados opinan estar totalmente satisfechos con la aplicación del programa, y el 12% restante se muestra muy satisfecho.

¿En qué medida crees que es apropiado para el objetivo que persigue?

Preguntados sobre lo apropiado del programa, un 82% lo considera totalmente apropiado, el 14% lo estima muy apropiado, y un 4% manifiestan que es bastante apropiado.

¿En qué medida consideras que has conseguido el objetivo?

El 49% de los estudiantes consideran que han conseguido totalmente su objetivo para el programa. El 36 % estima «muy conseguido», y en la tercera posición, los alumnos hacen referencia a «bastante conseguido» (15%).

¿En qué medida crees que es útil?

En cuanto a su utilidad el 56% lo considera «totalmente útil», un 24% «muy útil» y el 20% «bastante útil».

En una segunda parte, se presentan las cuestiones de carácter abierto así como si les pide una reflexión y valoración final del programa.

Si crees que vas a usar los principios mostrados a lo largo del programa, ¿por qué vas a hacerlo?

Más de la mitad de los estudiantes estiman que las estrategias de aprendizaje, aprendidas y ejercitadas, son útiles para la preparación de exámenes y para obtener resultados positivos, para conseguir mejores notas (60%), otro porcentaje también significativo (32%), estima que mejorará sus hábitos de estudio, y finalmente, otro grupo de estudiantes (8%), cree que conseguirá una mejor planificación a lo largo del cuatrimestre, dosificando mejor su esfuerzo, bajando la ansiedad ante los exámenes, etc.

Si crees que no lo vas a usar, ¿cuáles son los motivos?

Casi un 90% opinan que van a intentar llevar a la práctica lo aprendido en estas sesiones, sólo un 10% considera que pueden encontrar algún tipo de dificultad externa, por ejemplo, el hecho de trabajar al margen de estudiar, es un gran hándicap para ellos.

¿De qué factores crees que depende que realmente uses lo que has aprendido?

Para un 45% la motivación o interés es fundamental, un 35% asegura que depende del profesorado. El resto de encuestado varía en sus respuestas (p. ej., depende de la asignatura o del tiempo que dispongan para llevarlo a cabo).

Valoración general

En cuanto a la valoración global, la gran mayoría, más del 80%, coincide en que el programa puede ayudar a los estudiantes universitarios a ser más autónomos, críticos y responsables, percibiendo con más nitidez los escollos que deben superar durante su proceso de adaptación a la Universidad y todas las dimensiones académicas que supone para ellos este nuevo ciclo académico. También hay que considerar un grupo de opiniones, aproximadamente el 20% restante, que considera necesario sensibilizar sobre esta temática a los profesores y responsables universitarios para que puedan emprender acciones de información y de formación que siguen la misma línea que el programa aplicado de modo a cambiar los procesos de enseñanza, por ejemplo incluyendo en el proceso de evaluación de las asignaturas otras metodologías como el trabajo de proyecto o el portafolio.

Conclusiones e implicaciones educativas

El número de estudiantes que accede a la Universidad con una preparación insuficiente, con un déficit considerable en estrategias de aprendizaje así como de recursos que le permitan adquirir un compromiso constante y autónomo en el estudio es una realidad que los docentes universitarios percibimos de una forma cada vez más evidente en los últimos años. Algunos estudios indican que estos déficits implican a largo plazo una progresión inadecuada durante gran parte de los primeros años académicos (Hernández Pina, et al., 2006; Raaheim, Wankowski y Radford, 1991).

También ha quedado demostrado que los fracasos y abandonos de los estudios, así como los bajos rendimientos, tienen repercusiones importantes a niveles financiero, organizativo, psicológico y social. Tal y como reflejaron algunos autores (cf., Bierema, 1996; Gilbert, Keck y Simpson, 1993; Reese y Mobley, 1996) las Universidades de hoy deberían contemplar la prevención y la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes más bien que la clasificación y la selección de los estudiantes.

Por esta razón, con este trabajo hemos tratado de investigar la eficacia de un programa de promoción de las competencias de estudio y autorregulación.

Los datos sugieren que los alumnos, a pesar de las limitaciones del formato del programa y de su implementación (sesiones de 1 hora) y de la brevedad de la intervención (6 sesiones), han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre sus procesos de estudio y aumentar la calidad de sus aprendizajes, tal y como sugieren otras investigaciones con alumnos universitarios (Hernández Pina et al., 2006; Rosário et al., 2007; Solano, 2006). Estos resultados son importantes también porque la enseñanza de las estrategias debe considerarse como una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado en el nuevo contexto del EEES y el nuevo sistema ECTS (Rosário, 2004).

En este trabajo no hemos logrado cambiar la *autorregulación de los alumnos*, quizás por la estructura del programa a que ya hemos hecho referencia, pero, también, como sugieren los alumnos en la evaluación del programa, por la necesidad de implicar a los profesores en estos cambios más cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos tienen razón, les respalda ampliamente la literatura, no basta con preparar y trabajar con ellos estrategias de aprendizaje y competencias de autorregulación si las practicas en clase y la evaluación de las asignaturas no las exigen (Biggs, Kember y Leung, 2001). Quizás este hiato entre el discurso centrado en la promoción de competencias y una práctica aún muy anclada en la transferencia de contenidos, ayude a explicar nuestros datos en lo que concierne a que los alumnos; a final del programa, se conocen más y se perciben más preparados (diferencias que son estadísticamente significativas en el pre-postest) pero no cambian su comportamiento de autorregulación en su estudio y trabajo, muy posiblemente porque no lo necesitan para aprobar.

Por este motivo, señalamos la sinergia que se debe producir entre docencia, investigación y desarrollo de un aprendizaje de calidad, en el contexto institucional, con una intensa implicación de profesorado y alumnado (Hernández Pina, 2002),

Para conseguir autorregular los aprendizajes es necesario que el estudiante quiera y sepa cómo hacerlo (Pintrich, 2004). En este sentido es necesario que los estudiantes incrementen su conocimiento estratégico como paso previo a su aplicación posterior en las tareas

En la actualidad, observamos cada vez más la importancia de preparar a los alumnos para que sean capaces de resolver problemas y de razonar eficazmente: que sepan cómo aprender a lo largo de toda su vida. Equipar a los alumnos con nuevas formas de aprender ante los desafíos de un aprendizaje autónomo es uno de los objetivos a corto plazo en el contexto universitario (Hernández Pina et al.,

2006). El Proceso de Bolonia, como ya referimos, pone el énfasis en la autonomía del aprendizaje de los estudiantes y en la responsabilidad que éstos deben asumir en el proceso de construcción de su conocimiento. Por eso pensamos que las universidades deberían implementar programas similares al aquí presentado, de promoción y desarrollo de competencias académicas en la enseñanza universitaria, por ejemplo, incluyéndolos en formato de seminarios dentro de las sesiones de «Bienvenida Universitaria» que la mayoría de las universidades promueven para los estudiantes de primer curso. Estas iniciativas, subrayando el papel agente de los alumnos en su proceso de aprendizaje y el papel del profesorado (la potenciación del papel de los profesores universitarios ha ocupado desde el principio un puesto destacado entre las prioridades reconocidas en la europeización de los diversos sistemas universitarios nacionales (Michavila, 2005), proporcionarían oportunidades para que los alumnos no solo aprendan estrategias, sino que también reflexionen sobre sus comportamientos académicos, sean más competentes y obtengan mayor éxito en su vida académica y en su futuro desarrollo profesional (Weinstein et al., 2000).

Seguiremos investigando el programa «Cartas de Gervasio», con otras muestras, otros formatos y nuevas variables importantes en el proceso de autorregulación y que en este estudio no han sido consideradas (p. ej., metas académicas e instrumentalidad percibida de la utilización de los procesos de autorregulación) una vez que estamos convencidos de la importancia de promocionar procesos y estrategias de aprendizaje como un objetivo prioritario de los estudiantes, del profesorado y de la propia institución. La mejora del aprendizaje continuo de los estudiantes debe tener su espacio fijo en las tareas que la universidad programe para sus estudiantes al inicio de su carrera, durante su carrera y como preparación para su inserción laboral. Un alumno que aprende a aprender, y que aprende a lo largo de la vida es un alumno que sabrá que su formación profesional es una tarea continua y permanente en esta sociedad de conocimiento.

Referencias bibliográficas

BIEREMA, L. L. (1996). Total quality and adult education: A natural partnership in the classroom. *Innovative Higher Education*, 20(3), 145-169.

- BIGGS, J., KEMBER, D. & LEUNG, D. Y. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BOEKAERTS, M. & CORNO, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54(2), 199-231.
- GILBERT, J. P., KECK, K. L. & SIMPSON, R. D. (1993). Improving the process of education: Total quality management for the college classroom. *Innovative Higher Education*, 18(1), 65-85.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., ROSÁRIO, P. Y ESPIN, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- HERNÁNDEZ PINA, F., ROSÁRIO, P., CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J. D., MARTÍNEZ CLARES, P. Y RUIZ LARA, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-633.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301.
- LONKA, K., OLKINUORA, E. & MAKINEN, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 301-323.
- MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PINEDA, J., SOLANO, P. Y ROSÁRIO, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- PINTRICH, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- PINTRICH, P. R. & SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- RAAHEIM, K., WANKOWSKI, J. & RADFORD, J. (1991). *Helping students to learn at university*. Milton, Keynes, UK: Open University Press.
- RAMSDEN, P., PROSSER, M., TRIGWELL, K. y MARTIN, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- REESE, A. C. & MOBLEY, M. F. (1996). Academic success through quality managed course design. *Innovative Higher Education*, 20, 171-182.

- ROSÁRIO, P., MOURÃO, R., TRIGO, J., NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PINEDA, J. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas' (mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly*, Winter, 9(4), 73 -77.
- ROSÁRIO, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PINEDA, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coimbra: Almedina.
- ROSÁRIO, P., MOURÃO, R., NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PINEDA, J., SOLANO, P. y VALLE, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- SOLANO, P. (2006). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de competencia en estrategias de autorregulación. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- SUÁREZ RIVEIRO, J. M, FERNÁNDEZ SUÁREZ, P. Y ANAYA NIETO, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- TORRANO, F. Y GONZÁLEZ TORRES, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- WEINSTEIN, C. E., HUSMAN, J. & DIERKING, D. (2000). Self-regulation intervention with a focus on learning strategies. In M. BOEKAERTS, P. PINTRICH & M. ZEIDNER (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). New York, San Diego: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTÍNEZ-PONS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH & M. ZEIDNER (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. (2002). Becoming a self regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Dirección de contacto: Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación. Murcia, España. E-mail: fhpina@um.es

Competencia lingüística y dominio preconceptual: trabajando mapas conceptuales en Educación Infantil

Language proficiency and pre-conceptual mastery: working with concept maps in Early Childhood Education

Rosario Mérida Serrano

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

Rosario Ortega Ruiz

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Córdoba, España.

Eva María Romera

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Córdoba, España.

La construcción del conocimiento es una actividad colaborativa y por eso el lenguaje se sitúa en el centro de la educación, como mediador del conocimiento y como instrumento básico en la actividad de enseñar y aprender. El concepto de 'diálogo' se convierte en un componente esencial del pensamiento porque se entiende como el discurso de la construcción del conocimiento (G. Wells, 2003, 15).

Resumen

Presentamos un trabajo en el cual se ha estudiado si los mapas preconceptuales, utilizados como estrategia didáctica en un aula infantil, contribuyen a mejorar el discurso oral que emplea el alumnado en la interpretación o lectura de los mismos. Nos interesa indagar qué tipo de evolución se produce en tres dimensiones básicas del lenguaje: el vocabulario, la sintaxis y la amplitud del discurso. Intentamos inferir si la hipotética mejoría en el discurso oral del alumnado tiene repercusiones en la evolución de su competencia preconceptual.

Enmarcamos nuestro trabajo didáctico en la teoría de la asimilación (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) como el marco conceptual genérico que nos ofrece un modelo de aprendizaje idóneo para realizar el seguimiento cognitivo que estábamos buscando, al afirmar que, en algún punto entre el cuarto y el quinto año de vida, el lenguaje asume un papel predominante en el funcionamiento cognoscitivo (Ausubel et al., 1983, p. 82).

Intervienen en esta investigación 20 preescolares (12 niñas y 8 niños) de un aula de Educación Infantil, del nivel de 5 años, perteneciente a un colegio público situado en un

contexto rural, concretamente ubicado en la provincia de Sevilla. Analizamos 93 textos, que se corresponden con las producciones orales de los participantes en la investigación, siguiendo un sistema categorial creado a partir del análisis de los datos y practicando un sistema de triangulación basado en un acuerdo de tres jueces (maestra, experto e investigadora) para garantizar la consistencia de las clasificaciones.

Como conclusión, y con la prudencia necesaria debido a la escasez de participantes y al limitado número de sesiones analizadas, podemos manifestar que se aprecia una mejoría moderada en el discurso oral que el alumnado emplea para «leer» sus mapas, y, por consiguiente, podemos entenderlos como una estrategia didáctica apropiada para ser utilizada en Educación Infantil.

Palabras clave: mapa preconceptual, competencia cognitiva, vocabulario, sintaxis, amplitud discursiva.

Abstract

This article presents a study of whether pre-conceptual maps, used as a teaching strategy in preschool, help improve the oral speech utilized by pupils to interpret or read such maps. The primary interest of this study is to ascertain what type of evolution occurs in the three basic dimensions of language: vocabulary, syntax and amplitude of discourse. An endeavour is made to infer whether the hypothetical improvement in pupils' oral speech has an impact on the evolution of their pre-conceptual competence.

The didactic work is based on the theory of assimilation (Ausubel, Novak and Hanesian, 1983), considered as the generic conceptual framework that provides an appropriate learning model for the cognitive tracking the project sought to find, because the authors affirm that at some point between the fourth and the fifth year of life, language assumes a dominant role in cognitive functioning (Ausubel et al., 1983, p. 82).

Twenty preschoolers were involved in this research (12 girls and eight boys), from an early childhood education class for five-year-olds in a public school located in a rural context in the province of Seville. Ninety-three texts produced orally by the participants in the project were analyzed following a categorial system created on the basis of data analysis, and a system of triangulation based on the agreement of three judges (teacher, expert and researcher) was applied to ensure the consistency of the rankings.

In conclusion, with all due caution in the light of the shortage of participants and the limited number of sessions analyzed, moderate improvement was found in the oral discourse that students used to «read» their maps, and therefore pre-conceptual maps may be regarded as an appropriate teaching strategy for early childhood education.

Key words: pre-conceptual map, cognitive competence, vocabulary, syntax and amplitude of discourse.

Introducción

El ajuste pedagógico aplicado a los mapas conceptuales, para adaptarlos a las capacidades del alumnado de Educación Infantil, da lugar a los llamados *mapas preconceptuales*, los cuales son entendidos como estrategias sociocognitivas constituidas por esquemas integrados por símbolos que son referentes gráficos de significados personales y/o compartidos, entre los que se establecen conexiones lógicas, a través de conectivos expresados de forma oral, de carácter jerárquico, para potenciar la organización del pensamiento (Mérida, 2001).

La revisión de la literatura nos muestra la proliferación de investigaciones específicas que se han realizado en las últimas décadas centradas en la aplicación de los mapas conceptuales a la etapa infantil. Entre los trabajos más significativos, destacamos los desarrollados por Brenes et al. (2006), Mancinelli (2006), Alí (2004), Figueiredo et al. (2004), Mancinelli et al. (2004), y, entre nosotros, Gómez (2006), Falgás Isern (1999), Pérez Cabaní (1999), Ontoria et al. (1997), Pérez, Falgás, Nadal y Valentí (1992) y Mérida (1991, 1995 y 2001). Se trata de experiencias educativas que se ocupan de la adaptación didáctica y puesta en práctica de este instrumento en escenarios infantiles y su aplicación como estrategia metacognitiva. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que indaguen sobre los beneficios obtenidos en el desarrollo conceptual de este jovencísimo alumnado, inferido a partir del análisis del discurso oral, utilizando la interpretación y lectura de los mapas preconceptuales por los propios niños.

Los referentes teóricos de este trabajo parten del análisis de la competencia cognitiva que poseen los niños de nuestro estudio, que como muy bien señaló Piaget (1946) habría que localizar en el estadio preoperacional. En esta etapa, y concretamente en el nivel de 5 años, los preescolares desarrollan ampliamente su capacidad de representar la realidad mediante símbolos complejos que ya pueden interpretar (Ortega, 2003). Siguiendo el clásico modelo piagetiano, podríamos decir que viven en un momento de tránsito entre la actividad práctica aislada propia del estadio sensoriomotor y el inicio del estadio de las operaciones concretas, en el que su desarrollo cognitivo les permitirá realizar acciones interiorizadas reversibles y descentradas, organizadas en sistemas de conjunto, las cuales constituyen verdaderas operaciones mentales.

Pero la capacidad de usar símbolos no es simple ni automática; por el contrario, la capacidad de comprender la naturaleza de los mismos requiere no tomar al

objeto como lo que es, sino en términos de lo que representa. Rodrigo (2003) nos indica que dicha capacidad no se agota en la comprensión del símbolo, sino que se manifiesta muy especialmente en su producción. Así, el dibujo, la imitación, el juego y, de forma muy particular, el lenguaje son todos ellos modos de expresión simbólica, que nos conducen, si seguimos esa pista, hasta un pensamiento bastante complejo que es la puerta de la primera elaboración de conceptos, si bien todavía de forma muy rudimentaria.

El desarrollo de la función conceptual es uno de los ámbitos de estudio del progreso cognitivo más complejo, pero también más fructífero si lo que se desea es abordar la incidencia en el aprendizaje de los contextos educativos, especialmente del contexto educativo que brinda el aula de infantil. Con esta finalidad, introducimos en el aula la estrategia de los mapas preconceptuales e investigamos los beneficios cognitivos que de ella se pudieran derivar.

La estrategia «mapas preconceptuales» en Educación Infantil: la intersección de la función simbólica y el lenguaje oral

Se trata de una estrategia de aprendizaje que, a escala instruccional, se incardina en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1977), facilitando, desde una práctica de enseñanza andamiada (Bruner, 1997), la evolución del pensamiento del alumnado desde una competencia cognitiva caracterizada por el dominio de los aspectos perceptivos, la centración, la irreversibilidad y el razonamiento transductivo (Piaget, 1936) hasta el dominio progresivo de una competencia que hace ejercicio de un nivel primario de razonamiento lógico. Entendemos que dicha estrategia favorece el perfeccionamiento de las estructuras precategoriales asistemáticas y las aproxima a concepciones de la realidad más organizadas y complejas, que son buenos rudimentos de estructuras preconceptuales.

En el uso que se ha realizado de esta estrategia hemos empleado el análisis del discurso oral como modo de expresión de la codificación simbólica que el niño había realizado en su propio mapa. Para ello, partimos de una concepción integrada de las funciones superiores y de la existencia de una influencia recíproca entre el pensamiento y el lenguaje (Vygotsky, 1977). Consideramos el lenguaje como organizador de las funciones y operaciones del pensamiento, puesto que

«por su mediación se elaboran las configuraciones nocionales y conceptuales que representan la relación con el mundo» (Wertsch, 1988, p. 18). Esto significa que a través del lenguaje se lleva a cabo la actividad representativa de la mente humana como construcción de lo real. Sin embargo, en la relación del lenguaje con el pensamiento no es suficiente considerar solamente los contenidos representados. Se hace indispensable comprender las operaciones ejecutadas que indican que el lenguaje proporciona un marco al pensamiento posibilitando la reorganización de la experiencia humana.

Enmarcamos nuestro trabajo didáctico en la teoría de la asimilación (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) como el marco conceptual genérico que nos ofrece un modelo de aprendizaje idóneo para realizar el seguimiento cognitivo que estábamos buscando. Como es sabido, desde este modelo teórico se afirma que, en algún punto entre el cuarto y el quinto año de vida, el lenguaje asume un papel predominante en el funcionamiento cognoscitivo (Ausubel et al., 1983, p. 82).

Por otro lado, las investigaciones clásicas realizadas sobre lenguaje y desarrollo conceptual (Whorf, 1956; Bruner, 1964, 1978, 1988a, 1988b y 1997; Piaget, 1947; Luria, 1979) aportan tres supuestos básicos, que nos servirán de soporte teórico para sustentar tanto nuestro modelo educativo como la investigación realizada. En breve síntesis estos supuestos son:

- Existe una influencia recíproca entre desarrollo lingüístico y conceptual en la etapa infantil. Concretamente, en el nivel de 5 años el alumnado se encuentra en un momento crítico para el desarrollo de sus capacidades representativas y conceptuales. Según Vygotsky (1977), las relaciones que se establecen entre funcionamiento cognitivo y desarrollo lingüístico son: (1) el pensamiento y el lenguaje, en su desarrollo ontogenético, provienen de distintas raíces; (2) en el desarrollo del habla podemos establecer, con certeza, una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; (3) hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de otra, y (4) en un momento determinado estas líneas, se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.
- La capacidad simbólico-representativa puede ser potenciada en los escenarios escolares mediante el uso de estrategias didácticas que necesiten el uso del lenguaje, entendido éste como instrumento de mediación en formatos de participación guiada (Wells, 2003). Además, la ampliación y

enriquecimiento del lenguaje oral, vinculado a situaciones contextuales educativas, proporciona el marco adecuado para la reorganización de las representaciones infantiles y facilita el tránsito desde los conceptos cotidianos a los conceptos escolares (Vygotsky, 1977).

- La teoría *ausubeliana* defiende que la influencia genética sobre el aprendizaje del lenguaje se concentra principalmente en la capacidad de los sujetos para adquirir conceptos y proposiciones:

(...) todo lo que un niño necesita para comprender una oración nueva es que ésta pueda relacionarse intencionada y substancialmente con los conceptos existentes y las proposiciones establecidas en su estructura cognoscitiva, incluyendo conceptos de estructura y función sintácticas adquiridos mediante la exposición repetida a múltiples ejemplos del lenguaje adulto (Ausubel et al., 1983, p. 72).

Desde una perspectiva integradora, Vygotsky (1977) nos propone un método de análisis denominado *análisis por unidades* de relevante valor analítico. Entendemos que, al hablar de unidad, se refiere a un producto que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. La unidad seleccionada por este relevante autor es la palabra, refiriéndose a su aspecto interno: el *significado*. Él afirma:

La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él, que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es, entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra (Vygotsky, 1977, p. 25).

Al situarnos en un contexto escolar, estamos interesadas también en verificar si nuestra estrategia didáctica facilita el dominio del currículum oficial establecido para este nivel, al contribuir a desarrollar las capacidades establecidas en los objetivos para esta etapa (Orden de 5 de Agosto, BOJA 169 de 26 de Agosto), entre los que se encuentra utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y representación para contribuir a la autoconstrucción personal, a la estructuración del pensamiento y a la regulación de los aprendizajes propios y de la vida del grupo.

Análisis del lenguaje infantil como proceso de inferencia cognitiva: las aportaciones de Nelson

Nuestro andamiaje teórico se sustenta en las aportaciones que nos ofrece Nelson (1988), quien nos muestra las fases en las que se divide el desarrollo de la función representativa: preléxica, conceptual y semántica. Consideramos esta clasificación especialmente útil y adaptada a la edad de nuestro alumnado y de nuestro propósito investigador, que identificamos con conocer si la realización sistemática de mapas preconceptuales en un aula infantil de 5 años favorece la mejora de la competencia cognitiva de los preescolares. La finalidad del estudio se concreta en el siguiente objetivo: estudiar si el trabajo con mapas preconceptuales ayuda a mejorar el lenguaje oral del alumnado y todo ello conduce a una mejor ejecución cognitiva. Seleccionamos, pues, tres dimensiones del lenguaje –vocabulario, sintaxis y amplitud discursiva– por considerar que recogen los elementos más significativos que intervienen en el desarrollo conceptual y lingüístico del alumnado en estas edades.

Vocabulario

Para analizar la primera dimensión –el vocabulario–, utilizamos la categorización de Nelson (1988) que nos sugiere que los niños y niñas desarrollan, mediante el lenguaje, un sistema de significados compartidos basándose en su propio sistema cognitivo y en el intercambio de significados en situaciones comunicativas. El modelo se articula en términos de niveles y fases. Los niveles son: *perceptivo*, *representación de acontecimientos*, *conceptual* (con varios subniveles) y *semántico*. Se trata de una taxonomía no estática sino interactiva y dinámica. Como es conocido, Nelson (1981) defiende que con el desarrollo, en las etiquetas verbales utilizadas, éstas se enriquecen, se vuelven más complejas y se reorganizan al experimentar procesos de análisis y síntesis, lo cual genera nuevas relaciones; es decir, el sujeto en el desarrollo del lenguaje asume un papel activo en el que construye y reorganiza constantemente su conocimiento, en relación con el lenguaje que usa. De las fases que nos propone, nos parece especialmente pertinente para nuestro objeto de estudio detenernos en el análisis de las fases conceptual y semántica. Ella las define del siguiente modo:

- (...) *Fase conceptual*. Se extiende aproximadamente hasta la edad de 5 años; en ella, el niño fragmenta las representaciones de acontecimientos en sus componentes asignándoles etiquetas y analizando los conceptos que ha formado relacionándolos entre sí (Nelson, 1988, p. 185).
- (...) *Fase semántica*. El sujeto puede ya manipular las palabras independientemente de los conceptos, lo que marca el acceso a un nivel semántico de sentido. En esta fase ya puede establecer una verdadera relación jerárquica (Nelson, 1988, p. 210).

Hemos adaptado esta clasificación genérica a nuestro propósito investigador y a la naturaleza de los datos disponibles y hemos operativizado ambas fases, asumiendo que la existencia de un vocabulario menos inclusivo, más concreto, específico y vinculado a la experiencia contextual de los niños y niñas, podría ser identificado con las características y rasgos propios de la fase conceptual. Por otro lado, asumimos que un nivel de vocabulario más inclusivo, abstracto, elaborado e independiente de su contexto, que permita establecer relaciones de carácter supraordenado, son evidencias que nos permiten establecer relaciones jerárquicas, y por tanto, nos aproximan a la denominada fase semántica.

Sintaxis

Para analizar el nivel de sintaxis, hemos creado un sistema categorial integrado por dos categorías, cuyo nivel de complejidad es diferente: (1) *Relaciones sintácticas de parataxis u oraciones coordinadas*: se trata de oraciones simples integradas por un sintagma nominal y un sintagma verbal, que responden a la relación establecida entre dos preconceptos –representados mediante símbolos– y que, generalmente, se articulan en torno a los verbos «hay», «tiene» o «sirve para». (2) *Relaciones sintácticas de hipotaxis u oraciones subordinadas*: son relaciones entre dos proposiciones o nexos según las cuales una (la denominada proposición principal) posee mayor jerarquía que la otra (denominada proposición subordinada), de tal forma que no son permutables la una por la otra sin que el significado varíe o se torne agramatical. Implican un nivel más elaborado de relación entre proposiciones conceptuales, y, sobre todo, expresan relaciones inclusivas y de jerarquización entre preconceptos de diferente grado de generalidad/inclusividad.

Amplitud del discurso

La amplitud del discurso oral emitido, con respecto a un tema determinado, expresa la riqueza en las estructuras cognitivas que posee el sujeto en relación con dicho contenido. Partimos de que a medida que el niño o la niña va enriqueciendo el significado de sus preconceptos, y avanzando en el ajuste y asignación de etiquetas verbales a las representaciones mentales que poseen, van experimentando un proceso de diferenciación y precisión de su repertorio conceptual y enriqueciendo las relaciones que mantienen entre los mismos (Ontoria et al, 1997). Así pues hemos procedido a realizar un análisis del contenido del discurso verbal manifestado por cada uno de los preescolares entrevistados en la tarea de interpretación de sus respectivos mapas, en cada una de las sesiones. Posteriormente, y en función de los datos disponibles, hemos establecido tres categorías igualmente jerárquicas:

- Hasta tres proposiciones paratácticas.
- Hasta tres proposiciones hipotácticas.
- Más de tres proposiciones hipotácticas.

Método

Se trata de un estudio exploratorio de grupo único en el que tratamos de dilucidar si existe una mejoría en el uso del lenguaje oral que emplea el alumnado mientras interpreta sus mapas preconceptuales en el transcurso de las cinco sesiones de trabajo de campo. Nos centramos en una metodología observacional y de registro de sus producciones orales, que se desarrolla en el contexto natural del aula. La investigadora asume el doble rol de observadora y participante, y se implica en el proceso de búsqueda del ajuste pedagógico de los mapas conceptuales a las capacidades del alumnado; interviene en la explicación y mediación didáctica de los mismos, y participa en la recogida y análisis del trabajo de campo.

Participantes

Intervienen en esta investigación 20 preescolares (12 niñas y ocho niños) de un aula de Educación Infantil, del nivel de 5 años, perteneciente a un colegio público situado en un contexto rural, concretamente ubicado en la provincia de Sevilla. El alumnado ha tenido experiencias didácticas esporádicas durante su primer año de escolaridad (4 años) con la técnica de mapas preconceptuales, por lo que conoce el procedimiento de elaboración, lectura e interpretación de los mismos.

Es parte de este equipo investigador la maestra-tutora del alumnado, una profesional con 12 años de experiencia, especialista en Educación Infantil, que asume el constructivismo como marco explicativo de los procesos de construcción del conocimiento que se producen en el contexto escolar (Cubero, 2005), sin que ello quiera significar nada muy concreto, ya que, como sugiere Ortega (2005), esta afirmación puede significar cosas distintas, pero es relevante anotar que dicha maestra practica un método didáctico activo, centrado en el estímulo indagativo y el protagonismo del alumnado, y enfocado a potenciar su autonomía sociocognitiva. Es conocido (Pozo y Monereo, 1999) que este marco propicia y facilita el trabajo de estrategias, como son los mapas conceptuales, que exigen creatividad y seguridad personal en las iniciativas cognitivas.

En relación con el proceso de investigación, la maestra del aula asume el papel de colaboradora e informante-clave, ayudando en la recogida de los datos y propiciando la triangulación en la fijación del sistema de categorías definitivo, como se verá.

Procedimiento de recogida de datos

El material empleado en el proceso de recogida de datos está integrado por los mapas preconceptuales que el alumnado va realizando en las cinco sesiones que abarca el trabajo de campo, el cual se prolonga durante tres meses (segundo trimestre del curso escolar), al celebrarse cada sesión con una periodicidad aproximada de dos semanas. Los materiales recogidos, para su posterior análisis, son los mapas preconceptuales elaborados por cada uno de los niños que

participaron en la investigación. Los mapas que analizamos han sido elaborados como un esquema-resumen de los contenidos trabajados en el aula con anterioridad. El procedimiento seguido ha sido el siguiente:

- Elección y consenso con el alumnado de un tema para realizar los mapas, común para todo el aula;
- Elaboración del esquema gráfico –mapa preconceptual– sobre un folio blanco sin ningún tipo de pauta
- Interpretación o «lectura» individual de cada mapa, en un «face to face» adulto-niño, donde se registra por escrito la locución verbal del niño (entrevista personal) mediante la consigna «léeme lo que has hecho».

Los registros de los discursos individuales, que cada niño y niña realiza al «leer» su mapa en las cinco sesiones de trabajo personal constituyen el material objeto de análisis.

El procedimiento instruccional

A partir de la secuencia antes descrita, disponemos de 93 textos que se corresponden con las producciones orales de los participantes en la investigación.

Como se ha dicho, los mapas preconceptuales se realizan sobre temas trabajados previamente en el aula mediante el método didáctico denominado Proyectos de Trabajo (Mérida, 1998, 2000 y 2006), el cual se caracteriza por centrarse en los intereses e interrogantes del alumnado, a partir de los que se desarrollan pequeñas indagaciones y se diseñan situaciones de aprendizaje globalizadas y motivadoras, con el fin de garantizar aprendizajes significativos y funcionales. Cada una de las sesiones es planificada previamente por la maestra y la investigadora. Concretamente, el diseño instruccional, en relación con el aprendizaje de los mapas, se sistematiza en una secuencia didáctica que comprende los siguientes formatos interactivos:

- Motivación para el aprendizaje de la técnica como una manera alternativa de dibujar y representar de forma sintética una determinada realidad.

- Ajuste de la complejidad de la técnica de mapas conceptuales a las capacidades del alumnado, utilizando analogías con elementos familiares para los escolares (mapas de carreteras, árbol genealógico, etc.).
- Interacción guiada en la elaboración conjunta de mapas a escala del grupo aula (la maestra les ayuda, mediante un proceso de interrogación guiada, a negociar la elección de un tema común a todos y regula el procedimiento de representación compartida del gráfico en el encerado).
- Representación del mapa común de grupo reflejado en la pizarra (la maestra supervisa el proceso de elaboración conjunta y brinda apoyo en las dificultades que les muestra el alumnado).
- Interpretación del mapa (la maestra muestra el procedimiento de lectura del mapa, actuando como modelo al indicar las pautas necesarias para una correcta lectura del mismo)¹.

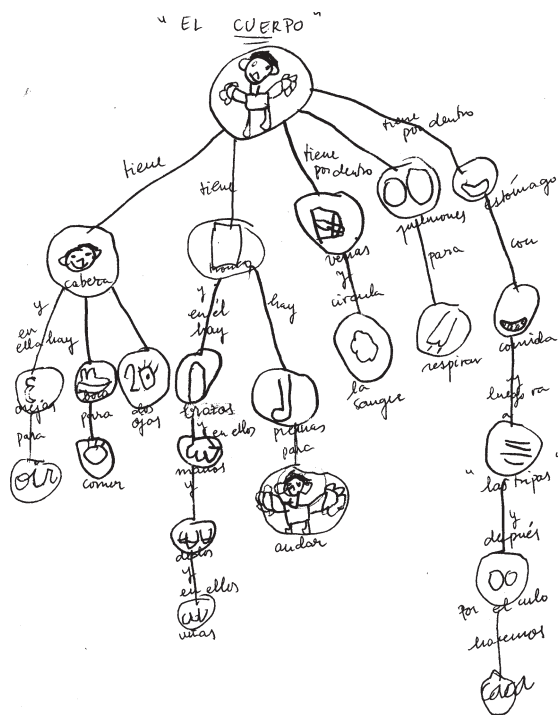
De este modo, el alumnado va identificando el proceso de diferenciación progresiva y reconciliación integradora que subyace en la organización inclusiva de los preconceptos que integran sus respectivos mapas. Veamos un ejemplo de lectura de un mapa preconceptual sobre el cuerpo realizado por uno de los alumnos participantes en nuestro estudio.

Interpretación: «El cuerpo tiene cabeza y en ella hay orejas para oír. La cabeza tiene boca para comer y dos ojos. El cuerpo tiene un tronco y en él hay brazos, y manos que tienen dedos con unas uñas. En el tronco también hay piernas que sirven para andar. El cuerpo tiene por dentro venas y circula la sangre. También por dentro tiene pulmones para respirar. Y también por dentro, tiene estómago, con comida y hay unas tripas y después por el culo hacemos «caca».

Durante las cinco sesiones de trabajo de campo, el alumnado realizó, y la investigadora registró por escrito, las interpretaciones personales que cada niño producía al leer su mapa individual siguiendo el procedimiento «face to face» descrito previamente. Ello nos proporcionó un material discursivo que pasamos a analizar como sigue:

⁽¹⁾ El proceso de lectura responde a un procedimiento vertical, de interpretación de cada una de las ramas que integran el mapa. Se comienza por el preconcepto inclusor y se va relacionando cada preconcepto con el situado en el nivel inferior mediante un conector oral que expresa la relación jerárquica e inclusiva que existe entre ambos.

FIGURA I. Ejemplo de lectura de un mapa preconceptual sobre el cuerpo



Procedimiento de análisis y resultados

Al material textual disponible le aplicamos un procedimiento de análisis de contenido, focalizando la evolución del vocabulario, la sintaxis y la amplitud del discurso. Nuestro foco de investigación no se centra en el análisis de la evolución individual de cada niño en el transcurso de las sesiones, sino en la evolución global que experimentan los discursos de todo el alumnado del aula. Por ello, los gráficos de análisis de los datos se presentan de forma globalizada para todo el alumnado en cada una de las sesiones desarrolladas.

La elección del procedimiento de análisis no ha estado exenta de dificultades, puesto que, si realizamos una revisión de la literatura especializada (Nelson, 1988; Kempson, 1990; Nuyts y Pederson, 1998; Fauconnier, 1999; Jackendoff, 1999; Van Dijk, 2000 y Tyler et al., 2005), nos encontramos que podemos identificar a la

mayoría de los modelos sugeridos con dos dimensiones casi dicotómicas: por un lado, los investigadores que parten de una identificación o fusión entre pensamiento y lenguaje, y, por otra parte, la disyunción y segregación, casi absoluta, entre ambos elementos. Para superar esta categorización, y como indicamos en el marco teórico, nos apoyamos en las investigaciones de Nelson (1988), quien nos muestra las fases en las que se divide el desarrollo de la función representativa: preléxica, conceptual y semántica. Seleccionamos para nuestro análisis las tres dimensiones del lenguaje descritas previamente –vocabulario, sintaxis y amplitud discursiva–.

El sistema categorial empleado para el análisis es el que se muestra en la Tabla I, donde se incluyen ejemplificaciones discursivas que corresponden a las diferentes categorías empleadas:

TABLA I. Sistema categorial empleado para el análisis

I. VOCABULARIO	EJEMPLIFICACIONES DISCURSIVAS
1.1. Concreto-Contextual	<i>casa, colegio, mamá, amigo, perro, cuerpo...</i> (Sesiones 1 y 2)
1.2. Abstracto-Inclusivo	<i>oxígeno, inhalar, razonar, morir, sales minerales, brotes...</i> (Sesiones 6 y 7)
2. PROPOSICIONES	
2.1. Parataxis	« <i>La Romería tiene molinos, tiene coches y tiene carrozas</i> » (Sesión 3) « <i>El panadero hace pan, el panadero tiene una máquina, y tiene una furgoneta</i> » (Sesión 3)
2.2. Hipotaxis	« <i>El naranjo tiene raíces y con ellas se alimentan de agua y sales minerales, que las cogen de debajo de la tierra</i> » (Sesión 7) « <i>El naranjo también tiene ramas y le salen brotes que luego crecen y se convierten en hojas, y con ellas (que es como nuestra nariz) les sirven para respirar</i> » (Sesión 7)
3. AMPLITUD DEL DISCURSO	
3.1. 0-3 Proposiciones Paratácticas	« <i>La niña juega con la pelota y la niña juega con las muñecas</i> » (Sesión 2)
3.2. 0-3 Proposiciones Hipotácticas	« <i>Fuimos mi familia y yo a ver a Jesús muerto. Allí había penitentes que llevaban las velas encendidas</i> » (Sesión 6)
3.3. + 3 Proposiciones Hipotácticas	« <i>En las guerras se pelean las personas buenas y las malas, porque luchan por conseguir más dinero y tierras para ser más poderosos. También meten a soldados en la cárcel y los aviones cazabombarderos tiran bombas que matan a personas y destruyen las casas y los hospitales, las escuelas y todo</i> » (Sesión 11)

El proceso analítico consiste en clasificar, siguiendo el sistema categorial presentado en la Tabla I, el lenguaje empleado por el alumnado en la interpretación de sus mapas en cada sesión de trabajo. Para ubicar las palabras en cada una de las categorías establecidas, se ha empleado la técnica de análisis de contenido. Un sistema de triangulación basado en un acuerdo de tres jueces (maestra, experto e investigadora) garantizó la consistencia de las clasificaciones. El procedimiento interjueces consistió, en primer lugar, en la presentación por parte de la investigadora de las tres dimensiones de análisis (vocabulario, sintaxis y amplitud del discurso) fijadas al amparo del marco teórico suscrito. En segundo lugar, se realizó una revisión conjunta del material discursivo disponible, con el fin de establecer un primer sistema de categorías en cada una de las dimensiones acordadas. Dichas dimensiones eran incorporadas siempre que existiera más del 50% de acuerdo sobre su inclusión, es decir, en el caso de que fueran consideradas pertinentes por, al menos, dos de los tres jueces participantes. Las categorías consensuadas entre los tres jueces sirvieron como filtro analítico para clasificar las producciones del alumnado de forma individual por cada uno de los jueces. La puesta en común posterior nos permitió contrastar la coherencia o discrepancia entre las clasificaciones realizadas individualmente, acordando aceptar aquéllas en las que existía unanimidad por parte de los tres jueces y desestimar aquéllas otras en la que se produjera discrepancia, al menos, en una de las tres personas expertas. El recuento final de categorías queda recogido en la Tabla II:

TABLA II. Recuento final de categorías

VOCABULARIO	S.1.	S.2.	S.3.	S.4.	S.5.
Concreto-Contextual	72	69	45	40	42
Abstracto-Inclusivo	8	15	33	59	64
Total	80	84	78	99	106
PROPOSICIONES	S.1.	S.2.	S.3.	S.4.	S.5.
Parataxis	45	52	34	28	42
Hipotaxis	2	4	18	42	63
Total	47	56	52	70	105
AMPLITUD DISCURSO	S.1.	S.2.	S.3.	S.4.	S.5.
0-3 Proposiciones Paratácticas	16	18	11	8	12
0-3 Proposiciones Hipotácticas	2	3	8	6	1
+ 3 Proposiciones Hipotácticas	0	0	0	10	16
Total	18	21	19	24	38

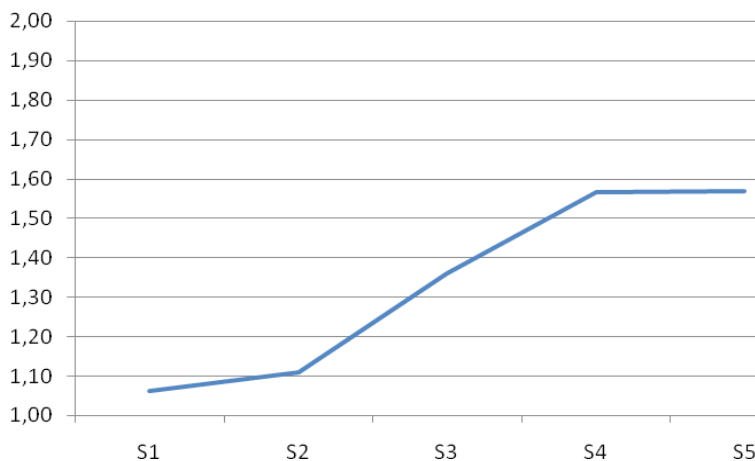
Análisis del vocabulario

Se calculó una puntuación por sujeto, indicativa de la calidad del vocabulario empleado en cada sesión. Para ello, se asignó un factor de ponderación a cada categoría léxica (1 al vocabulario concreto-contextual y 2 al vocabulario abstracto-inclusivo), obteniéndose una media ponderada para cada participante que, lógicamente, oscilaba entre 1 (vocabulario máximamente concreto) y 2 (vocabulario máximamente abstracto). En la Tabla III se muestran las puntuaciones individuales (las casillas vacías corresponden a datos *missing*).

TABLA III. Puntuaciones individuales en Vocabulario

Participantes	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
1	.	1,200	1,500	1,714	1,833
2	1,000	1,250	1,500	1,800	1,636
3	1,000	1,333	1,500	1,667	.
4	1,000	1,000	1,400	1,571	1,600
5	1,000	1,250	1,250	1,667	1,667
6	1,250	1,200	1,600	.	1,750
7	.	1,250	1,600	1,714	1,750
8	1,000	1,000	1,667	1,800	2,000
9	1,200	1,250	1,400	1,600	1,750
10	1,200	1,500	.	1,600	1,571
11	1,222	1,400	1,600	1,667	1,667
12	1,000	1,200	1,400	1,400	1,571
13	1,000	1,000	1,250	1,500	1,333
14	1,167	1,000	1,500	1,500	1,600
15	1,200	1,000	1,333	1,500	1,500
16	1,000	1,000	1,500	1,500	1,800
17	1,000	1,000	1,000	1,600	1,750
18	1,000	1,000	1,200	1,333	1,167
19	1,000	1,000	1,000	1,500	1,000
20	1,143	1,286	1,400	1,571	1,500

Se aplicó el test de Friedman para comprobar si la calidad del vocabulario había ido mejorando a lo largo de las cinco sesiones. Los resultados permiten afirmar que existe una diferencia significativa entre el vocabulario de unas sesiones y otras, $\chi^2(4) = 50, p < 0.0001$. Gráficamente, en la Figura II se muestra con claridad que el nivel léxico fue mejorando significativamente a lo largo del eje temporal.

FIGURA II. Evolución global de la calidad del vocabulario a través de las cinco sesiones

El test de Friedman, aplicado con el SPSS (v.15), introdujo en el cómputo a los participantes de los que se disponía de datos en las cinco sesiones, descartando, por tanto, cinco de los 20 que figuran en la Tabla I por contener algún dato perdido. El escaso número final de participantes no permitía asegurar la distribución normal de los datos, por lo que se optó por una prueba no paramétrica. No obstante, en este caso, si se hubiera aplicado un ANOVA de medidas repetidas, los resultados hubieran sido idénticos ($F(4, 56) = 45,697, p < 0.0001$), observándose un error cuasi-nulo, de igual forma que en la prueba de Friedman. La comparación por pares, aplicada la corrección de Bonferroni a los niveles críticos, arroja diferencias significativas en ocho de los diez contrastes ($p < .05$). Únicamente no es posible rechazar la ausencia de diferencia en calidad del vocabulario entre las sesiones 1 y 2, y entre la 4 y 5. Es decir, según estos resultados estadísticos y como ya quedaba reflejado en la Figura II, el grupo de participantes tarda un poco en mejorar al principio, luego progresa significativamente en las dos sesiones siguientes y, por último, se estanca en la última sesión, en la que no se observa ningún cambio con respecto a la penúltima.

Análisis de la sintaxis

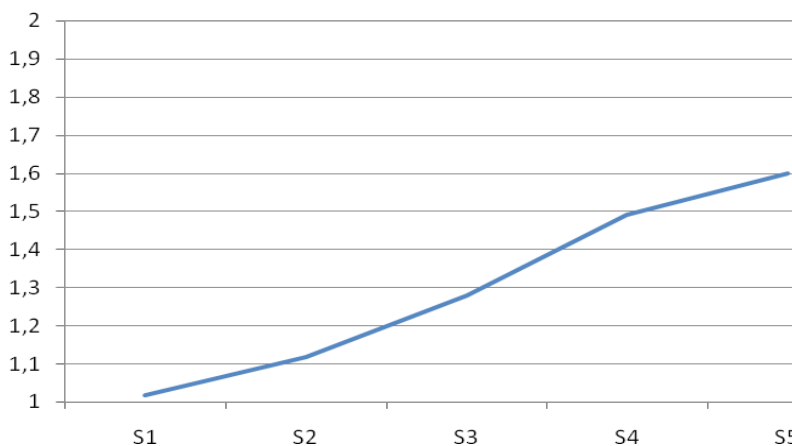
Se calculó una puntuación por sujeto, indicativa de la calidad de las proposiciones empleadas en cada sesión. Para ello se asignó un factor de ponderación a cada categoría proposicional (1 a las parataxis y 2 a las hipotaxis), obteniéndose una media ponderada para cada participante que, lógicamente, oscilaba entre 1 (empleo único de parataxis) y 2 (empleo único de hipotaxis). En la Tabla IV, se muestran las puntuaciones individuales (las casillas vacías corresponden a datos *missing*).

TABLA IV. Puntuaciones individuales en sintaxis

Participantes	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
1	.	1,000	1,667	1,800	1,714
2	1,000	1,000	1,500	1,750	1,667
3	1,000	1,000	1,333	1,750	.
4	1,000	1,000	1,333	1,750	1,500
5	1,000	1,000	1,500	1,600	1,571
6	1,167	1,167	1,667	.	1,500
7	.	1,000	1,500	1,667	1,500
8	1,000	1,000	1,500	1,750	1,600
9	1,250	1,250	1,500	1,667	1,600
10	1,000	1,000	.	1,750	1,500
11	1,000	1,000	1,333	1,667	1,667
12	1,000	1,000	1,333	1,750	1,714
13	1,000	1,000	1,000	1,667	1,833
14	1,000	1,000	1,000	1,600	1,600
15	1,000	1,000	1,000	1,250	1,400
16	1,000	1,000	1,333	1,500	1,500
17	1,000	1,500	1,500	1,000	2,000
18	1,000	1,000	1,333	1,000	1,667
19	1,000	1,000	1,000	1,400	1,667
20	1,000	2,000	1,000	1,000	1,000

Se aplicó el test de Friedman para comprobar si la calidad proposicional había ido mejorando a lo largo de las cinco sesiones. Los resultados permiten afirmar que existe una diferencia significativa entre el uso proposicional de unas sesiones y otras, $\chi^2(4) = 38,99$, $p < 0.0001$. Gráficamente, en la Figura III se muestra con claridad que la calidad de las proposiciones fue mejorando significativamente a lo largo del eje temporal.

FIGURA III. Evolución global de la calidad de la sintaxis a través de las cinco sesiones



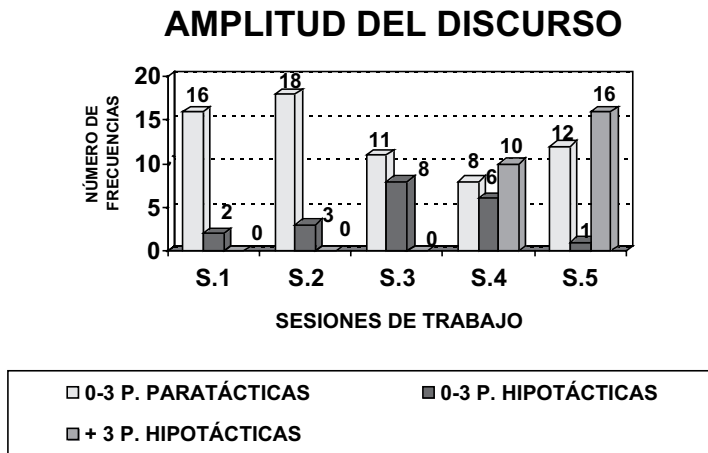
El test de Friedman, aplicado con el SPSS (v.15), introdujo en el cómputo a los participantes de los que se disponía de datos en las cinco sesiones, descartando, por tanto, cinco de los 20 que figuran en la Tabla I por contener algún dato perdido. El escaso número final de participantes no permitía asegurar la distribución normal de los datos, por lo que se optó por una prueba no paramétrica. No obstante, en este caso, si se hubiera aplicado un ANOVA de medidas repetidas, los resultados hubieran sido idénticos. En la aplicación de este análisis, el estadístico W de Mauchly arrojó un resultado que condujo al rechazo de la hipótesis de esfericidad: $W(9) = 0.124$, $p = 0.02$. Esto supuso la corrección de los grados de libertad a través de la estimación de Greenhouse-Geisser, permitiendo finalmente el rechazo de la hipótesis nula: $F(2.184, 30.571) = 16,293$, $p < 0.0001$. Se observa, de igual forma que en la prueba de Friedman, un error cuasi-nulo.

La comparación por pares, aplicada la corrección de Bonferroni a los niveles críticos, arroja diferencias significativas en cinco de los diez contrastes ($p < .05$). Particularmente, la calidad proposicional resultó ser diferente en los siguientes pares: 1-3, 1-4, 1-5, 2-5 y 3-5. Es decir, según estos resultados estadísticos y como ya quedaba reflejado en la Figura I, el grupo de participantes mejoró muy progresivamente en la calidad de las proposiciones empleadas. Así lo confirma el hecho de que no se produce ningún progreso significativo entre dos sesiones contiguas.

Evolución de la amplitud del discurso

Hemos optado para esta dimensión del estudio por emplear la descripción de las frecuencias absolutas obtenidas por el conjunto de sujetos que integran el aula, para verificar si se va produciendo un incremento de la categoría más elaborada (+ de tres proposiciones hipotácticas) a lo largo de las sesiones. La tendencia de los datos refleja el aumento progresivo en la amplitud del discurso que el alumnado manifiesta al leer sus respectivos mapas (Figura IV). Mientras que en las primeras sesiones predominan las interpretaciones cuya extensión no sobrepasa las tres oraciones coordinadas, a medida que transcurren las sesiones la categoría más usada es la que hace referencia a discursos que poseen más de tres oraciones subordinadas.

FIGURA IV. Evolución de la amplitud del discurso a lo largo de las sesiones



Discusión y conclusiones

Es necesario ser muy prudentes a la hora de establecer las conclusiones que se derivan de los resultados presentados, debido a tres razones: por un lado,

la amplitud de la investigación es muy limitada; el número de participantes es igualmente reducido; y resulta complejo dilucidar qué beneficios, en el uso de un lenguaje más elaborado y complejo mostrado por parte del alumnado, son directamente atribuibles a la actividad de «lectura de mapas» o se debe a otros elementos del proceso de aprendizaje de estos preescolares. Sin embargo, algunos resultados parecen relevantes para confirmar la bondad de dicha estrategia didáctica y podrían contribuir a clarificar los beneficios cognitivos que se derivan de su uso.

El análisis de la calidad del lenguaje que se produce en una secuencia estable de interpretación de los mapas preconceptuales podría estar indicándonos que existe una relación entre esta práctica y la mejora del nivel ejecutivo tanto del habla como de las estructuras sintácticas, el vocabulario y la amplitud del discurso.

El análisis de los datos manifiesta que se ha producido un incremento del vocabulario abstracto y de carácter inclusivo. La adquisición de vocabulario nuevo, según nos indican Ausubel et al. (1983), presenta una doble ventaja: por un lado se interiorizan nuevos significados, y, por otra parte, se amplían las matizaciones y relaciones de significado de las proposiciones cognitivas existentes en la estructura mental de los sujetos. Podemos, quizá, afirmar que la lectura de los mapas preconceptuales ayuda a los preescolares a ampliar el significado de los preconceptos disponibles, enriqueciendo su nivel de abstracción, generalidad y especificidad, facilitando la entrada en la fase que Nelson (1988) denomina semántica.

Los datos nos ponen de manifiesto que, si bien se produce una mejoría en la estructura sintáctica que emplea el alumnado, ésta es de carácter muy moderado y no se aprecia en sesiones consecutivas, por lo que podemos concluir que es necesario trabajar de forma sistemática y continuada los mapas preconceptuales en las aulas infantiles para que se puedan obtener los beneficios que de ella se derivan. Por consiguiente, podemos conceptualarla, más que como una técnica esporádica, como una estrategia de aprendizaje que se ha de utilizar con cierta periodicidad y frecuencia para percibir sus efectos positivos en el aprendizaje. En este sentido, sería necesario replicar el estudio considerando un marco temporal más amplio.

El análisis de los datos nos refleja que la amplitud del discurso aumenta a lo largo de la investigación, y por tanto podemos afirmar que el significado vago, impreciso, indefinido, global y dependiente de la acción concreta va tornándose, a medida que emplean un discurso oral más amplio y complejo, en un discurso

que expresa relaciones conceptuales más matizadas, más ajustadas al significado adulto y menos dependientes de contexto. La amplitud discursiva permite integrar aspectos secundarios, precisiones, acotaciones o extensiones del significado, ayudando al alumnado a mostrar las características diferenciales existentes entre objetos y situaciones similares. El emplear más proposiciones lingüísticas para acotar un significado quizá nos indica un nivel de representación cognitiva más elaborado.

En definitiva, el estudio pone de manifiesto que se aprecia una mejoría moderada en el discurso oral que el alumnado emplea para «leer» sus mapas, y, por consiguiente, podemos entenderlos como una estrategia didáctica apropiada para ser utilizada en la Educación Infantil.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BRENES, J., COTO, A. S. Y HURTADO, G. (2006). Use of Concept Mapping as a Didactic Strategy for Building and Organizing Thought in Pre-schooler. En A. J. CAÑAS Y J. D. NOVAK, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping. San José, Costa Rica.
- BRUNER, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.
- (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- (1988a). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- (1988b). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- FAUCONNIER, G. (1999). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (2001, 2ª ed.). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

- JACKENDOFF, R. (1999, 5ª ed). *Languages of the mind. Essays on mental representation*. Cambridge, Massachussets: A Bradford Book. The MIT Press.
- KEMPSON, R. M. (1990). *Mental representations: the interface between language and reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCMILLAN, J. H. Y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MÉRIDA, R. (1998). Doña Pepita Naranja. *Cuadernos de Pedagogía*, 272, 20-22.
- (2000). Vamos a contar mi vida... tralará. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 24-27.
- (2001). *Investigando en Educación Infantil: los mapas preconceptuales*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- (2006). ¡El girasol, da pipas y es una flor! *Investigación en la Escuela*, 60, 53-63.
- MONEREO, C. Y POZO, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- NELSON, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza Psicología.
- NUYTS, J. & PEDERSON, E. (1998). *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTEGA, R. (2003). Play, Activity and Thought: Reflections on Piaget's and Vygotski's Theories. En D. LITTLE (Ed.). *Play and culture studies. Vol 5*. London: Praeger.
- (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. Fondo de Cultura Económica: México.
- PIAGET, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- (1945). *La formación del símbolo en el niño*. Mexico: FCE (1961).
- (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar (1969).
- POZO, J. A. Y MONEREO, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE, de 4 de Enero de 2007).
- RODRIGO, M. J. (2003). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. PALACIOS, A. MARCHESI Y C. COLL, *Desarrollo psicológico y educación, V. I Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- TYLER, A., TAKADA, M., KIM YIYOUNG & MARINOVA, D. (2005). *Language in use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington (USA): Georgetown University Press.
- VAN DIJK, T. A. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

- VYGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Morón de la Frontera (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P. Colección Colaboración Pedagógica 11.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygostky y la formación social de la mente*. Paidós: Barcelona.
- WHORF, B. L. (1956). Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. En J. B. CARROLL (Dir.). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts: Institute of Technology Press, Cambridge.

Fuentes electrónicas

- ALÍ, E. (2004). Desarrollo de Mapas Conceptuales con Niños de Kinder y Primer Grado. EN A. J. CAÑAS, J. D. NOVAK Y F. M. GONZÁLEZ, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona. Recuperado el 18 de Octubre de 2005, de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-264.pdf>
- BRUNER, J.S. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor. Recuperado el 28 de Septiembre de 2006, de: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p194.pdf>
- CASSATA, A. E. & FRENCH, L. (2006). Using Concept Mapping to Facilitate Metacognitive Control in Preschool Children. En A. J. CAÑAS Y J. D. NOVAK, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping. San José, Costa Rica: URL. Recuperado el 15 de Septiembre de 2006, de: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p144.pdf>
- FIGUEIREDO, A. S., LOPES, A. S., RUTE, F. Y DE SOUSA, S. (2004). Things We Know about the Cow: Introduction to Concept Mapping in a Preschool Setting. En A. J. CAÑAS, J. D. NOVAK Y F. M. GONZÁLEZ, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept

- Mapping, Pamplona, España. Recuperado el 18 de Octubre de 2005, de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-038.pdf>
- GÓMEZ, G. (2006). An Authoring Concept Mapping Kit for the Early Childhood Classroom. En A. J. CAÑAS & J. D. NOVAK, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping. San José, Costa Rica: URL. Recuperado el 12 de Septiembre de 2006, de: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p200.pdf>
- MANCINELLI, C. (2006). Learn while Having Fun –Conceptualization Itineraries in Kindergarten– Children Experiences with C-maps in an Italian School. En A. J. CAÑAS & J. D. NOVAK, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping. San José, Costa Rica. Recuperado el 12 de Septiembre de 2005, de: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p44.pdf>
- MANCINELLI, C., GENTILI, M., PRIORI, G., VALITUTTI, G. & PILOTA, P. (2004). Concept Maps in Kindergarten. En A. J. CAÑAS, J. D. NOVAK & F. M. GONZÁLEZ, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona. Recuperado el 12 de Septiembre de 2005, de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-195.pdf>

Dirección de contacto: Rosario Medina Serrano. Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. C/ San Alberto Magno s/n, 14071, Córdoba, España. E-mail: ed1meser@uco.es

Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos

Influence of formal and non-formal training on coaching style

Sebastián Feu Molina

Sergio José Ibáñez Godoy

Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Badajoz, España.

Margarita Gozalo Delgado

Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Antropología. Badajoz, España.

Resumen

Los entrenadores deportivos presentan diversos perfiles u orientaciones a la hora de desarrollar su actividad profesional, en función de las variables contextuales que rodean al entrenamiento, de las características personales del entrenador y del proceso de formación realizado. El objetivo de este estudio es determinar cómo la enseñanza/formación (formal y no formal) condiciona las orientaciones que puede adoptar un entrenador en el desarrollo de sus funciones. En el estudio participaron 334 entrenadores españoles de balonmano. El 86,5% eran hombres y el 13,2% mujeres, con una edad media de 32.30 ± 8.9 . La investigación fue de tipo descriptivo e inferencial, y utilizó la encuesta para determinar la orientación del entrenador y su formación. A través del cuestionario de orientación de los entrenadores (COQ) se encontraron seis perfiles de entrenador con una validez y fiabilidad óptimas ($\alpha > .70$). Del análisis factorial exploratorio surgieron seis factores: orientación hacia el trabajo colectivo, orientación tecnológica, orientación innovadora, orientación al diálogo, orientación directiva y una orientación de clima social.

Los resultados indican que la formación inicial de los entrenadores es muy heterogénea, puesto que procede de diversas vías formativas: la federativa, la formación profesional y la universitaria. La formación inicial de mayor nivel se ha relacionado con conductas muy deseables en un entrenador: la orientación al trabajo en equipo, la tecnológica, la innovadora y la de clima social. El análisis estadístico determinó que, condicionantes previos, tales como haber sido jugador, la formación académica general y deportiva, los cursos de formación permanente y la experiencia como entrenador condicionaban la adopción de algunos de los perfiles señalados anteriormente.

Palabras clave: entrenador, orientación, formación formal, formación no formal, balonmano, cuestionario.

Abstract

Coaches have different profiles or orientations when it comes to their professional activity, depending on the contextual variables surrounding athletic training sessions, the personal characteristics of the coach and the educational process the coach has completed. The goal of this study was to determine how training/education (formal and non-formal) determines the direction that a coach may take in the performance of coaching functions. Three-hundred and thirty-four Spanish coaches of team handball (86.5% males and 13.2% females) an average of 32.30 ± 8.9 years of age participated in this study. The study was descriptive and inferential and used a survey to determine coach profiles and education. Through the Coach Orientation Questionnaire, six coach profiles with optimal validity and reliability ($\alpha > .70$) were found. Six factors emerged from the exploratory factorial analysis: orientation towards group work, technological orientation, innovative orientation, orientation towards dialogue, directive orientation and social climate orientation. The results indicated that the initial education of coaches is very heterogeneous, because coaches utilize diverse educational processes: federation-sponsored training, occupational training and university studies. Higher initial training/education seems to be related with features that are very desirable in a coach: orientation towards teamwork, technological orientation, innovative orientation and social climate orientation. Statistical analysis verified that determinants such as experience as a player, general academic and athletic education, continuing education and coaching experience were telling in the adoption of some coaching profiles.

Key words: coach, coaching style, formal education, non-formal education, handball, questionnaire.

Introducción

Son múltiples los trabajos que tratan de agrupar algunas conductas que caracterizan determinados estilos de entrenamiento, dando lugar a distintos perfiles adoptados por los entrenadores. Además, estos estudios se centran en discriminar aquellas variables que condicionan la adopción de cada uno de los perfiles identificados.

Las teorías del liderazgo han aportado numerosas investigaciones al estudio del perfil de los entrenadores. En concreto, se han centrado en el estudio de la relación atleta-entrenador desde diversas perspectivas (Poczwadowski, Barrott y Jowett, 2006; Shepherd, Lee y Kerr, 2006). Chelladurai y Riemer (1998), tras analizar la literatura existente, consideran que existen tres modelos en el estudio del liderazgo de los entrenadores: el *modelo medicional*, el *modelo normativo de los estilos de decisión en el entrenamiento* y el *modelo multidimensional*.

El entrenamiento deportivo depende de múltiples factores y, por lo tanto, debe ser estudiado desde una perspectiva sistémica y multifactorial. El modelo multidimensional de liderazgo ha sido utilizado para estudiar las preferencias de los deportistas sobre los estilos de decisión de sus entrenadores (Amorose y Horn, 2000; Cumming, Smith y Smoll, 2006; Modello y Janelle, 2001; Loughhead y Hardy, 2005; Riemer y Toon, 2001), así como para medir la percepción de los entrenadores sobre su propio estilo de liderazgo (Huang, Chen, Chen y Chiu, 2003; Ipinmoroti, 2002; Laughlin y Laughlin, 1994; Salminen y Liukkonen, 1994; Salminen y Liukkonen, 1996; Sullivan y Kent, 2003). Algunas investigaciones ponen de manifiesto la falta de representatividad e importancia de los problemas de entrenamiento seleccionados para confeccionar el cuestionario utilizado (Chelladurai, 1993; Chelladurai y Reimer, 1998).

La perspectiva multidimensional del análisis del entrenamiento deportivo ha continuado en otras investigaciones (Coté, Salmela, Trudel, Baria y Russel, 1995; Ibáñez, 1996; Feu, 2004; Feu, Ibáñez, Graça y Sampaio, 2007). El *Modelo Dinámico de Entrenamiento* (Dynamic Model of Coaching) de Coté et al. (1995) intenta integrar en un único modelo las variables del proceso de entrenamiento deportivo. Para ello, sitúa como componentes centrales al modelo mental del entrenador y los deportistas para la competición, junto con el entrenamiento y la organización. Por otro lado, este modelo establece como componentes periféricos las características personales del entrenador, las

características personales del deportista y su nivel de desarrollo, así como los factores contextuales.

Con posterioridad, Ibáñez (1996) establece una agrupación de conductas del entrenador que se agrupan y dan lugar a una serie de perfiles teóricos: *tradicional, tecnológico, innovador, colaborativo, dialogador y crítico*. Estos perfiles se ven sujetos a la influencia de cuatro variables: *la actitud ante el entrenamiento, la formación del entrenador, el proceso de planificación y la implicación del entrenador*. Por otra parte, los seis perfiles no deben considerarse como puros o rígidos, pues el entrenador tiende a situarse entre varios e incluso a evolucionar a otros en función del contexto, la formación, etc. Para establecer las características de cada perfil, Ibáñez (1996) se basa en seis dimensiones: *la filosofía del entrenamiento, el estilo del entrenamiento, los medios y recursos materiales que emplean, el clima de entrenamiento, la relaciones con sus ayudantes o colaboradores y la relación con sus jugadores*.

En el año 2004, Feu retomó el estudio de estas conductas del entrenador y estableció ocho dimensiones para definir los perfiles de éste, lo que complementó así la propuesta de Ibáñez (1996). Se introdujeron tres nuevas dimensiones: *los métodos y técnicas de entrenamiento, la planificación del entrenamiento y la evaluación del entrenamiento*. Por otro lado, se eliminó la dimensión *filosofía del entrenamiento*.

Las variables que condicionan la actuación del entrenador son muy diversas. De esta forma, y con el objetivo de comprender los perfiles que adoptan los entrenadores, debemos entender el entrenamiento como un sistema donde multitud de variables condicionan directa o indirectamente al entrenador (Feu, 2004). Estas variables pueden ser agrupadas en cinco grandes dimensiones: *sociodemográficas del entrenador* (edad, género...), *el grupo de jugadores*, *los aspectos del contexto de entrenamiento*, *las características personales del entrenador y la formación del entrenador*.

Puesto que el objetivo de la formación es el de promover las actuaciones más adecuadas del entrenador, es necesario estudiar qué variables relacionadas con la formación condicionan la adopción de las conductas más deseables en el entrenador. El objetivo final debería centrarse en favorecer la adopción de los estilos de actuación más deseables en un entrenador a través de la formación inicial y permanente.

La formación de los entrenadores

El objeto de estudio de las investigaciones centradas en el entrenador se ha dirigido a los siguientes tópicos (Gilbert y Trudel, 2004):

- El análisis del comportamiento del entrenador.
- El análisis de los pensamientos y reflexiones del entrenador.
- El análisis de las características del entrenador.
- El estudio de su desarrollo profesional.

La formación es un elemento esencial para favorecer el desarrollo profesional de los entrenadores y el acceso al nivel de experto en su profesión. La formación de las personas no sólo culmina en aquello que se ha venido a denominar la *formación formal* o *formación en el ámbito académico*, sino que también contribuyen las experiencias y aprendizajes adquiridos fuera del sistema escolar, es decir, la *educación no formal* (Colom, 2005). Además, estos últimos aprendizajes se consideran tan importantes como los formales (Ortega, 2005).

En la formación del entrenador, la formación formal es aquella que está sujeta a una regulación jurídica del sistema educativo o deportivo. Para este trabajo vamos a considerar la formación inicial, tanto la federativa como la del sistema educativo, la formación permanente y la experiencia como entrenador, ya que todas ellas aportan competencias que pueden condicionar la adopción de los perfiles de entrenador.

El sistema de formación inicial de los entrenadores ha variado mucho en los últimos 20 años. Tradicionalmente, ha planteado diferencias en función de las federaciones deportivas que impartían el título. Antes del Real Decreto 594/1994, la formación de los entrenadores se localizaba fuera del sistema educativo y estaba regulada por las federaciones deportivas. La aparición del Real Decreto 594/1994 organizó los títulos deportivos en tres niveles, además decerestableció el ámbito competencial de cada uno, así como los requisitos de acceso, las competencias y el número de horas del plan de estudios. A continuación, el Real Decreto 1913/1997 reguló las titulaciones deportivas como titulaciones académicas de régimen especial. Con tal fin, organizó en dos grados los títulos deportivos y se estableció, además, la organización del plan de estudios en diversos bloques de contenidos (comunes a todos los deportes, específicos del deporte, complementarios y de

formación práctica), así como con un aumento notable de las horas formativas del programa y unas exigencias en cuanto a los centros formativos y a los profesionales que impartían el título. Tras este Real Decreto, para cada deporte debía fijarse un currículo acorde con las exigencias establecidas. En el caso del balonmano, en el año 2004 se publicó el Real Decreto 361/2004, de 5 de marzo, *por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Superior en Balonmano*. La tardanza en publicar los Reales Decretos para cada deporte llevó en 2002 a regular, mediante la Orden ECD/3310/2002, los aspectos curriculares, los requisitos legales y los efectos de la formación deportiva a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997. Este proceso legislativo ha dado lugar a una disparidad formativa que se encuentra en fase de homologación. En la actualidad, no ha dado tiempo a poner en marcha en todo el Estado Español los nuevos títulos que, excepcionalmente, continúan impartiendo en diversos lugares a través de la regulación de la Orden ECD/3310/2002.

En el ámbito de la formación formal, no podemos olvidar a los técnicos deportivos que ha aportado el sistema educativo deportivo, unos con rango universitario, (los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte junto con los Maestros de Educación Física) y otros con rango de formación profesional, (los Técnicos Superiores en Animación de Actividades Físicas y Deportivas, y los Técnicos en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural). En la formación no formal del técnico deportivo destacamos tres aspectos a tener en cuenta: los *años de experiencia adquiridos como deportista*, la *experiencia deportiva como entrenador* y la *formación permanente*.

Las actividades deportivas constituyen las principales actividades formativas no formales que se dan en la infancia y adolescencia (Colom, 2005). En ocasiones, el éxito en las mismas da lugar a una especial motivación para convertirse en entrenador o profesor de Educación Física (Contreras, Ruiz, Zagalaz y Romero, 2002; Hutchinson, 1993; Obryant, O'Sullivan y Raudensky, 2000; Stroot y Williamson, 1993; Vizuete, 2002); es el caso de los deportistas reconvertidos a entrenador (Ibáñez, 1996). deportistas reconvertidos a entrenador. Este tipo de entrenadores se socializan en la cultura del entrenamiento deportivo y aprenden del contacto con sus entrenadores, ayudantes de entrenador e instructores cuando son jugadores (Lemyre, Trudel y Durand-Bush, 2007).

Otro tipo de formación no formal en el mundo del deporte son las actividades de formación permanente. Aunque pueden desarrollarse pueden ser desarrolladas de muy diversas formas, la más tradicional es la asistencia a

cursos de formación de diversa temática, relacionada con el deporte y otras ciencias aplicadas.

Por otra parte, las experiencias personales y profesionales van a aportar competencias profesionales a través de determinados comportamientos o conductas que se dan en el contexto de trabajo (Gilbert y Trudel, 2001; Navío, 2005). Por ello, será necesario considerar los años de ejercicio como entrenador como un elemento importante en la formación no formal. En la formación de técnicos deportivos, la experiencia práctica no ha sido aprovechada en todo su potencial, sobre todo en los títulos obtenidos por vía federativa. Las experiencias prácticas deben ir apoyadas en programas donde la tutorización facilite la reflexión sobre la propia práctica y sobre la de otros entrenadores (Cushion, Armour y Jones, 2003; Gilbert y Trudel, 2001; Lemyre et al., 2007; Nelson y Cushion, 2006).

Las orientaciones que asumen los entrenadores en los entrenamientos y la competición pueden variar en función de diversos factores, entre los que figura su formación. El objetivo de este trabajo es estudiar como la formación condiciona la adopción de las orientaciones de las conductas del entrenador.

Método

Mediante una metodología cuantitativa, se realizó un estudio descriptivo e inferencial sobre la influencia de la formación del entrenador en las orientaciones que toma en el ejercicio de sus funciones. Los datos fueron recogidos a través de una encuesta.

Participantes

La población seleccionada para este estudio fue la de los entrenadores de balonmano. La legislación sobre la protección de datos dificultó el muestreo, por lo que se optó por un muestreo por conglomerados. Para ello, se utilizó, utilizando como unidades de distribución a las Federaciones Territoriales, los clubes de categoría nacional, la Asociación de Entrenadores de Balonmano, las Facultades de Ciencias del Deporte y las Facultades de Educación. Se distribuyeron 2.500

encuestas, de las que 334 fueron devueltas debidamente cumplimentadas de forma anónima y voluntaria. 334. Entre éstas, 289 correspondieron a hombres y 44 a mujeres. La edad media de los participantes fue de 32.30 ± 8.9 y el margen de error del muestreo se situó por debajo de Se obtuvo 05 ($e = .049$).

Instrumento

Se utilizó un cuestionario compuesto de dos partes: el *cuestionario de orientación de los entrenadores*, (COQ), (Feu et al. 2007), y una *batería de preguntas sobre la formación como entrenador*. La escala COQ medía la orientación de los estilos del entrenador a través de 46 ítems que eran contestados en una escala tipo Likert, donde el 0 correspondía a «totalmente en desacuerdo» y el 100 a «totalmente de acuerdo». Para conocer cómo es la formación de los entrenadores se les preguntó por sus experiencias previas como jugador, su formación general, su formación académica relacionada con el deporte, su máxima titulación federativa obtenida en el balonmano, el número de cursos a los que asistieron en los dos últimos años y la temática de los mismos, así como los años de experiencia como entrenador.

CUADRO I. Titulaciones relacionadas con el deporte y el balonmano

Titulación federativa de balonmano	Titulación académica relacionada con el deporte
<ul style="list-style-type: none">• Dinamizador en balonmano• Monitor de balonmano (Nivel 1)• Entrenador Territorial (Nivel 2)• Entrenador Nacional (Nivel 3)	<ul style="list-style-type: none">• Módulo de Formación Deportiva de Grado Medio• Módulo de Formación Deportiva de Grado Superior• Maestros Especialista en Educación Física• Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte• Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con aplicación específica en balonmano

Análisis estadístico

Se realizó un análisis factorial exploratorio para determinar las propiedades psicométricas del cuestionario COQ, (Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis, y Sparkes, 2001) con rotación Varimax y autovalores mayores que 1. A continuación, se analizaron las relaciones y diferencias entre las variables. Previamente, se

analizaron los datos de cada variable, al objeto de decidir su idoneidad para el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas.

Resultados y discusión

Para el análisis factorial, además de los criterios necesarios para aceptar la validez de la escala (Tabachnick y Fidell, 2007), se estableció como requisito fundamental que los factores obtenidos tuvieran al menos cinco ítems, de forma que cada perfil de entrenador pudiera ser definido con más precisión. En un primer análisis factorial se encontraron diez factores en los que algunos ítems saturaban por debajo de .40 y algunos factores tenían menos de tres ítems. Tras sucesivos análisis factoriales y la eliminación de ocho ítems, se encontró una matriz donde los ítems se agrupaban en seis factores. La muestra fue adecuada para realizar el análisis factorial con un índice de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación muestral de .90. La prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .001$) indicó que estábamos ante una matriz de puntuaciones que cumplía el supuesto de identidad.

El conjunto de los factores obtenidos explica el 58,53% de la varianza. Entre ellos, el primer factor es el que más varianza explica (29,78%), seguido del segundo, con una varianza del 8,83%, y del tercero, con una varianza de 6,74%. Los tres primeros factores (*orientaciones al trabajo en equipo, tecnológico e innovador*) presentan una fiabilidad muy alta, por encima de .84. Los factores cuatro y cinco, *orientaciones dialogadora y directiva* presentan una fiabilidad por encima de .75. Por último, el sexto factor, entrenador con una *orientación al clima social*, presenta una fiabilidad de .73 (ver Tabla I). La escala COQ obtuvo una fiabilidad óptima, $\alpha > .70$ (Nunnally y Bernstein, 1994; Feu et al., 2007).

Los estadísticos descriptivos de la escala COQ indican que el factor seis, orientación al clima social, obtuvo el mayor grado de acuerdo, ($M = 79.39 \pm 11.51$), seguido del factor denominado dialogador ($M = 75.60 \pm 15.25$). A continuación se sitúa el factor denominado trabajo en equipo ($M = 74.65 \pm 16.28$), después los factores innovador ($M = 72.06 \pm 15.25$), y directivo ($M = 65.68 \pm 15.98$), y, por último, el factor denominado tecnológico ($M = 64.13 \pm 21.11$).

De los seis factores encontrados, sólo dos reproducen la estructura del instrumento original y se forman con ítems de los factores teóricos iniciales, *tecnológico y dialogador*. Otros dos perfiles se forman con cinco ítems de un perfil, *innovador o tradicional*, más otro ítem del perfil *entrenador crítico*. Por

último, los otros dos factores se forman con ítems de tres o más perfiles de los planteados en nuestro modelo teórico, *entrenador colaborador-reflexivo* y *crítico-climático* (ver Cuadro II).

CUADRO II. Descripción de los perfiles de entrenador

Orientación	Descripción
Trabajo en equipo	Coordina con sus ayudantes la planificación, el método de trabajo y la selección de medios, y delega funciones en sus ayudantes. Le gusta tener ayudantes innovadores y creativos pero que, a su vez, sean críticos con el trabajo que se realiza.
Tecnológico	Planifica, controla, evalúa y utiliza métodos y técnicas de entrenamiento procedentes o relacionadas con la tecnología. Utiliza medios e instrumentos tecnológicos en el entrenamiento y prefiere que sus ayudantes sean especialistas en el empleo de estos medios.
Innovador	Prefiere innovar, busca nuevas alternativas en los métodos y evaluación, y utiliza medios y recursos novedosos en sus entrenamientos. Le gusta innovar en la planificación, aunque es crítico con todo el proceso de la planificación.
Dialogador	Utiliza el diálogo y la palabra como eje para conducir todo el proceso de entrenamiento. Intenta convencer a ayudantes, entrenadores, directivos, padres... de la utilidad de sus métodos, de su planificación y de su proyecto deportivo.
Directivo	Prefiere dirigir y planificar personalmente todo el proceso de entrenamiento y sólo utiliza métodos de eficacia reconocida. Se muestra crítico con los métodos a seleccionar, puesto que busca la perfección. Prefiere trabajar con jugadores que sigan fielmente sus instrucciones.
Clima social	Le preocupa tener un clima de entrenamiento donde los jugadores se impliquen en las alternativas que se proponen y acepten trabajar con las nuevas tecnologías. Es crítico en sus planteamientos, busca medios y recursos que mejoren el entrenamiento y desecha aquellos que no le valen. Prefiere que sus jugadores tengan una actitud crítica con su trabajo y analicen sus actitudes. Para suavizar las posibles tensiones y mantener un buen clima a la hora de conducir el entrenamiento utiliza el diálogo y la palabra.

La experiencia como jugador

El análisis de las orientaciones de los perfiles de entrenador en función de los años de experiencia como jugador de balonmano mostró únicamente una relación significativa con el estilo de orientación al *clima social* ($r_s = .110$; $p < .05$). Cuanto mayor es el número de temporadas como jugador, mayor la orientación al clima social.

El nivel formativo inicial general y los perfiles de entrenador

Para analizar la influencia de la *formación inicial general* en el perfil de *entrenador directivo* se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, aunque no se obtuvieron relaciones significativas. A través del coeficiente de correlación de Spearman, empleado en el estudio de aquellas orientaciones que no reunían las condiciones para utilizar pruebas paramétricas, se comprobó que existían relaciones significativas entre la formación general y los estilos con una orientación de *trabajo en equipo* ($r_s = -.199$; $p < .01$), *tecnológica* ($r_s = -.160$; $p < .01$), *innovadora* ($r_s = -.166$; $p < .01$) y *de clima social* ($r_s = -.170$; $p < .01$). Los resultados indicaron que cuanto mayor era el nivel formativo general, mayores eran los valores en los perfiles de *entrenador con una orientación al trabajo en equipo, tecnológica, innovadora y de clima social*.

A través de la prueba h de Kruskal-Wallis, se encontraron diferencias significativas para los estilos con una orientación al *trabajo en equipo* ($\chi^2 = 16.54$; $p < .01$), *tecnológica* ($\chi^2 = 16.81$; $p < .01$), *innovadora* ($\chi^2 = 14.84$; $p < .05$) y *de clima social* ($\chi^2 = 11.17$; $p < .05$). Los resultados de las pruebas *post hoc* indican que los entrenadores con una titulación universitaria superior presentan valores más elevados hacia una orientación al *trabajo en equipo, tecnológica, innovadora y de clima social* que los que tienen una titulación de Bachillerato o equivalente. Además, los entrenadores que poseen una titulación universitaria superior muestran una orientación *tecnológica* más elevada que aquellos que tienen una titulación universitaria de ciclo medio (ver Tabla I).

TABLA I. Comparaciones *post hoc* en los perfiles de entrenador en función de la titulación académica general

Variable dependiente	(I) Titulación académica			Error típico	Sig.
Trabajo en equipo	Universitaria ciclo superior	Bachillerato/equivalentes	53.4708	18.43	.048*
Tecnológico	Universitaria ciclo superior	(J) Titulación académica	Diferencia de medias (I-J)	19.51	.007**
		Bachillerato/equivalentes	55.9832	17.97	.032*
Innovador	Universitaria ciclo superior	Bachillerato/equivalentes	42.8542	14.08	.040*
Clima social	Universitaria ciclo superior	Bachillerato/equivalentes	36.9408	11.62	.026*
(*) $p < .05$, (**) $p < .01$					

La formación deportiva inicial y los perfiles de entrenador

A través del coeficiente de correlación de Pearson se encontraron relaciones significativas positivas con la *orientación tecnológica* ($r = .195$; $p < .01$), no así con el resto de perfiles. Estos datos indican que una titulación federativa de mayor nivel favorece una mayor orientación al estilo de *entrenador tecnológico*.

El análisis de las relaciones entre las titulaciones deportivas del sistema educativo y los estilos de entrenador no mostró ninguna relación significativa. A través de una tabla de contingencia se pudo comprobar que muchos entrenadores tenían una formación inicial obtenida por varias vías, la *federativa* y la *académica*.

La formación inicial de los entrenadores de balonmano no es homogénea. Se emplean, utilizando en diversas vías de formación que en ocasiones en ocasiones se solapan, y mientras que en otras pueden ser complementarias (Giménez, 2003; Ibáñez, 1996; Viciano y Zabala, 2004). Hay que destacar el bagaje psicopedagógico que aportan los Licenciados de Ciencias de la Actividad Física del Deporte y de los Maestros de Educación Física al incorporarse al entrenamiento deportivo (Giménez, 2003; Ibáñez, 1996). No obstante, la primera salida profesional de estos colectivos es la docencia (Pérez, Requena y Zubiaur, 2005; Sánchez y Rebollo,

2000). En la formación del Maestro Especialista en Educación Física hay deficiencias en el campo del entrenamiento deportivo (Sánchez y Rebollo, 2000) que pueden solventarse con la complementariedad con alguna titulación federativa.

Para contemplar esta diversidad formativa, optamos por realizar una clasificación de estas titulaciones en niveles (ver Tabla II)2, a partir de los siguientes criterios:

- No diversificar demasiado las titulaciones.
- La relación de los contenidos de la titulación con el balonmano.
- La relación de los contenidos de la titulación con el entrenamiento deportivo.
- La agrupación de las titulaciones que solapan contenidos.

TABLA II. Niveles de formación inicial de los participantes

Nivel	Títulos oficiales de los participantes	N	N´
-	No contestan.	2	2
0	Ninguna titulación oficial.	20	20
1	Dinamizador en balonmano.	6	7
	Módulo de Formación profesional relacionado con actividades deportivas.	1	
2	Maestro especialista en Educación Física.	8	10
	Dinamizador + Maestro EF.	2	
3	Monitor (Nivel I).	40	40
4	Monitor + Maestro especialista en Educación Física.	21	25
	Monitor + Módulo de Formación profesional.	4	
5	Entrenador Territorial (Nivel II).	61	61
6	Entrenador Territorial (Nivel II) + Maestro especialista en Educación Física.	5	7
	Entrenador Territorial (Nivel II) + Módulo de Formación Profesional.	2	
7	Ldo. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD).	2	5
	Monitor + Ldo. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.	2	
	Entrenador Territorial (Nivel II) + Ldo. CAFD.	1	
8	Entrenador Nacional (Nivel III).	75	75
9	Entrenador Nacional (Nivel III) + Maestro especialista en Educación Física.	25	28
	Entrenador Nacional (Nivel III) + Módulo de Formación profesional.	3	
10	Ldo. en CAFD con aplicación específica en Bm.	10	18
	Entrenador Territorial (Nivel II) + Ldo. CAFD con formación específica en Bm.	8	
11	Entrenador Nacional (Nivel III) + Ldo. CAFD.	5	36
	Entrenador Nacional (Nivel III) + Ldo. CAFD con formación específica en Bm.	31	
	Total		334

El análisis de las relaciones mostró que existían relaciones significativas entre la formación deportiva inicial de los entrenadores y los perfiles con una *orientación tecnológica* ($r = .251$; $p < .01$) y de *trabajo en equipo* ($r = .171$; $p < .01$). Estos resultados indican que cuanto mayor es la titulación, tanto en la formación académica como en la federativa, mayor es la orientación del entrenador hacia los perfiles de *trabajo en equipo* y *tecnológico*. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en los perfiles con una orientación al *trabajo en equipo* ($F_{(11)} = 2.424$; $p < .01$), *tecnológica* ($F_{(11)} = 3.569$; $p < .01$) e *innovadora* ($F_{(11)} = 1.847$; $p < .01$) en función de la titulación deportiva de los entrenadores. Los entrenadores que son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD), con o sin formación específica en balonmano, más la titulación de Entrenador Nacional (niveles 10 y 11) poseen una orientación mayor al perfil de *trabajo en equipo* que los Monitores, Entrenadores Territoriales y Entrenadores Nacionales de balonmano (ver Tabla III).

TABLA III. Comparaciones múltiples en función de las combinaciones de las titulaciones

Variable dependiente	(I) Combinaciones titulación	(J) Combinaciones Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error Típico	Sig.	
Trabajo en equipo	Ninguna titulación	Nivel 3	83.92	36.25	.021*	
	Nivel 2	Nivel 3	104.47	45.03	.021*	
	Nivel 3	Nivel 8	Nivel 8	-70.28	25.29	.006**
		Nivel 9	Nivel 9	-69.83	31.56	.028*
		Nivel 10	Nivel 10	-82.60	37.76	.029*
		Nivel 11	Nivel 11	-128.92	29.47	.000**
	Nivel 4	Nivel 11	-111.24	32.99	.001**	
	Nivel 5	Nivel 11	-86.44	26.71	.001**	
Nivel 8	Nivel 11	-58.63	25.75	.023*		

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

Los Entrenadores Territoriales y Nacionales (nivel 5 y 8) presentan una mayor orientación al *perfil tecnológico* que los que tienen una titulación inferior a la de Entrenador Territorial (nivel 4, 3, 2, y 1). Asimismo, los licenciados en CAFD con formación específica en balonmano y los licenciados en CAFD con formación específica en balonmano más la titulación de Entrenador Territorial o Entrenador Nacional (niveles 10 y 11) presentan una *orientación más tecnológica* que los que tienen una titulación inferior a de Entrenador Territorial (nivel 4, 3, 2, y 1) (Ver Tabla IV).

TABLA IV. Comparaciones múltiples en función de las combinaciones de las titulaciones

Variable dependiente	(I) Combinaciones titulación	(J) Combinaciones titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Tecnológico	Nivel 1	Ninguna titulación	-122.03	53.71	.024*
		Nivel 5	-121.29	48.47	.013*
		Nivel 7	-161.71	71.13	.024*
		Nivel 8	-157.88	48.03	.001**
		Nivel 9	-123.21	51.33	.017*
		Nivel 10	-154.04	54.11	.005**
	Nivel 2	Nivel 5	-82.57	41.44	.047*
		Nivel 8	-119.16	40.93	.004**
		Nivel 10	-115.33	47.91	.017*
		Nivel 11	-124.78	43.42	.004**
	Nivel 3	Nivel 5	-56.63	25.10	.025*
		Nivel 8	-93.21	24.24	.000**
		Nivel 10	-89.38	34.77	.011*
		Nivel 11	-98.83	28.25	.001**
	Nivel 4	Nivel 5	-63.07	29.27	.032*
		Nivel 8	-99.66	28.53	.001**
		Nivel 10	-95.83	37.87	.012*
		Nivel 11	-105.28	32.01	.001**

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

Por último, los entrenadores con titulación de Monitor de balonmano tienen una menor orientación al *estilo innovador* que aquellos que están en posesión de la titulación de Licenciados en CAFD con formación específica en balonmano, y los Licenciados en CAFD con formación específica en balonmano más la titulación de entrenador Territorial o Nacional (niveles 10 y 11) o Entrenadores Nacionales (nivel 8), así como los que no tienen ninguna titulación. Además, los Dinamizadores, junto con los Entrenadores Territoriales y Nacionales, tienen una menor orientación al *estilo innovador* que los Licenciados en CAFD con formación específica en balonmano y los Licenciados en CAFD con formación específica en balonmano más la titulación de Entrenador Territorial (nivel 10) (ver Tabla V).

TABLA V. Comparaciones múltiples en función de las combinaciones de las titulaciones

Variable dependiente	(I) Combinaciones titulación	(J) Combinaciones titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error Típico	Sig.
Innovador	Nivel I	Ninguna titulación	-94.64	39.55	.017*
		Nivel 10	-103.02	40.44	.011*
		Nivel 11	-87.14	37.20	.020*
	Nivel 3	Ninguna titulación	-66.71	24.88	.008**
		Nivel 8	-36.68	17.93	.042*
		Nivel 10	-75.09	26.28	.005**
		Nivel 11	-59.21	20.94	.005**
	Nivel 5	Nivel 10	-51.45	24.70	.038*
	Nivel 8	Nivel 3	36.67	17.93	.042*
	Nivel 9	Nivel 10	-57.31	27.69	.039*
(*) $p < .05$; (**) $p < .01$					

Los cursos de formación permanente

El 79.1% de los entrenadores manifiesta haber asistido, al menos, a un curso de entrenadores en los dos últimos años. El 36,2% afirma haberlo hecho a dos o tres cursos, el 19,2% dice haber realizado un curso y el 15% refiere que ha asistido a cuatro o cinco cursos. Mediante la prueba *anova de un factor* se buscaron diferencias en la orientación al *estilo directivo* en función del número de cursos asistidos durante los dos últimos años, aunque no se obtuvieron relaciones significativas. En el caso de los perfiles que no reunían las condiciones para utilizar pruebas paramétricas, se empleó la prueba *h* de Kruskal Wallis. Como resultado se obtuvieron diferencias significativas en los perfiles con una orientación al *trabajo en equipo* ($\chi^2 = 12.026$; $p < .01$), *tecnológica* ($\chi^2 = 11.962$; $p < .01$) y *dialogadora* ($\chi^2 = 17.378$; $p < .01$).

Los resultados de las pruebas *post hoc* (ver Tabla VI) indican que los entrenadores que realizaron entre seis y siete cursos de formación en los últimos dos años presentan una mayor orientación al *estilo de trabajo en equipo* que los que asisten a menos de cuatro cursos. Por otra parte, los entrenadores que realizaron entre seis y siete cursos de formación en los últimos dos años presentan una tendencia a una mayor orientación al *estilo tecnológico* que los que no realizaron ninguno. Finalmente, los entrenadores que realizaron siete o

más cursos presentan una orientación mayor hacia al *estilo dialogador* que los que realizaron menos de seis.

TABLA VI. Comparaciones múltiples *post hoc* colaborador–reflexivo en función de la titulación académica deportiva

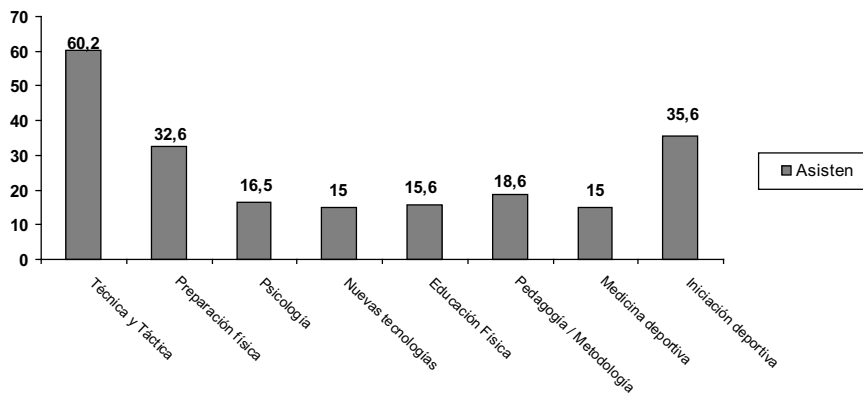
Variable dependiente	(I) Cursos asistidos en dos últimos años	(J) Cursos asistidos en dos últimos años	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Trabajo en equipo	Entre 6 y 7 cursos	Un curso	98.24	23.76	.003**
		Entre 2 y 3 cursos	74.85	21.54	.029*
		Ninguno	79.76	24.88	.047*
Tecnológico	Entre 6 y 7 cursos	Ninguno	96.82	27.81	.025*
Dialogador	Más de 7 cursos	Un curso	65.52	14.97	.002**
		Entre 2 y 3 cursos	75.23	12.74	.000**
		Entre 4 y 5 cursos	69.95	15.28	.001**
		Ninguno	76.31	14.17	.000**

(*) $p < .05$; (**) $p < 0.1$

Los resultados obtenidos parecen indicar una tendencia consistente en que los entrenadores que realizan más de seis o siete cursos de formación permanente tienen una mayor orientación hacia los estilos de *trabajo en equipo*, *tecnológico* y *dialogador* que los entrenadores que realizan menos cursos.

El análisis de la temática de los cursos de formación permanente adquirida en los dos últimos años (ver Gráfico I) mostró que los entrenadores prefieren los cursos relacionados con la técnica y táctica del balonmano antes que otro tipo de cursos, seguido de los cursos de iniciación deportiva y de preparación de la condición física.

GRÁFICO I. Porcentaje de asistencia a los cursos de formación permanente en función de la temática del curso



El análisis de diferencias entre los perfiles de entrenador y la temática de los cursos mostró que existían diferencias significativas en las *orientaciones tecnológica, innovadora y directiva*. Los resultados indican que los entrenadores que no asisten a los cursos relacionados con la Educación Física ($t_{(328)} = 4.17; p < .001; M_{\text{asisten}} = 344.23 / M_{\text{no asisten}} = 403.24$) y la Pedagogía ($t_{(328)} = 2.90; p < .01; M_{\text{asisten}} = 362.42 / M_{\text{no asisten}} = 401.34$) presentan una mayor orientación al *estilo directivo*.

Por otra parte, los entrenadores con una orientación *tecnológica* ($U = 10797.50; p < .05$) e *innovadora* ($U = 10188.00; p < .05$) asisten de forma significativa a cursos de técnica y táctica, y preparación física, respectivamente (ver Tabla VII).

TABLA VII. Análisis de diferencias entre el perfil tecnológico e innovador y la temática de los cursos

Perfil	Tipo curso	U	Z	sig.	No asisten	Asisten
					Rango	Rango
Tecnológico	Técnica y Táctica	10797.50	- 2.57	.010*	148.42	175.97
Innovador	Preparación física	10188.00	-2.28	.023*	157.10	182.53

(*) $p < .05$

La experiencia del entrenador

A través del coeficiente de correlación de Pearson, se encontró una relación significativa entre el *estilo directivo* y los años de experiencia como entrenador ($r = .178; p < .01$). El coeficiente de correlación de Spearman determinó que existía una relación significativa entre la *orientación al dialogo* y los años de experiencia como entrenador ($r_s = .111; p < .05$). La mayor experiencia como entrenador favorece la tendencia a ser más *dialogador* y *directivo*. Esto se puede interpretar como que el paso de los años favorece la acomodación de los entrenadores en sus conocimientos y experiencias. De esta manera, prefieren utilizar lo que ellos consideran más eficaz y convencer a sus jugadores de que eso es lo mejor.

Las experiencias previas como jugador

Los resultados confirman que las experiencias como jugador influyen en las tendencias de actuación del entrenador, confirmando confirmándolo que viene a confirmar que la formación no formal recibida en las experiencias previas influye en el entrenador o educador deportivo (Ibáñez, 1996; Obryant, et al, 2000; Vizuite, 2002). El entrenador, al igual que otros profesionales, se inicia en la cultura de su profesión en su infancia y adolescencia (Lemyre, et al., 2007; Ortega, 2005). Por eso es imprescindible ofrecer unas experiencias y modelos formativos adecuados en estas etapas.

La formación inicial

Los resultados obtenidos confirman que la formación inicial condiciona los estilos que adoptan los entrenadores de balonmano. Viciano y Zabala (2004) encontraron resultados similares en los que la titulación deportiva, los años de experiencia y el nivel cultural influían en la conducta de los entrenadores a

la hora de dirigir a los deportistas en competición. Algunas de las orientaciones del entrenador que subyacen al análisis factorial (*trabajo en equipo, tecnológica, innovadora y clima social*), son deseables en un entrenador. Estas categorías se asocian con las respuestas más eficaces ante las dificultades que se presentan en la dirección y entrenamiento de un grupo deportivo (Ibáñez, 1996; García-Mas y Vicens, 1995; Vales y Areces, 2000). La formación inicial de mayor nivel parece condicionar una mayor orientación en algunos de estos perfiles.

Es necesario adecuar los planes de estudios conducentes a la formación de técnicos deportivos para favorecer los estilos más adecuados de entrenador. Los nuevos planes de estudios para las titulaciones de técnicos deportivos deberían fomentar el acceso y utilización de las nuevas tecnologías en el entrenamiento y la competición, así como el trabajo en equipo con los colaboradores: preparador físico, ayudante de entrenador, fisiólogos, ..., según sea el contexto y posibilidades del equipo. Además, es esencial una adecuada formación del entrenador para ejercer el liderazgo del grupo deportivo y favorecer un clima de entrenamiento adecuado. Para ello, tomarán especial importancia las asignaturas relacionadas con la psicología y los periodos de prácticas tuteladas. En nuestra opinión, al igual que el docente, el entrenador debe ser un investigador del entrenamiento. Con el fin de conseguir este objetivo, será necesario fomentar la inquietud por investigar e innovar en el entrenamiento, desde una postura responsable con el proyecto de vida deportiva de los deportistas y los objetivos de equipo.

En la formación formal, las experiencias de instrucción deben centrarse en una mezcla de desafío personal, con un apoyo externo para encaminado a reconstruir el proceso de la propia enseñanza (Tang, 2003). Una de las fases pendientes en la formación del entrenador es el periodo de prácticas, el cual debería evolucionar hacia unas prácticas tuteladas bajo un paradigma de formación crítico-reflexivo, donde el entrenador reflexione sobre su propia práctica y sobre la de otros entrenadores (Cushion et al., 2003; Gilbert y Trudel, 2001; Lemyre, et al., 2007; Nelson y Cushion, 2006; Rodríguez, Yagüe y Fraile, 2004). La formación inicial de los entrenadores debería apoyarse en las aportaciones y experiencias de la investigación educativa y de las ciencias de la educación y del deporte, sobre todo en los prácticos de los docentes (Ibáñez y Medina, 1999; Giménez, 2003).

No obstante, en algunos trabajos se detecta que los entrenadores perciben la existencia de una desconexión entre la formación recibida y la realidad de las funciones y tareas a desarrollar en los entrenamientos, (Fajardo, 2002; Fuentes,

2001; Giménez, 2000; Ibáñez, 1996). Para evitar esto, es necesario establecer cuáles son los requerimientos de los perfiles de entrenador en diferentes situaciones contextuales de entrenamiento.

La formación permanente

Los cursos para entrenadores son constituyen una parte de la formación permanente muy arraigada en el ámbito deportivo (Ibáñez, 1996, Giménez, 2000). Los resultados ponen de manifiesto una cierta preferencia, por parte de los entrenadores, por los cursos relacionados con la técnica y táctica del deporte, la iniciación deportiva y la preparación física. La asistencia de los entrenadores a un elevado número de cursos de formación permanente (, más de cinco en los dos últimos años), favorece una mayor *orientación al trabajo en equipo, tecnológica y dialogadora*. Los entrenadores con una mayor *orientación directiva* son los que menos interés tienen por los cursos sobre Educación Física y la Pedagogía del deporte.

Habitualmente Por lo general, los entrenadores demandan una formación permanente sin el incentivo previo de las instituciones y entidades deportivas (Ibáñez, 1996). E; y en el caso de los entrenadores del deporte base, al no existir un incentivo institucional, la participación en cursos de formación permanente es menor (Giménez, 2000). Esta situación debería reconducirse; la propia institución, entidad o empresa deportiva debería asumir la responsabilidad de formar a técnicos deportivos mediante la propuesta de las temáticas más idóneas para el desarrollo profesional y evitar así ese interés reduccionista por los contenidos técnicos y tácticos.

Otro elemento formativo muy importante son las experiencias que adquieren los entrenadores en la vida profesional (Viciano y Zabala, 2004). Los entrenadores, a medida que van adquiriendo acumulando experiencia con el paso de los años, con los años de experiencia son más *directivos* en la forma de conducir los entrenamientos y la competición. Utilizan, utilizando el *diálogo* para convencer a sus jugadores de lo que ellos consideran más idóneo. Sin embargo, los entrenadores parecen correr el riesgo de acomodarse en sus conocimientos y experiencias.

Para evitarlo, esto, es necesario que la experiencia vaya acompañada de un proceso de reflexión sobre la propia práctica (Cushion et al., 2003).

Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que la formación, tanto formal como no formal, condiciona la orientación que adoptan los entrenadores. La etapa formativa como jugador debe ser cuidada y afrontada con los modelos formativos más idóneos para este periodo. Además, en la formación inicial deberá trabajarse sobre las experiencias e ideas preconcebidas. Por otro lado, la formación inicial del mejor nivel favorece la adopción de los estilos más adecuados. Esto debería motivar a los gestores deportivos para contratar a profesionales con una formación de mayor calidad y para proponer incentivos a sus trabajadores o colaboradores para con el fin de que continúen su formación permanente. Con esto se evitará que se centre, evitando centrarla exclusivamente que la formación se centre, de manera exclusiva, en los contenidos técnico-tácticos. La formación es constituye uno de los pilares básicos para favorecer cualquier intento de renovación y avance en el entrenamiento deportivo. De ello se deduce el hecho de que los entrenadores mejor formados serán aquellos que podrán afrontar con mayores garantías sus funciones como entrenador.

Referencias bibliográficas

- AMOROSE, A. J. & HORN, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22(1), 63-84.
- BIDDLE, S., MARKLAND, D., GILBOURNE, D., CHATZISARANTIS, N. & SPARKES, A. C. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: Quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences*, 19(10), 777-809.

- CHELLADURAI, P. (1993). Leadership. En R. N. SINGER, M. MURPHEY & L. K. TENNANT (Eds.), *Handbook of research on Sport Psychology* (pp. 647-671). New York: Macmillan.
- CHELLADURAI, P. & RIEMER, H. A. (1998). Measurement of leadership in sport. En J. L. DUDA (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 227-253). Morgantown, W. V.: Fitness Information Technology, Inc.
- COLOM, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la formación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- CONTRERAS, R. O., RUÍZ, L., ZAGALAZ, M. L. Y ROMERO, S. (2002). Creencias en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 131-149.
- COTÉ, J., SALMELA, J., TRUDEL, P., BARIA, A., & RUSSEL, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- CUMMING, S. P., SMITH, R. E., & SMOLL, F. L. (2006). Athlete-perceived coaching behaviour: Relating two measurement traditions. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(2), 205-213.
- CUSHION, C. J., ARMOUR, K. M., & JONES, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215 – 230.
- FAJARDO, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- FEU, S. (2004). *Estudio de los modelos y variables que afectan al entrenador español de balonmano*. Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- FEU, S., IBÁÑEZ, S. J., GRAÇA, A. & PINTO, D. (2003). The validation of questionnaire as measurement tool to examine the coach profiles and their influential variables. En *Abstract book of 8th annual Congress European College of Sport Science, ECSS*, (p. 428). Salzburg: ECSS.
- FEU, S., IBÁÑEZ, S. J., GRAÇA, A. Y SAMPAIO, J. (2007). Evaluación psicométrica del cuestionario de orientación de los entrenadores en una muestra de entrenadores españoles de balonmano. *Psicothema*, 19(4), 699-705.
- FUENTES, J. P. (2001). *Análisis de la información y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- GARCÍA-MAS, A. Y VICENS, P. (1995). Cooperación y rendimiento en un equipo deportivo. *Psicothema*, 7(1), 5-18.

- GILBERT, W. D. & TRUDEL, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education* 21(1), 16 – 34.
- (2004). Analysis of coaching science research Publisher from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- GIMÉNEZ, F. J. (2000). *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía. Seminario de formación y estudio de casos*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- HUANG, J. M., CHEN, S., CHEN, C.W. & CHIU, T. C. (2003). A study of perceived leadership styles, preferred leadership styles, and team cohesion of high school basketball teams in East Taiwan. *Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 13, 38-46.
- HUTCHINSON, G. (1993). Prospective teacher's perspectives on teaching Physical Education: an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 113-135.
- IBÁÑEZ, S. J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- IBÁÑEZ, S. J. Y MEDINA, J. (1999). Relaciones del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 56, 39-45.
- IPINMOROTI, O. A. (2002). Type of sport and gender as predictors of coach leadership behaviour patterns in Southwestern Nigeria. *Journal of the International Council for Health Physical Education, Recreation Sport and Dance*, 38(1), 31-35.
- LAUGHLIN, N. & LAUGHLIN, S. (1994). The relationship between the similarity in perceptions of teacher coach leader-behavior and evaluations of their effectiveness. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 396-410.
- LEMYRE, F., TRUDEL, P. & DURAND-BUSH, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *Sport Psychologist*, 21(2), 191-209.
- LOUGHEAD, T. M. & HARDY, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 303-312.
- MONDELLO, M. J. & JANELLE, C. M. (2001). A comparison of leadership styles of head coaches and assistant coaches at a successful Division I athletic program. *International Sports Journal*, 5(2), 40-49.
- NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

- NELSON, L. J. & CUSHION, C. J. (2006). Reflection in coach education: The case of the national governing body coaching certificate. *Sport Psychologist*, 20(2), 174-183.
- NUNNALLY, J. C. & BERNSTEIN, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3ª Ed.). New York: McGraw Hill.
- O'BRYANT, C. P., O'SULLIVAN, M. & RAUDENSKY, J. (2000). Socialization of prospective Physical Education Teachers: The story of New Blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 75-90.
- ORDEN ECD/3310/2002, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de la formación deportiva a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997. *Boletín Oficial del Estado*, 312, del 30 de diciembre de 2002.
- ORTEGA, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- PÉREZ, D., REQUENA, C. Y ZUBIAUR, M. (2005). Evolución de motivaciones, actitudes y hábitos de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 14, 65-79.
- POCZWARDOWSKI, A., BARROTT, J. E. & JOWETT, S. (2006). Diversifying approaches to research on athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 125-142.
- REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 23 de enero de 1998.
- REAL DECRETO 361/2004, de 5 marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en Balonmano, se aprueban las correspondientes enseñanzas comunes y se regulan las pruebas de acceso a estas enseñanzas. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2004.
- REAL DECRETO 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos. *Boletín Oficial del Estado*, 102, de 29 de abril de 1994.
- RIEMER, H. A. & TOON, K. (2001). Leadership and satisfaction in tennis: Examination of congruence, gender and ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 243-256.

- RODRÍGUEZ, M., YAGÜE, J. M. Y FRAILE, A. (2004). Un modelo de formación permanente del entrenador del fútbol. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 75, 50-54.
- SALMINEN, S. & LIUKKONEN, J. (1994). The convergent and discriminant validity of the coach's version of the leadership scale for sports. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 119-127.
- (1996). Coach-athlete relationship and coaching behavior in training sessions. *International Journal of Sport Psychology*, 27(1), 59-67.
- SÁNCHEZ, A. Y REBOLLO, S. (2000). Situación del mercado laboral actual en el ámbito de la Actividad Física y Deportiva. *Revista Motricidad*, 6, 141-154.
- SHEPHERD, D. J., LEE, B. & KERR, J. H. (2006). Reversal theory: A suggested way forward for an improved understanding of interpersonal relationships in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 143-157.
- STROOT & WILLIAMSON, K. (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 12(4), 337-343.
- SULLIVAN, P. J. & KENT, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of leadership style in intercollegiate athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 1-11.
- TABACHNICK, B. G. & FIDELL L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). New York: Harper & Rowe.
- TANG, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483-498.
- VALES, A. Y ARECES, A. (2000). Dimensiones de la figura del entrenador profesional en los deportes de equipo. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 62, 58-66.
- VICIANA, J. Y ZABALA, M. (2004). El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición. *Revista de Educación*, 335, 163-187.
- VIZUETE, M. (2002). La didáctica de la Educación Física y el área de conocimiento de Expresión Corporal: Profesores y Currículum. *Revista de Educación*, 328, 137-154.

Dirección de contacto: Sebastián Feu Molina. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Avenida de Elvas, s/n 06071 Badajoz, España. E-mail: sfeu@unex.es

Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales

An approach to the state of Social Educator training

David Herrera Pastor

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

Resumen

Este artículo se desprende de la confrontación de dos estudios que se desarrollaron de manera complementaria y consecutiva a lo largo de 2005 y 2006 con el objetivo de ilustrar el estado actual del proceso de formación de los educadores sociales.

En ambos casos se utilizaron métodos de investigación discursivos. En el primero de ellos, las voces principales estuvieron conformadas por cuatro experimentados educadores que, sin poseer explícitamente el título de Educación Social, venían desarrollando tareas socio-educativas en el ámbito de Reforma Juvenil. Un año después se graduaba en la Universidad de Málaga la primera promoción de educadores sociales. De aquella circunstancia sugirió la posibilidad de realizar un segundo estudio que finalmente se concretó en un análisis sobre el carácter formativo de la titulación de Diplomado en Educación Social. Para ello, se tomó como referencia los testimonios de cuatro protagonistas que habían vivido dicho proceso.

En sendas inmersiones, se plantearon cuatro temas relacionados con su ámbito de formación: formación inicial, formación permanente, formación específica y formación en habilidades sociales y emocionales.

El producto de la confrontación de las evidencias y las distintas teorías tuvieron como resultado el desarrollo de tres informes: *Tú no eres un hombre orquesta*, *Formación integral*, *competencia profesional* y *La titulación es sólo una parte de un proceso continuo de formación*.

Las ideas alcanzadas con este trabajo no tienen consideración de meta, sino más bien de puntos de partida. En ese sentido, las *in-conclusiones* han de ilustrar nuevas vías para continuar investigando de manera más concreta sobre los elementos puestos en crisis.

Palabras clave: Educador Social, método discursivo, formación inicial, formación integral, competencia profesional, formación permanente.

Abstract

This article is the result of contrasting two complementary consecutive studies performed in 2005 and 2006. The research goal was to illustrate the current state of the social educator training process.

In both cases discursive methodologies were used. In the first study, the data were collected from four experienced educators who, despite holding no specific qualifications in social education, were engaged in socio-educational work with youth offenders. A year later the first crop of social educators graduated from the University of Málaga. The circumstance suggested the possibility of a second study, which finally materialized as an analysis of the training process for earning a social education diploma. The testimonies of four students who had gone through the said process were taken as references for the second study.

In both studies four topics were set related with the social educator training system: initial training, continuous training, specific training and social and emotional ability training.

The evidence was contrasted with the various theories, resulting in the production of three reports: «You Are Not a One-Man Band», «Comprehensive Training, Professional Competence» and «The Degree Is Only Part of a Continuous Training Process».

The ideas proposed in this project are not looked on as a goal, but as a starting point. The non-conclusions should shed light on new ways to carry out more precise research on the issues in question.

Key words: Social Educator, discursive methodology, initial training, comprehensive training, professional competence, lifelong training.

Un acercamiento a la situación formativa de los educadores y educadoras sociales

La aproximación a la realidad formativa de los educadores sociales se ha desarrollado a lo largo de los años 2005 y 2006 en dos trabajos consecutivos, llevados a cabo de manera complementaria.

Durante el primer año se puso en marcha la investigación que llevó por título *La formación de los educadores que trabajan con jóvenes conflictivos*. El objetivo de este primer trabajo fue realizar una primera inmersión en el estado formativo de los educadores que desarrollan su tarea con *menores infractores*. El método principal de recogida de información estuvo basado en una estrategia discursiva grupal abierta, en la que participaron como informantes cuatro experimentados educadores quienes, sin poseer explícitamente el título de Educador Social, venían desarrollando durante años diferentes tipos de tareas socioeducativas en el ámbito de Reforma Juvenil. El trabajo se desarrolló a partir del cruce dialéctico de sus distintos testimonios, que giraron entorno a diversos temas relacionados con su ámbito de formación.

Al año siguiente se graduaba en la Universidad de Málaga la primera promoción de educadores sociales. De aquella circunstancia sugirió la posibilidad de añadir otra perspectiva que enriqueciera el trabajo de investigación que acababa de ser terminado. De alguna manera, la gestación de este segundo estudio se desarrolló a partir de las interesantes averiguaciones obtenidas en el primer caso. De hecho, se plantearon los mismos temas para, en esta ocasión, analizar el carácter formativo de la titulación de Diplomado en Educación Social. Para ello, se tomaron como referencia los testimonios de protagonistas que habían vivido dicho proceso. Esta vez se puso en marcha una dinámica de recogida de información grupal en la que se alternaron dos técnicas y donde se pusieron de manifiesto las voces de cuatro alumnas a punto de egresar. Este segundo trabajo se tituló *La formación de los educadores y educadoras sociales*.

Este artículo se destila de la confrontación de ambos estudios. Destacan los aspectos más importantes de cada uno de ellos y se pone especial énfasis en el desarrollo de unas conclusiones que, desde un primer abordaje, ilustran el momento formativo del colectivo de los educadores sociales.

Durante años, el sistema educativo ha desarrollado su acción de manera preferente en el espacio escolar. Sin embargo, las complejas características de

la sociedad actual están demandando con fuerza un profesional de la educación que trascienda la puerta de las escuelas y llegue a otros muchos ámbitos del espectro social. La figura del educador social, tal y como la entendemos en estos días, nace con ese propósito.

La situación laboral de las figuras que han venido haciendo las veces de educadores sociales ha estado históricamente desregulada, lo que ha provocado una evolución dispersa e indefinida de la profesión dentro de su marco de intervención. Un buen reflejo de ello es que el educador social ha empezado a recibir una formación específica como tal en los últimos años. Concretamente en Málaga, la Universidad puso en marcha la titulación dedicada a formar a estos profesionales en el curso 2003-04. Es necesario poner de manifiesto que se trata de una carrera universitaria que todavía no existe en todas las universidades del territorio nacional. De hecho, al tratarse de una figura relativamente reciente, hay pocos estudios que se centren, de manera exhaustiva, en el sistema de formación de estos profesionales. Esa desregulación histórica ha provocado que en la actualidad exista una serie de profesiones casi solapadas que se entrecruzan en el campo social, y que impiden que se pueda vislumbrar con claridad los difusos límites entre las distintas acciones que se llevan a cabo. Se podría decir que en la praxis «no están, ni aún hoy en día, muy definidas las competencias profesionales del educador social» (Riera, 1998). Es decir, pragmáticamente no existe un conocimiento preciso de dichas competencias, lo que lleva en muchos casos a los educadores sociales a desarrollar tareas ajenas a la deontología de su profesión. La indefinición de un rol fijo y estático para el educador social complica aún más la situación. En virtud de todo ello, si se quiere plantear una estructura formativa adecuada, parece necesario esclarecer cuestiones esenciales sobre la naturaleza de la profesión.

Estamos hablando del ámbito social como un espacio muy plural, en el que por supuesto un educador social no puede ser experto en todas las materias propias de la profesión (drogas, pedagogía del ocio, menores infractores...), entre otras cosas, puesto que no trabaja solo. Se supone que cada uno habrá de ir especializándose según sus inquietudes. En ese sentido, las materias comunes y los contenidos específicos que se estén ofertando deben satisfacer las necesidades formativas de los futuros profesionales.

¿Qué debe proporcionar entonces la formación inicial? La formación de estos profesionales tiene que poseer un carácter práctico y, por ende, no puede ser meramente teórica. ¿Está el proceso formativo asentado sobre un modelo que garantiza la conjunción entre ambos aspectos? Otro elemento esencial en

la formación de los educadores sociales son las habilidades sociales (HHSS) y emocionales pues, según Collel y Escudé (Cfr., 2003), junto con la educación vertebran el desarrollo de la convivencia.

Plantear una estructura formativa que integre todos estos elementos y se adecue a esas características se presenta como una tarea bastante compleja, ya que requiere conocimientos muy diversos de la realidad social y una plataforma equilibrada que proporcione las competencias profesionales pertinentes. En ese sentido, es preciso tener en cuenta que es la primera vez que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga impartía una diplomatura dirigida específicamente al ámbito social. Con anterioridad, todas las titulaciones poseían un carácter eminentemente escolar.

Por otro lado, la formación continua se plantea todo un reto, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de los educadores sociales trabajan para instituciones privadas. La administración pública (concretamente en Andalucía) delega en manos de la iniciativa privada una grandísima parte de los servicios sociales que han de ser llevados a cabo por estos profesionales. Como consecuencia de ello, no sólo no se responsabiliza directamente de la gestión de esos servicios, sino que además se ahorra tener que proporcionarles una serie de prestaciones, como por ejemplo la formación permanente. Los educadores pertenecientes al sistema educativo formal y reglado (maestros y profesores) poseen un servicio gratuito de formación continua a través de los CEP gracias al cual tienen la oportunidad de reciclar su formación. Al no existir una estructura similar que dé cobertura a los profesionales del ámbito social, éstos tienen que buscar, de forma individual, estrategias que subsanen sus necesidades y problemas de la mejor manera posible.

El propósito fundamental de esta aproximación es hacer una composición de lugar sobre el estado de la situación formativa de los educadores sociales a partir del análisis y la puesta en crisis de los tópicos mencionados.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación se establece a partir de los planteamientos anteriores y en función de su adecuación específica a la realidad que se va a estudiar.

Para ello, se debe atender a todos los elementos que se ponen en juego. Además, se debe proporcionar un equilibrio global que dé sentido completo a la investigación.

El primer estudio¹ se puso en marcha con el objetivo de obtener una primera toma de contacto y adquirir unos conocimientos básicos acerca de la temática objeto de estudio que proporcionara un cierto margen de enfoque. La técnica que más se acomodaba a las características de aquellos planteamientos era el grupo de discusión. Sin embargo, existía una serie de vicisitudes que hacían que la metodología no se adaptara de la manera más ortodoxa a lo teorizado como tal por Jesús Ibáñez (1986). En cualquier caso, se decidió establecer un espacio discursivo abierto y autogestionado como estrategia principal de recogida de información. Para ello, se reunió a un grupo de cuatro experimentados educadores que, sin poseer la titulación de Diplomado en Educación Social, venían desarrollando tareas socioeducativas en diferentes ámbitos del sistema de Reforma Juvenil². La experiencia profesional, así como la heterogeneidad de las distintas tareas desarrolladas dentro del mismo sistema, fueron los principales criterios tomados en consideración a la hora de elegir a los informantes. Durante un tiempo aproximado de dos horas, los contertulios hablaron ininterrumpidamente sobre los siguientes tópicos (preestablecidos en virtud de los intereses de estudio):

- Formación inicial.
- Formación permanente.
- Formación específica.
- Formación en habilidades sociales y emocionales.

La temática suscitó la puesta en común de diversas experiencias que provocaron una reflexión conjunta. Lo que los protagonistas manifestaban era un punto crítico, que reproducía subjetivamente el orden social en el que se encontraban inmersos. Se trató de una estrategia de configuración dialéctica a través de la cual desarrollaron, sobre todo, acuerdos y también alguna discrepancia. Resultó una técnica reveladora no sólo por el hecho de aportar textos para el análisis, sino

⁽¹⁾ La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos* (2005).

⁽²⁾ En concreto, participaron educadores que trabajan en un centro de internamiento de régimen cerrado, un centro de internamiento de régimen semiaabierto, un centro de día y un delegado de medio abierto (libertad vigilada). Se podría decir que estos profesionales contemplan el desarrollo de la mayoría de medidas judiciales-educativas que se imponen por el sistema de Reforma Juvenil.

que además proporcionaba la oportunidad de vivenciar los procesos en los que esos discursos se configuraban como tal. De esa manera se venía a mostrar una realidad que no hubiésemos sido capaces de visualizar si hubiésemos tomado como referencia las opiniones aisladas de los informantes, ya que en la situación discursiva «las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido (social)» (Canales y Peinado, 1999).

En la segunda investigación³, la dinámica de recogida de información estuvo predeterminada por la utilizada en el primer caso. Se hacía necesario volver a emplear una estrategia de recogida de datos grupal. Esta vez la selección de la muestra fue aleatoria. Cuatro alumnas que estaban concluyendo la titulación de Educación Social se prestaron voluntarias para expresar sus testimonios en la investigación. En esta ocasión, había la necesidad de trabajar y ahondar los temas abordados el año anterior y, por lo tanto, era conveniente tener en cuenta que las informantes apenas poseían experiencia práctica. Se temía que si se establecía de nuevo una técnica completamente libre, no se abordarían todos los tópicos planteados y la inexperiencia profesional de las participantes desembocaría en una marejada superficial de opiniones que no satisficieran los objetivos de la charla. Así, la dinámica debía poseer algún tipo de disposición que garantizase el abordaje de los temas mínimos del estudio.

El procedimiento finalmente empleado consistió en un compendio de un par de técnicas ya consolidadas. En primer lugar, se utilizó una parte propia de *grupo de discusión* y a continuación elementos fundamentales de la *entrevista grupal*. De esta forma, en un primer momento se plantearon los tópicos sobre los que se quería que se hablase (los mismos que se establecieron para el trabajo desarrollado en 2005) y por un espacio de alrededor de media hora, las informantes hablaron libremente sobre ellos. Una vez el investigador observó que la conversación había llegado a un punto muerto donde las temáticas y las expresiones no añadían nada nuevo, retomó las riendas de la dinámica y comenzó con las preguntas.

Las cuestiones elaboradas para la ocasión se obtuvieron a partir de las conclusiones de la primera investigación. El análisis detenido de los primeros informes facilitó la tarea de dilucidar cuáles eran las premisas que podrían ayudar a comprender mejor la situación que se estaba analizando. Las interpelaciones fueron planteadas con el propósito de visualizar la perspectiva de este grupo

³ La formación de los educadores sociales (2006).

de informantes sobre aspectos concretos que ya habían sido comentados por el grupo objeto de estudio el año anterior. Poseer perspectivas sobre una misma realidad a partir de grupos distintos ampliaría el campo de visión, a la vez que permitiría comprender la significación de esa situación a partir de los encuentros y desencuentros hallados.

Aparte de las luces irradiadas por las dinámicas de recogida de datos mencionadas, se contó con otras fuentes de información. En sendos espacios participó una observadora externa cuyas anotaciones fueron anexadas a los respectivos trabajos y posteriormente utilizadas para desarrollar los informes. Al mismo tiempo, en los dos estudios los informantes tuvieron la posibilidad de completar sus opiniones y expresar las sensaciones que la sesión grupal les había despertado a posteriori, a través de lo que se denominó *la voz de los protagonistas*. Además, en el segundo de los trabajos se utilizaron un par de documentos oficiales de la Universidad de Málaga: el *plan de estudios de la Diplomatura Educación Social* y la *guía del prácticum* de la misma titulación.

Resultados

Tras diseñar y plantear la investigación, y a continuación recopilar los datos necesarios para poder vislumbrar las situaciones objeto de estudio, comenzaron los análisis y las interpretaciones. Todo ello requirió una buena planificación de trabajo. Se tuvo especial cuidado en no perder de vista el propósito que puso en marcha cada investigación. Una vez se trató toda la información, tocaba interpretar. Santos Guerra (1990) afirma que «la interpretación representativa trasciende y supera la simple enumeración y descripción de los fenómenos». La misión del investigador es hacer las veces de caleidoscopio y reconstruir la realidad a partir de los destellos que le proporcionan las diferentes fuentes de información. Goetz y Lecompte (1988) sostienen que «los investigadores utilizan una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social», de esa manera se permite ver las situaciones en profundidad, a partir del análisis de las relaciones que las conformaban como tal.

La cantidad y diversidad de datos con los que se contó en cada investigación provocó situaciones difíciles. Establecer relaciones entre toda esa información,

buscar referentes teóricos que apoyasen o refutaran las distintas argumentaciones, así como obtener conclusiones, resultó una tarea muy complicada, laboriosa y de mucho tedio. Según Navarro y Díaz (1995), el análisis es un «filtro epistemológico que constriñe el conjunto de las interpretaciones posibles». En cualquier caso, los datos desprendidos de cada estudio ayudaron a recomponer cada para de esta forma poder comprenderlas mejor. En ese sentido, es necesario clarificar que cada investigación fue llevada a cabo de manera independiente y que cada una desarrolló sus propios informes y conclusiones. El objetivo aquí ahora es realizar la confrontación de ambas y desarrollar una reflexión de la que se destilen deducciones a partir de ambas.

Tú no eres un hombre orquesta

Antes de implantarse la Diplomatura de Educación Social, existían figuras diversas dedicadas a trabajar en el ámbito social. De hecho, Casas entiende que «la denominación *educador social* en el Estado Español aparece como un concepto que resulta de la síntesis integradora de diversos profesionales de la intervención socioeducativa» (en Riera, 1998). Debido a ello, se entiende que estamos hablando de un profesional que habrá de llevar a cabo intervenciones muy variadas y de magnitudes muy complejas.

Habitualmente se suele esgrimir la funcionalidad del educador social en virtud del ámbito de actuación que le corresponda. «Es común en todos los documentos y publicaciones que tratan esta cuestión que se exponga en primer lugar los campos/ámbitos de intervención del educador social, para pasar posteriormente a destacar sus funciones» (Ibid.). Sin embargo, esa no parece ser la lógica a seguir cuando se trata de armar una titulación universitaria que forme a este tipo de profesionales. Si tenemos en cuenta que estamos hablando del proceso formativo que acredita a dicho profesional, no se puede plantear el procedimiento en función de áreas de acción hipotéticas. Los estudiantes no saben en que ámbitos desarrollarán sus actuaciones cuando lleguen a ser profesionales. Además, no existe un acuerdo unánime con respecto a las distintas áreas de actuación. Por ejemplo, López-Aróstegi (1995) considera que existen las siguientes: *animación sociocultural*, *educación especializada en marginación* y *animación sociolaboral*. Por otro lado, Romans, Petrus y Trilla (Cfr. 2000) delimitan los ámbitos de intervención de la siguiente manera: *educación*

especializada, educación de personas adultas y animación sociocultural. Lo que es cierto es que «hoy en día ya no puede hablarse de una mera suma de ámbitos bajo una cobertura formativa común, sino de una única profesión con pleno sentido y suficientemente delimitada respecto a otras» (López-Aróstegi, 1995). Para plantear una estructura formativa adecuada, es necesario partir de unos postulados ontológicos claros que delimiten la naturaleza y la finalidad de dicha actuación. «La norma dice textualmente: las enseñanzas deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal (...), así como de la acción socioeducativa» (Buj Gimeno, 1996)⁴.

La titulación por la que se llega a ser educador social debe proporcionar rudimentos necesarios para que puedan desempeñar su trabajo de manera óptima, además de desarrollar intervenciones que redunden positivamente en el objeto de la acción y, por lo tanto, en la sociedad en general. En ese sentido, la guía del prácticum de la Diplomatura Educación Social de la UMA establece lo siguiente:

El Educador Social, como especialista de la intervención socioeducativa, necesita: a) Un conocimiento profundo de la realidad, con objeto de analizar y detectar sus necesidades y poder así intervenir sobre ella para dar lugar a su transformación. b) Desarrollar las competencias y habilidades socioeducativas que le conviertan en agente de cambio y bienestar social (Anexos, p. 347).

La realidad es compleja y posee un carácter dinámico y cambiante. Si alcanzar a conocerla de manera profunda es una tarea difícil, aún más lo es desarrollar una intervención socioeducativa correcta. Cada situación requiere un tipo de acción en particular. Me parece acertada la apreciación de Imbernón (1999) cuando propone que la idea de formación inicial está fundamentada en «la necesidad de un conocimiento polivalente que comprenda distintos ámbitos (...) y que, amalgamado en un contexto, permitiría emitir *juicios profesionales situacionales* basados en el conocimiento experiencial en la teoría y en la práctica pedagógica».

⁴ Fragmento extraído de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social, el 10 de octubre de 1991. Publicado en el BOE (R.D. 1420/1991 de 30 de agosto).

En ese sentido, la base formativa de los educadores sociales debe ser extensa. Sin embargo:

D: ...¿Debe ser un educador social un experto en inmigración, especialista en drogadicción, actividades lúdicas, animación socio-cultural...?

L: ¿En todo?

D: ¿Debe serlo?, pregunto yo.

L: No.

E: Tiene que dominar muchas cosas.

L: Pero muchas herramientas y recursos, no todo.

E: Claro, es realmente recursos pero, por ejemplo, en colectivos es que no.

L: Es que no es posible.

E: Y menos en tres años... (La formación de los educadores y las educadoras sociales, Transcrip.).

Desde mi punto de vista, es necesaria la especialización profesional en algún ámbito del espacio educativo-social; de ese modo se enriquece y define la práctica laboral de cada profesional. La especificidad formativa de cada educador le dotará de diversos recursos que harán óptima su intervención en una serie de casos. Cada uno se irá definiendo profesionalmente de la universidad, con la elección de las distintas asignaturas optativas y de libre configuración, así como los lugares donde realice las asignaturas de prácticas. Aunque el futuro laboral y las oportunidades de trabajo son inciertas, lo ideal sería que esa especialización se fuese definiendo en función de los intereses de cada uno y del tipo de tarea socioeducativa que se fuese a desempeñar.

Teniendo en cuenta la vertiginosidad con la que se suceden los cambios o se introducen nuevos factores en el ámbito social, resultaría materialmente imposible especializarse en todos los aspectos que tienen cabida en dicha realidad. Mucho menos en el breve espacio de tiempo que comprende el espacio formativo universitario. En cualquier caso, aunque eso pudiera realizarse, se necesitaría una estructura de formación permanente compleja que garantizara la actualización de los conocimientos en las distintas temáticas. Una excelente formación inicial irá perdiendo su valía y estará destinada a quedar obsoleta si no va acompañada de una adecuada formación continua. Por otro lado, el hecho de comprender que el educador social debe ser especialista en cada una de las temáticas, proporciona una sensación de irrealidad y simplismo impropia de las problemáticas sociales.

F: Los educadores tenemos la costumbre de creernos que podemos hacerlo todo, y eso es mentira, eso es mentira (...). Eso es imposible, el educador no puede ser ni educadora, el educador o educadora no puede ser, eh, ummm... educador de calle, animador sociocultural, eh... experto en deportes, eh... experto en prevención de drogas. Está bien que tú te puedas reciclar, está bien que tú tengas una idea pero... ummm, resumo a lo mismo de siempre y, en primer lugar, optimizar los recursos... ¿qué quiere decir? Que un equipo de trabajo esté formado por un colectivo heterogéneo, porque eso es lo que va a marcar la diferencia, además de abrir el diálogo... Y eso es lo que va a dar perspectivas nuevas... Y eso, verdaderamente, es lo que va a ser importante para que ese chaval tenga la oportunidad. No hablemos nunca con la pretensión de cambio, pero sí, por lo menos, sobre la oportunidad de cambiar (La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos*) (Transcrip.).

De acuerdo con ello, con respecto al carácter que han de poseer las enseñanzas dirigidas a formar inicialmente a los educadores sociales, López-Aróstegi (1995) afirma que:

Una amplia mayoría de entidades, profesionales y expertos opinan que:

- La profesión de educador social debe tener un carácter polivalente, pero existen, y deben existir, especializaciones funcionales en el ejercicio de la profesión.
- Aunque los contenidos de la formación básica no deben tener un grado de especialización alto, el tronco común de formación debe ser muy amplio.

Los educadores deben tener en cuenta que están trabajando con personas y que, en consecuencia, las variables que se han de barajar en situaciones humanas son innumerables. El educador no puede solucionar todos los problemas que rodeen las circunstancias de cada caso. No debemos olvidar que el educador social es un profesional más dentro del marco de actuación de la Educación Social, concretamente es el profesional que se encarga de poner en marcha, coordinar o evaluar procesos educativos. Su campo de actuación posee unos límites, por lo que en la mayoría de los casos necesitará la colaboración de otro tipo de

profesionales para poder articular sus estrategias y desarrollar su labor de una manera óptima.

EN: ... Es que es un educador, no es uno que abarque todos los...

F: Exactamente.

EN: Tú estás educando.

F: Tú no eres un hombre orquesta (La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos*), (Transcrip.).

La labor socioeducativa no es una tarea que pueda ser desempeñada individualmente; cada uno de los distintos profesionales debe saber que su tarea es limitada, que se encuentra comprendida dentro de un sistema de actuación y que, por ello, necesita trabajar de manera coordinada con otros estamentos o profesionales. En este sentido, «la polivalencia no significa que un único profesional sea capaz de hacer todo. Ni desarrollar todas las estrategias (animación sociocultural, educación especializada, animación sociolaboral), ni todos los niveles de intervención (acción, coordinación, planificación, diseño de políticas, investigación...)». (López-Arostegi, 1995), sino que es un profesional más del tejido social y, como tal, necesita de la aportación de otros para que dicha acción llegue a buen puerto.

Para desarrollar una intervención adecuada a las condiciones de cada situación, es necesario conformar una estrategia holística en cada caso. Las actuaciones deben ser puestas en marcha atendiendo a las necesidades del sujeto y a las circunstancias que le rodean. Para ello, se requiere configurar una trama coordinada de actuación conformada por profesionales heterogéneos, tantos como el caso demande. De hecho, en una misma actuación socioeducativa pueden trabajar más de un educador social en virtud de sus ámbitos de intervención o especializaciones. En definitiva, para realizar una intervención socioeducativa adecuada se necesita armar una estructura compleja de profesionales diversos que conformen un equipo encargado de poner en marcha y desarrollar la acción socioeducativa. El concepto de red quiere poner de manifiesto que no se está hablando únicamente de profesionales de un mismo centro u organismo, sino que desde el momento en el que cualquier sujeto entra en el *sistema*, o cualquier organismo del *sistema* decide emprender una acción, la *intervención* debe ser considerada como una única intervención. Por tanto, para que se puedan desarrollar las acciones de manera global, las intervenciones deben ser consideradas de manera más compleja y abierta.

J: Yo es que creo que los problemas que son de todos requieren soluciones de todos. No que si yo, ahora llego y soy un especialista, y digo tal al niño... ahora esto, pero no cuento con la escuela, con los padres, o...

F: Exactamente.

J: Pues entonces estoy parcheando.

F: Claro.

J: A veces parcheando muy bien y consiguiendo sacar a varios chavales para adelante, pero en el fondo no deja de ser un parcheo. Entonces, habría que concienciar un poquito a todo el mundo de que tenemos ese problema cultural (La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos*), (Transcrip.).

Habitualmente solemos confundir el trabajo de grupo con el trabajo cooperativo o interdisciplinar, cuando no tienen porqué ser necesariamente lo mismo. De hecho, todos los trabajos interdisciplinarios son trabajos de grupo. Sin embargo, no todos los trabajos de grupo son trabajos interdisciplinarios. Los distintos profesionales han de estar preparados para que la acción educativo-social prevalezca sobre la labor individual. No se trata de ir sumando intervenciones sobre un caso, sino de interpretar ese caso como una realidad singular y plantear una intervención completa donde las distintas acciones posean una coherencia y sentido pedagógico. «Debemos superar la época del *educador franquista* y aprender a trabajar en grupo. No sólo el trabajo en equipo, sino también la coordinación con otros profesionales» (Lebrero, Montoya y Quintana, 2002). Desarrollar un proyecto coordinado y equilibrado con compañeros de la misma, o muy distinta profesión, es una tarea muy compleja para la que hay que ser formado.

L: A nosotros nos mandan trabajos en grupo, luego ya...

M: Tú los divides, cada uno hace una parte...

L: Y te coordinas como tú quieras (La formación de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con *jóvenes conflictivos*), (Transcrip.).

Formación integral, competencia profesional

Los educadores sociales, para poder desarrollar su función como tal, deben poseer unos conocimientos, actitudes y destrezas útiles, versátiles y aplicables. En ese sentido, los planes de estudio correspondientes habrán de dotar de competencias que faciliten el desenvolvimiento profesional. Siguiendo la concepción de Pérez Gómez, «la competencia profesional vendrá definida no tanto en función de un cuerpo de conocimiento teórico, sino por la habilidad o capacidad de actuación inteligente en situaciones sociales complejas, nuevas, únicas e imprescindibles, propias de un entorno social complejo, dinámico y cambiante» (citado por Imbernón, 1999). En virtud de ello, las estructuras formativas deben asegurar la conexión de las disciplinas teóricas con la realidad, pues las competencias se adquieren fundamentalmente a partir de la verdadera experiencia.

Los ámbitos competenciales se supone que han de ser trabajados a lo largo de toda la carrera, pero especialmente con ocasión del prácticum, porque en él concurren los elementos teóricos y prácticos que los educadores sociales habrán de emplear en su trabajo (guía del prácticum de Educación Social, Anexo).

La competencia profesional ha de armarse combinando aspectos teóricos y prácticos, de tal manera que la fusión de ambas debe conformar una totalidad única que ha de ser el proceso formativo. «La formación de los futuros diplomados en Educación Social no puede ser meramente teórica, porque la mayoría de ellos van a ser profesionales que apliquen en la vida práctica los conocimientos adquiridos» (Lebrero, Montoya y Quintana, 2002). Por otro lado, «también es importante contar con un marco teórico que permita al profesional leer la realidad» (López-Arostegi, 1995). En definitiva, se necesita una estrategia de formación que articule, de forma equilibrada, ambos aspectos con objeto de proporcionar un sentido concreto al procedimiento en general.

La buena combinación de ambos aspectos depende de la estructura sobre la que éstos se desarrollan. Los planes de estudio constituyen una plataforma formativa que pretende plantear unas condiciones adecuadas para que se produzca esa fusión. Una muestra representativa de que eso está así establecido radica en el hecho de que todas las asignaturas cuentan con una serie de créditos prácticos destinados a articular estrategias que ayudan a aplicar los conocimientos desarrollados de manera teórica. Además, se plantean algunas *materias claves* para la puesta en marcha de ese proceso integral.

El prácticum II se considera un elemento formativo básico para la profesionalización del alumnado. Este prácticum está orientado, de manera específica, a la intervención socioeducativa. Su realización y superación conlleva la necesaria conjunción entre la teoría y las técnicas, y los saberes prácticos y profesionales (guía prácticum de Educación Social, Anexo).

A pesar de todo ello, el establecimiento de estos principios y medidas no parece estar garantizando la consecución de los objetivos propuestos en todos los casos.

Bueno... Educación Social ya se verá. De momento, yo la experiencia que he tenido en las clases pues no le veo mucho sentido, o por lo menos mucha relación ¿no?... a meterte de lleno a lo que va a ser el trabajo y, más específicamente, Educación Social, que el trabajo va a ser en la calle, lo que estamos haciendo nosotros, en barriadas marginales... (La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos*) (EN⁵, Transcrip.). Laura explica que nada tiene que ver la teoría con la práctica. Carmen la apoya con la cabeza. Laura sigue dando ejemplos. (La formación de los educadores y las educadoras sociales; observación externa).

Estas expresiones se refieren a la mayoría de asignaturas pertenecientes a la titulación objeto de análisis. No obstante, no se puede generalizar. De hecho, las informantes coinciden en señalar –y destacan por su importancia formativa– varias materias donde se entrelazan con sentido y coherencia la teoría y la práctica. En cualquier caso, y en virtud de los datos obtenidos, se desprende una sensación genérica de que la diplomatura no satisface en este sentido a los profesionales del ámbito social. Tampoco los educadores en formación sienten que estén siendo preparados de la manera más idónea. Según manifiestan, además de haber sido un proceso alejado de la realidad en muchos casos y volcado fundamentalmente en el aspecto teórico, no ha sabido establecer vínculos entre ambos aspectos. Quizá sería necesario atender algunas de sus reivindicaciones si queremos asegurar que las competencias profesionales sean adquiridas adecuadamente:

⁵ En el momento de la recogida de información, Enrique (EN) se encontraba cursando distintas asignaturas de la titulación de Diplomado en Educación Social, de la UMA.

Sería muy interesante que la universidad pues, no sé... un método más, más de investigación-acción, que se parta de vamos a ver lo que hay en la calle y vamos a trabajarlo aquí porque así es como vamos a salir lo mejor preparados posible (La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos*), (EN, Transcrip.).

Por otro lado, la búsqueda de un proceso completo de formación requiere proporcionar algunas herramientas más de las habituales. Como ya venimos anunciando, la formación no ha de girar únicamente entorno a conceptos, sino que debe abrirse a todos aquellos aspectos que sean necesarios para llevar a cabo una acción socioeducativa. «De aquí que hablemos no sólo del conocimiento y uso de técnicas educativas, sino de todas aquellas dimensiones que convierten a la educación en una acción integral» (Romans, Petrus y Trilla, 2000). La guía del prácticum de Educación Social establece que la conjunción de todos esos elementos también es necesaria para la adquisición de competencias profesionales: «(...) ha de plantear los objetivos en términos de competencias profesionales, es decir, de la adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades y valores» (Anexos).

Romans, Petrus y Trilla (2000) proponen tres tipos fundamentales de herramientas: «los conocimientos, las capacidades y las actitudes que precisarían los educadores sociales en el ejercicio de su profesión». Según estos tres autores, se trata de los tres pilares básicos de la estructura formativa que el educador social necesita para ejercer adecuadamente su profesión.

EN: (...) Mucha parte de la formación que recibimos debe de ir por ahí, ¿no?... de trabajar, de dar esas herramientas para que tú puedas ser un referente y hacerlo de la mejor manera; no por dar mucha teoría o por aprender mucho vas a saber eso. Muchas veces tenemos que trabajar pues las habilidades sociales del educador, herramientas de resolución de conflictos, un montón de cosas que hoy en día se echan de menos en la facultad (La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos*), (Transcrip.).

Resultaría prácticamente imposible enumerar las armas que un educador habrá de necesitar a la hora de afrontar un caso o desarrollar un programa educativo, sobre todo, porque ello dependerá de las necesidades de cada situación. Sin

embargo, se puede asegurar que formar de manera integral a un educador social dotará al profesional de una gama de recursos con los que afrontar cualquier circunstancia laboral en unas condiciones más favorables.

J: Es que, yo creo que es la clave, ¿eh? Tener esa capacidad de observación y de escucha, y meterte en su ámbito poco a poco sin parecer intrusivo (...). Lo vas a parecer alguna vez, sobre todo en reforma, no están en un centro porque quieren, ni están en libertad vigilada porque quieren (...). En las casas en los asperones que ni te abren a lo mejor, ¿no? Entonces hay que tener esa capacidad de decir: oye, yo tengo que adaptarme a este entorno, también ser capaz de hacer una lectura de sus vidas... Este tío por qué ha pegado un sablazo o por qué ha robado de esta forma... porque le ha dado la gana, porque es malo... Eso no es así. (La formación de los educadores que trabajan con *jóvenes conflictivos*), (Transcrip.).

El educador necesita en cada caso estar preparado para adaptarse a la cultura del individuo o de la población objeto de la intervención. En ese sentido, recibir una formación integral resulta básico para poder entrar en el campo de acción del educando y plantear la tarea educativa. López-Arostegi (1995) establece que «la herramienta fundamental de intervención es la relación. Las actitudes y aptitudes para la relación interpersonal se aprenden y deben estar muy trabajadas». Parece que establecer un vínculo con los sujetos es un elemento esencial a la hora de llevar a buen puerto una acción. Así, establecer estrategias que adecuen la relación a los objetivos de la intervención depende de las habilidades del educador.

Laura explica una experiencia que tuvo con jóvenes conflictivos. Dice que le costó mucho la relación con ellos. Menciona que se trata de una línea muy delicada, pero considera que lo primero que hay que establecer en la relación es la confianza (La formación de los educadores y las educadoras sociales; observación externa).

Saber establecer una relación adecuada con los sujetos de la intervención es esencial a la hora de trabajar pedagógicamente. De acuerdo con ello, se han de trabajar en los educadores sociales todas aquellas dimensiones (actitudes y capacidades) necesarias para tratar con personas de y en distintos entornos y situaciones.

D: (...) ¿Se os ha enseñado durante la carrera este tipo de habilidades?

L: A mí, sí me las han enseñado, no me he dado cuenta.

C: No, no, no. A mí esto era una cosa que me interesaba porque es que no tenía ni idea de cómo afrontar una situación... y es que es superimportante, pero no han tratado nada, ni asignaturas en concreto ni... vamos... nada (La formación de los educadores y las educadoras sociales) (Transcrip.).

La titulación es sólo una parte de un proceso continuo de formación

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la formación inicial no es una receta mágica que garantice la correcta intervención en todas las situaciones; más bien consiste en un proceso formativo que se ha de seguir durante la titulación, que ha de proporcionar una base consistente para trabajar y sobre la que continuar formándose.

Si pensáramos que con la diplomatura ya lo hemos alcanzado todo, nos instalaríamos nuevamente en una situación de falso bien estar que se traduciría en tener una formación que no nos serviría para la práctica profesional, que nos convertiría en unos profesionales no adecuados a la función; que continuaríamos sin reconocer nuestros deberes. (Juliá en Riera, 1995).

La preparación de un educador social no acaba con la consecución del diploma, sino que, se podría decir que al finalizar el periodo universitario es cuando comienza la formación que habrá de responder a las demandas del día a día.

D: (...) ¿Cuándo acaba un educador de formarse?

L: Nunca.

D: ¿Cuándo acaba?

C: Nunca.

L: Nunca porque además las necesidades son cambiantes diariamente (La formación de los educadores y las educadoras sociales) (Transcrip.).

Es necesario hacer comprender y trascender que se trata de una profesión en la que se necesita estar constantemente actualizándose. Lo que se está diciendo es que los aspirantes a desempeñar funciones de este tipo deben ser conscientes de que la *carrera profesional* de estos educadores es un camino y que, como tal, se comienza a recorrer en la fase formativa y se prolonga mientras se siga trabajando educativamente en el ámbito social. El periodo de preparación atendido durante la diplomatura ocupa un lugar básico, puesto que es muy importante que desde la titulación se establezcan puentes que den continuidad a esa preparación, aunque no será el único elemento que ayudará a ir construyendo la trayectoria laboral de cada uno de estos profesionales. En ese sentido, la guía del prácticum de Educación Social establece que, para estar preparados, el proceso universitario ha de proporcionar una serie de competencias que faciliten el posterior desarrollo de los trabajadores:

Como cualquier profesional de la educación, los constantes avances en las Ciencias de la Educación y los cambios en las políticas educativas, culturales y sociales exigen unas competencias que favorezcan la formación permanente de estos profesionales (Anexo).

La consolidación de dichas competencias durante la fase inicial ayudaría al ulterior desarrollo laboral de los educadores. Sin embargo, en virtud de los datos obtenidos, parece desprenderse la sensación de que no se está planteando de esa manera.

D: (...) ¿Os ayuda a desenvolveros el conocimiento que habéis adquirido, próximas diplomadas de Educación Social? ¿Os va a ayudar a desenvolveros a lo largo de toda vuestra vida profesional... si os dedicáis a esto?

M: En sueños.

D: ¿No?

C: No.

D: Entonces, ¿qué pasa, cuándo acabéis la carrera?, ¿qué pasa?

L: Que si en el caso, por ejemplo, yo personalmente, si trabajo, me voy a tener que buscar las habichuelas en el día a día, vamos (...) me tendré que especializar en ese ámbito y tendré que recurrir a libros, a bibliografía, a gente... para saber qué es lo que tengo que hacer (La formación de los educadores y las educadoras sociales) (Transcrip.).

Para articular procedimientos que favoreciesen una formación permanente en ese sentido, se necesitaría establecer una estructura global que comprendiera el proceso formativo de los educadores sociales de manera continuada. Además de una interpretación más compleja del sistema formativo, se precisaría la existencia de organismos que se encargasen de operativizar esa formación. Sin embargo, parece ser que en la actualidad no existe en la provincia de Málaga –o en la Comunidad Autónoma de Andalucía– una entidad de referencia que proporcione cobertura a las necesidades formativas de los educadores sociales.

El dinamizador sigue preguntando si conocen algún organismo que proporcione la formación continua al educador social, a lo que todas responden que no (La formación de los educadores y las educadoras sociales; observación externa).

La situación actual es de dispersión. Por un lado, se encuentran los cursos de postgrado (Experto, Master, etc.) y, por otro, hay distintas organizaciones no universitarias que con carácter particular ofertan propuestas formativas según sus criterios. Esta situación parece evidenciar una interpretación fragmentada e inconexa del proceso de formación de estos profesionales. Además, parece existir una situación de agravio comparativo entre educadores, concretamente entre los que se dedican al ámbito formal (maestros y profesores, en general) y los que se dedican al ámbito informal y no formal (educadores sociales, en su mayoría). Los primeros poseen un servicio gratuito de formación continua a través de los CEP, gracias al cual tienen la oportunidad de actualizar sus conocimientos con respecto a cualquier aspecto relacionado con su profesión. Por el contrario, los educadores sociales se encuentran en una situación precaria y de desamparo en ese sentido.

D: ¿Y qué papel debería jugar la administración? Ya que dices que no debe ser privado.

E: Hombre, pues de ponerlo... de poner esa vía igual, igual o en condiciones; igual que hacen los CEP (...). Los maestros sí, porque están regulados, está todo muy planificado (La formación de los educadores y las educadoras sociales) (Transcrip.).

In-conclusiones

Este primer acercamiento a la situación formativa de los educadores sociales ilustra nuevas vías para continuar investigando de manera más concreta sobre los elementos puestos en crisis a lo largo del trabajo. Por eso, las ideas que a continuación se manifiestan no tienen consideración de meta, sino más bien de puntos de partida

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el informe *Tú no eres un hombre orquesta*, nos damos cuenta de que el educador social ha sido tradicionalmente una figura cuya naturaleza y función, irremisiblemente interrelacionadas, no han estado definidas y reguladas de manera clara.

El colectivo de educadores sociales, antes de que así se denominaran, era algo desorganizado, fragmentado en diferentes colectivos (un cierto caos) (...). En realidad, era una situación que quizás nos permitía ciertas gratificaciones (con falsas satisfacciones) pero que no nos permitía, como colectivo, el acceso a la vida social profesional, a pesar de las múltiples reclamaciones hechas para ser considerados como profesionales. (Juliá en Riera, 1998).

Esa situación ha venido implicando un cúmulo de contingencias que han influido de manera negativa en el desarrollo de la profesión y de la tarea socioeducativa. La falta de una titulación que regularizase esa situación no era más que otra consecuencia –y causa a la vez– de toda esa circunstancia. No cabe duda de que «la aparición de la diplomatura en Educación Social (...) marca el inicio de una nueva etapa dentro del proceso de la estructuración de la formación» (López-Arostegi, 1995) y contribuye a la consolidación laboral y social de la figura del educador social.

Esa plataforma necesita ser sustentada con coherencia y sentido unívoco por una serie de postulados ontológicos y deontológicos claros a partir de los cuales se articule el proceso de formación. En ese sentido, Juliá entiende que el objetivo esencial que conectaría las diferentes profesiones que configuran la Educación Social sería conseguir, en el grado máximo posible, la socialización de los sujetos de su intervención (Cfr. Riera, 1998). Esto quiere decir que la Educación Social es un espacio de intervención en el que el educador social es un profesional más de cuantos trabajan, en virtud de un desarrollo cívico de la convivencia, capaz de

transmitir normas y pautas socialmente aceptadas. No obstante, es preciso dejar claro que la misión del educador es educar y que, por lo tanto, además de procesos socializadores, debe poner en marcha procesos reflexivos de construcción de conocimiento y desarrollo personal. En definitiva, es necesario clarificar que la Educación Social es una trama compleja en la que confluyen diferentes profesionales. De esta forma, los educadores sociales deberían ser formados para trabajar coordinadamente. Lebrero, Montoya y Quintana (2002) plantean la necesidad de implantar «una tarea o trabajo interdisciplinar para que los profesionales de la educación conozcan las cuestiones básicas del marco donde van a intervenir y donde van a aplicar sus teorías y técnicas».

De acuerdo con todo ello, la idea de *formación inicial* ha de estar fundamentada en el desarrollo de unas competencias básicas amplias que permitan actuar con criterio ante cualquier situación. Ciertamente la figura del educador social debe ser muy versátil y polivalente, aunque eso no quiere decir que haya de ser experto en todos los aspectos comprendidos dentro del ámbito social; por el contrario, cada educador necesitará ir definiendo una línea de especialización profesional que marque su trayectoria.

En virtud de ello, el segundo apartado de los resultados nos lleva a pensar que para conseguir las mencionadas competencias, es necesario articular procedimientos que garanticen que el proceso formativo conjugue con sentido y coherencia los aspectos teóricos y prácticos. La consecución integrada de ambos proporcionará al profesional herramientas de juicio adecuadas para intervenir educativamente. Se ha de tratar, como dice Contreras, de desarrollar un «aprendizaje práctico. Esto significa que los conocimientos que se les proporcionen a los estudiantes han de servirles para entender su realidad y para orientar su práctica» (citado en Blanco, 1999).

En la misma línea, un sistema formativo que procure una verdadera formación integral debe entender que no se puede quedar en la mera transmisión de conceptos, sino que, además, debe atender el ejercicio de otras habilidades.

Los profesionales de la intervención, además de poseer una serie de capacidades conceptuales y técnicas propias de su perfil profesional, tienen también que dominar un conjunto de HHSS⁶ que les permita crear una relación eficaz y satisfactoria tanto con los usuarios como con los propios

⁶ Habilidades Sociales.

compañeros (véase Ellis, 1980; Gil y otros, 1995; Hargie y Marshall, 1986) y les facilite actuar como asesores o educadores. (Criado et al., 1993; Reina, 1996) (citado en León, Gil y otros, 1998).

El compendio de todos esos aprendizajes, desarrollados de manera significativa, proporcionará al educador unas competencias profesionales que facilitarán el mejor abordaje en cada caso. Se trata de formar educadores de una manera más holística para que sepan comprender y adaptarse a las culturas de los sujetos o poblaciones objetos de su intervención y, por lo tanto, sean capaces de establecer relaciones para facilitar la puesta en marcha de los procesos educativos necesitados. Por esta razón, la tarea socioeducativa necesita conjugar «un bagaje de conocimientos, unas capacidades adecuadas a las funciones a desempeñar y unas actitudes optimizadoras» (Romans, Petrus y Trilla, 2000).

El último informe nos lleva a deducir que las regulaciones oficiales de la titulación establecen la necesidad de adquirir competencias que favorezcan la formación permanente de estos profesionales. Como ya es sabido, se trata de una profesión en la que hay que estar actualizándose constantemente. Por esta razón, se reclama «como indispensable una formación continua que ha de venir a reforzar, ampliar y considerar aquellas especificidades que, por razón del servicio, el educador social necesite» (Ibid.). Esto quiere decir que deben existir vínculos de continuidad y, por ende, coordinación entre las diferentes etapas formativas. En ese sentido, el «diploma en Educación Social ha de concebirse como la primera parte de un proceso de formación permanente. Por lo tanto, ha de cuidar la adquisición de actitudes, hábitos y destrezas que posibiliten el análisis reflexivo y la mejora de la propia acción a lo largo de todo el ejercicio de la profesión» (Muñoz Sedano, 1996). De acuerdo con ello, la formación de los educadores sociales ha de entenderse como un proceso único que convendríamos en llamar *carrera profesional*, y que consta de diferentes etapas. Se podría afirmar que el comienzo de la carrera profesional va a coincidir, mayoritariamente, con el de preparación universitaria. Sin embargo, la finalización de esta última sólo indicará el principio de un nuevo estadio en el que se habrán de poner en marcha otro tipo de procesos de formación. En síntesis, en el transcurso de la formación inicial se deberían afianzar los pilares básicos que pondrán a estos profesionales en condiciones de trabajar. El siguiente estadio debería ser una prolongación del primero y adoptaría un carácter de especialización.

Referencias bibliográficas

- BLANCO, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: El papel del prácticum en la formación inicial. En F. ANGULO, J. BARQUÍN y A. PÉREZ (Coords.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 379-398). Madrid: Akal.
- BUJ GIMENO, A. (1996). El plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social. En J.A. LÓPEZ HERRERÍAS (Coord.), *El educador social: líneas de formación y de actuación*. X Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social (pp. 100-125). Madrid: Rogar.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1999). Grupos de Discusión. En J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- COLLEL, J. y ESCUDÉ, C. (2003). L'educació emocional. *Traq. Revista dels mestres de la Garrotes*, (any XIX), 37, 8-10.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- IMBERNÓN, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. FERRERES y F. IMBERNÓN (Coords.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). Madrid: Síntesis.
- LEBRERO BAENA, M. P., MONTROYA SÁNEZ, J. M. y QUINTANA CABANAS, J. M. (2002). *Pedagogía Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LEÓN, J. M., GIL, F., MEDINA, S. y CANTERO, F. J. (1998). La formación del profesional de la intervención social y comunitaria en habilidades sociales. En F. GIL y J. M. LEÓN (Coords.), *Habilidades sociales. Teoría, Investigación e intervención* (pp. 113-131). Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ-AROSTEGI, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1996). Prácticum de la Diplomatura de Educación Social-Facultad de Educación-C.F.P. de la Universidad Complutense-Informe. En J. A. LÓPEZ HERRERÍAS (Coord.), *El educador social: líneas de formación y de actuación*. X Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social (pp. 126-140). Madrid: Rogar.

- NAVARRO, P. Y DÍAZ, C. (1995). Análisis de Contenido. En J. M. DELGADO Y J. GUTIÉRREZ (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- RIERA ROMANÍ, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau llibres.
- ROMANS, M., PETRUS, A. Y TRILLA, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

Dirección de contacto: David Herrera Pastor. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos, 29071 Málaga, España. E-mail: dvherrera@uma.es.

Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad

Vulnerable to silence. School stories of young people with disabilities

Anabel Moriña Díez

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

El propósito de este artículo es dar a conocer y analizar las trayectorias, vivencias, perspectivas y valoraciones de jóvenes con discapacidad que han estado escolarizados en diversos contextos educativos. Los datos que se presentan en este trabajo forman parte de una investigación más amplia cuya finalidad ha sido el análisis de la construcción del proceso de exclusión social de jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 25 años.

La metodología empleada en este estudio ha sido la biográfico-narrativa, puesto que permite realizar un acercamiento dinámico, participativo e integral al tema de la exclusión al dar voz a los participantes a través de las narraciones de sus historias de vida.

Este trabajo se centra en una submuestra del estudio (la conformada por jóvenes con discapacidad). Asimismo, se presenta un único ámbito de los que componen esas historias de vida: los itinerarios y las experiencias escolares de dichos jóvenes. En concreto, a través de un análisis transversal de estos relatos escolares se presentan los resultados que giran alrededor de cinco cuestiones: ¿unas trayectorias educativas que discurren por *sendas* paralelas?; ¿un contexto educativo *ordinario* que segrega?; ¿un contexto educativo *específico* que facilita las primeras experiencias de integración?; ¿una vida social limitada a contextos especiales?; y, por último, ¿un proceso de aprendizaje en el aula que no garantiza la participación y pertenencia de *todos*? Las conclusiones de este trabajo girarán en torno a las barreras y ayudas a la inclusión educativa que estos jóvenes identifican en sus historias escolares.

Palabras clave: exclusión social, exclusión educativa, educación inclusiva, metodología biográfico-narrativa, discapacidad.

Abstract

The purpose of this article is to explore and analyze the background, experiences, perspectives and opinions of young people with disabilities who have been educated in a number of different educational contexts. The data that appear in this paper are part of a wider investigation whose purpose is to analyze the construction of the process of social exclusion in young people between the ages of 18 and 25.

A biographical-narrative methodology is used in this study, because, in giving voice to the participants through the narrations of their life stories, the chosen methodology enables a dynamic, participative, comprehensive approach to be taken to the topic of exclusion.

The paper focuses on a subsample of the study (the subsample of young people with disabilities). Furthermore, only one of the component realms of the subjects' life stories is presented the educational pathways and school experiences of the young people. Transverse analysis of these accounts of school yields results that revolve around five questions: Educational careers that travel parallel paths? An «ordinary» educational context that segregates? A «specific» educational context that facilitates the first experiences of integration? A social life limited to special contexts? And lastly, a learning process in the classroom that does not guarantee the participation and belonging of «all»The conclusions of this paper revolve around the barriers to educational inclusion and the aids to educational inclusion that these young people identify in their school stories.

Key words: social exclusion, educational exclusion, inclusive education, biographical-narrative methodology, disability.

Bases teóricas

La inclusión y la exclusión social son dos procesos estrechamente vinculados que forman parte de una misma dinámica. Esta conexión implica que, en la medida en que se reducen las barreras que actúan como mecanismos de exclusión social, se puede contribuir a la generación de prácticas conducentes a la inclusión social.

Ambos procesos pueden ser identificados en un continuo en el que estarían ocupando extremos opuestos. Una idea que sugiere este planteamiento es 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 (Subirat, 2006; Tezanos, 2001). Desde esta perspectiva, la exclusión puede definirse como un proceso dinámico, social y complejo que supone una negación de derechos fundamentales y que incluye privaciones, entre otras, de derechos económicos, sociales, políticos, formativos, etc. En este terreno existe un acuerdo generalizado al señalar el carácter multidimensional de la exclusión social. Puede entenderse, además, como un fenómeno que supone la interacción de diversos factores de riesgo encargados de marcar los itinerarios de las personas (Atkinson, 1998; Kronauer, 1998; Tezanos, 2001).

Por otro lado, otro rasgo significativo que ayuda a explicar los procesos de exclusión social es que éstos no son coyunturales, ya que las causas que llevan a situaciones de exclusión son estructurales (Witcher, 2003). La exclusión social es el resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica. La propia organización social, directa o indirectamente, es la que genera *poblaciones sobrantes*.

Este argumento también es apoyado por autores como Barton (1996), Oliver (1990) o Shakespeare y Watson (1996), quienes han aportado, desde el modelo social de la discapacidad, una serie de explicaciones acerca de cómo se genera la exclusión. Desde este modelo se denuncia que son las prácticas, actitudes y políticas del contexto social las que generan las barreras o las ayudas que, o bien obstaculizan, o bien favorecen el acceso y participación en los distintos ámbitos. De ahí que haya cierto consenso en afirmar que la exclusión laboral, económica, educativa-formativa y social (redes sociales familiares y comunitarias) se encuentra entre los principales factores que pueden originar exclusión (Brandolini y

D'Alessio, 1998; Jiménez et al., 2003; Kronauer, 1998; Levitas, 1998; Malgesini y García, 2000; Subirats, 2004; Tezanos, 2001).

La investigación actual permite establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa. La primera tiene un carácter más general, mientras que la segunda es más específica. Por otra parte, la revisión de literatura realizada señala el ámbito educativo como uno de los factores generadores de exclusión más potente. Así, Macrae, Maguire y Melbourne (2003) han contribuido con su trabajo a la tesis de que la exclusión escolar puede generar, a medio y largo plazo, exclusión social. Estos autores muestran datos de cómo en estudios recientes aparecen referencias a jóvenes que podrían ser considerados personas en situación o riesgo de exclusión social. Estos jóvenes tienen en común, entre otros rasgos, un absentismo frecuente del centro educativo, una limitada o inexistente cualificación académica, etc. Otro autor que apoya la vinculación entre exclusión social y educativa es Howard (1999). Para él, el grupo de personas con discapacidad es uno de los colectivos más vulnerables a los procesos de exclusión social. Justifica este argumento explicando que, con frecuencia, este grupo recibe una formación más restringida en comparación con los chicos y chicas de su edad, por lo que puede limitar la oportunidad, por ejemplo, de un empleo y, por tanto, hacer difícil el acceso a una independencia económica.

Conceptualmente, la exclusión educativa puede definirse, al igual que la exclusión social, como un proceso que discurre a través de diversas fases. Es un fenómeno complejo atribuible a diversos factores, estructuras y dinámicas (Slee y Allan, 2005). Algunos de los fenómenos asociados a la exclusión educativa, según Escudero (2005), son: el abandono escolar, el fracaso educativo, los niveles de formación inferiores a los deseables, la conflictividad escolar, etc. La situación de exclusión escolar se puede reconocer, por ejemplo, en los niños y niñas que no pueden acceder a la educación, en aquellos que abandonan la escuela, en los que, estando dentro, son ignorados en sus diferencias (necesidades educativas especiales, origen social, etnia, género) y en los que, habiendo superado las diferentes etapas educativas, no logran insertarse satisfactoriamente en la sociedad. La exclusión educativa, por tanto, puede aparecer tanto en el acceso, como en los procesos y resultados escolares.

Asimismo, también es posible establecer un continuo en el que un extremo estaría el no derecho a la educación y en el otro la inclusión total. En dicho continuo también es posible identificar las prácticas de integración escolar, que actualmente son cuestionadas, entre otros motivos, por el hecho de no poder

garantizar el aprendizaje y participación de todo el alumnado en condiciones de igualdad. Esto es debido a que su principal propósito consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido, lo que se lograría al producirse la adaptación de éste al contexto en el que se ha integrado, sin cuestionar ni revisar las prácticas existentes. Por lo tanto, aunque a veces se utilizan integración e inclusión como conceptos sinónimos, éstos connotan significados opuestos.

En este sentido, la educación inclusiva se puede considerar como un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 1998). La inclusión social y educativa puede considerarse, por tanto, como una forma de vivir, como un estilo particular de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Corbett, 2001; Echeita, 2006; Parrilla, 2002, 2007; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2001). Desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde un marco curricular común.

Autores como Torres (2008) apoyan este planteamiento de escuela inclusiva, en la que no tiene cabida ningún tipo de prácticas que puedan generar discriminación o segregación. En su lugar, para este autor la escuela debe tomar un papel más activo mediante, por ejemplo, la denuncia de aquellos discursos y prácticas que legitiman cualquier proceso de exclusión educativa.

Precisamente los métodos biográficos-narrativos son una herramienta metodológica apropiada para denunciar y explicar los procesos de opresión, discriminación y exclusión que sufren algunos colectivos (Booth y Booth, 2006; Goodley, 2001). Compartimos con Owens (2007) la idea de que este tipo de metodología puede contribuir a liberar las voces e historias de personas que habitualmente han estado silenciadas.

Por último, en el caso concreto de personas con discapacidad, Tim Booth (1998) explica que *la tesis de la voz excluida* facilita, a través de los métodos narrativos, el acceso a las percepciones y experiencias de grupos oprimidos que carecen de autoridad para hacer oír sus voces mediante el discurso académico tradicional. Otros autores como Biklen (2000) o Tangen (2008), además de resaltar este carácter liberador, subrayan la idea de cómo los estudios realizados demuestran que cuando se escuchan las voces de personas con discapacidad se contribuye al incremento de propuestas de mejora para caminar hacia una educación inclusiva.

Diseño metodológico de la investigación

La información que se presenta en este artículo pertenece a una investigación más amplia titulada *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*¹. Este estudio, que actualmente se encuentra en su última fase, ha sido desarrollado en dos universidades: la Universidad de Sevilla y la de Cantabria. El propósito general que se persigue es el análisis de la construcción (como vivencia personal) del proceso de exclusión social de jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 25 años².

La muestra total del estudio está compuesta por 48 jóvenes en situación o riesgo de exclusión pertenecientes a colectivos vulnerables a procesos de desigualdad por motivos de cultura o etnia minoritaria, discapacidad, clase socioeconómica y género. La metodología utilizada consiste en la investigación biográfico-narrativa, que permite dar voz a los participantes a través de la construcción de sus historias de vida.

El diseño de investigación está organizado en torno a dos fases. La *primera* pretende el acercamiento descriptivo y explicativo a los procesos de exclusión a través de la narración de las trayectorias vitales de distintos jóvenes que han experimentando en primera persona procesos de exclusión social. En un segundo momento de esta primera fase, se realiza un análisis comparativo de las principales barreras y ayudas que los participantes en el estudio reconocen en sus procesos de inclusión o exclusión social. La *segunda fase* es consecuencia directa de los resultados de la fase anterior, y se subdivide en dos etapas o momentos que avanzan desde la identificación de indicadores de exclusión hasta el diseño propiamente dicho de una guía de detección y evaluación del proceso de exclusión social.

La información que se analiza para este artículo se centra exclusivamente en la submuestra del colectivo de discapacidad conformada por nueve jóvenes. Entre los nuevos jóvenes, en el momento que recogemos la información, la mayoría de ellos tienen entre 22 y 25 años. La excepción la constituyen tres chicas de edades comprendidas entre los 18 y 20 años. Los participantes son personas con discapacidad derivada por dificultad intelectual, del habla o audición, de visión

⁽¹⁾ Investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, I+D+I, 2004-07, Ref. SEJ 2004-06193-C02-02/EDUC, Dirs. Ángeles Parrilla y Teresa Susinos.

⁽²⁾ Puede consultarse información adicional de esta investigación en los trabajos de Susinos y Parrilla (2004, 2008), Gallego y Moriña, (2007), Susinos (2007), etc.

y de movimiento. Asimismo, no se presentan sus historias de vida, sino fragmentos de éstas, ya que no es el propósito de este trabajo conocer la construcción del proceso de exclusión social globalmente, sino que en su lugar se opta por analizar un solo ámbito de exclusión: los itinerarios escolares seguidos por los jóvenes para que, a través de sus vivencias, reflexiones y emociones, expliquen cómo interpretan sus propias experiencias escolares. Mediante un análisis transversal de distintos aspectos clave en las historias escolares de los participantes, se identifican y analizan cuáles son las barreras que actúan como obstáculos para su plena participación y aprendizaje que excluyen a estos jóvenes, a la vez que se señalan cuáles son las ayudas que ellos mismos encuentran en sus diversas experiencias educativas.

Tras la identificación de la muestra y consecuente consentimiento informado con cada uno de los participantes, se utilizaron, en líneas generales, las siguientes técnicas de recogida de datos con cada uno de ellos: *autopresentación*, *entrevista biográfica*, *biograma*, *línea de vida* y *técnica de la foto*.

La autopresentación consiste en una breve descripción que la persona realiza de sí misma. A través de distintas cuestiones (por ejemplo, ¿cómo te presentarías?, ¿qué circunstancias de tu vida han sido más importantes para ti?, etc.), se pretende que la persona que narra su vida reflexione acerca de su autoimagen y determinados aspectos de su vida que han sido, son y serán relevantes en su biografía.

La entrevista biográfica (o *autoanálisis retrospectivo guiado* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001)) consiste en una entrevista desarrollada en profundidad en la que, mediante distintas cuestiones, se va invitando a los jóvenes a que vayan reconstruyendo sus historias de vida. En esta investigación se ha distinguido entre dos entrevistas biográficas; ambas ocupan dos momentos distintos en el tiempo. En la primera entrevista se pretende reconstruir el contexto socioeducativo familiar y el contexto social, junto con los datos personales, mientras que en la segunda se aborda el contexto y desarrollo escolar, el contexto y desarrollo labora y, finalmente, las perspectivas futuras.

En cuanto al biograma, se trata de una representación gráfica de la trayectoria vital de los jóvenes vista desde el presente. En ésta se conjuga la cronología biográfica y la valoración de los acontecimientos³.

³ El artículo de Beijaard, Van Driel y Verloop (1999) puede ofrecer una información más detallada sobre esta técnica.

Con la línea del cambio se pretende profundizar en las perspectivas y valoraciones que lo jóvenes realizan sobre algunos momentos más significativos en su vida. A través de un cuadro con tres columnas, cada participante identifica algún suceso importante en su vida (columna central), lo sitúa en el tiempo (columna izquierda) y lo describe y valora en términos del impacto que supone en su propia vida (columna derecha).

En la fotografía se invita a cada participante a que seleccione y comente una fotografía de su vida elegida libremente por considerarla importante para él o ella. Esta técnica, tal y como Aldridge (2007) plantea, permite evocar el recuerdo y aporta gran detalle sobre la escena narrada.

En cuanto al análisis de datos, siguiendo la propuesta de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), hemos tratado de combinar el análisis narrativo (*perspectiva emic*) con el análisis paradigmático (*perspectiva etic*). En este proceso se realiza, en primer lugar, un análisis individual de cada historia de vida, tratando de respetar las voces de los jóvenes y evitando emitir juicios de valor e interpretaciones. En esta parte del análisis lo que realmente interesa son las narrativas de las propias historias de vida en las que sea posible desarrollar una trama o argumento que permita revelar el carácter único y subjetivo de cada historia. En la segunda parte del análisis, desde un enfoque paradigmático y a través de todas las transcripciones de los documentos generadas con las técnicas señaladas, se ha llevado a cabo un análisis de datos siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994). Con este fin, nos apoyamos en el programa informático de análisis de datos Maxqda2. Para este análisis de datos se generaron inductivamente las categorías y códigos que permitieron, posteriormente, realizar un análisis comparativo de toda la información recogida. En concreto, las categorías que guiaron este análisis fueron 14:

- Datos socio-demográficos.
- Relaciones sociales.
- Barreras a la inclusión.
- Incidentes críticos.
- Hábitos.
- Autoimagen.
- Percepción de sí mismos por otros.
- Deseos.
- Satisfacciones/insatisfacciones.

- Expectativas.
- Ayudas a la inclusión.
- Cosmovisión.
- Sentido de pertenencia.
- Afinidades y preferencias.

En concreto, los datos que se presentan en este artículo proceden del análisis transversal de aquellos recogidos con relación al ámbito escolar en las nueve historias de vida del colectivo de jóvenes con discapacidad.

Resultados

En este apartado se realiza una aproximación a las historias de exclusión educativa de los jóvenes. Para ello, se abordan aquellas cuestiones más significativas y relevantes que ha suscitado el análisis de las narraciones de todos ellos. En total son cinco los interrogantes a los que nos ha llevado este análisis: ¿unas trayectorias educativas que discurren por *sendas* paralelas?; ¿un contexto educativo *ordinario* que segrega?; ¿un contexto educativo *específico* que facilita las primeras experiencias de integración?; ¿una vida social limitada a contextos especiales?; y, por último, ¿un proceso de aprendizaje en el aula que no garantiza la participación y pertenencia de *todos*?

La finalidad de este artículo no es generalizar sobre las opiniones y percepciones expresadas por estos jóvenes. No se trata, por tanto, de que sus voces representen a otros, sino que a través de un análisis transversal y comparativo de sus historias escolares se pretende identificar aquellas barreras y ayudas que estos nueve jóvenes vivencian en sus trayectorias educativas. En concreto, las barreras son reconocidas por ellos como obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos. Las ayudas, por el contrario, suponen elementos del contexto educativo que contribuyen a estar incluidos social y educativamente en las aulas y centros. A partir de las narraciones de los propios participantes en la investigación, es posible reflexionar acerca de

cómo las diversas prácticas, conductas y actitudes generadas por determinadas experiencias escolares influyen en sus vidas.

¿Una trayectoria educativa que discurre por sendas paralelas?

Las fases de escolarización por las que han ido atravesando los jóvenes constituye un primer dato que puede ayudar a contextualizar las historias de los nuevos participantes. Todos ellos comparten trayectorias escolares caracterizadas por continuas rupturas. Sus historias son distintas a las de otros alumnos y alumnas de su edad, ya que han tenido que enfrentarse y adaptarse a continuos cambios (la permanencia en un centro educativo de integración combinada con la asistencia a un aula de apoyo a la integración; el cambio de centros en dos o incluso más ocasiones en una misma etapa educativa; la combinación de la enseñanza en un contexto ordinario y en otro específico, etc.).

En cuanto a sus resultados académicos, también existen evidentes coincidencias. Siete de los nueve jóvenes han estudiado hasta la Educación Secundaria Obligatoria. De éstos, sólo dos han obtenido el título de Graduado Escolar. La excepción es una chica, quien en la actualidad está finalizando una carrera universitaria. La opción para muchos de estos jóvenes una vez finalizada o abandonada la Educación Secundaria ha sido la participación en Programas de Garantía Social (P.G.S.) con títulos de lo más diverso (peluquería, pintor empapelador, auxiliar de ayuda a domicilio, etc.) y cursos de formación ocupacional dirigidos a personas con discapacidad (auxiliar de oficina, frío industrial, etc.). Este es un hecho compartido por casi todos los chicos y chicas; comienzan en contextos educativos ordinarios pero prefieren continuar en contextos especiales⁴ como mejor alternativa para terminar sus estudios (en sus historias de vida, esta circunstancia se extiende a otros contextos, como el laboral o social).

⁽⁴⁾ En otra parte de este artículo volveremos a repetir esta idea y aportaremos las reflexiones que los propios jóvenes realizan sobre esta realidad.

¿Un contexto educativo ordinario que segrega?

Si yo a lo mejor hubiera empezado, me hubieran metido directamente en el aula especial, pues a lo mejor lo hubiera pasado un poquito menos malamente. (Historia de vida de Sergio).

Yo a mí, me hubiera gustado cambiarme de colegio y quedarme en el especial de sordos, ¿no? Para tener más amigos, pero como tenía apoyo allí (Centro Ordinario), pues me tenía que aguantar. (Historia de vida de Blanca).

Un dato realmente controvertido que aparece de manera redundante en las historias de estos jóvenes es aquel que apunta a que la escolarización en contextos educativos de *integración* se vive como un proceso doloroso y también segregador. Para estos jóvenes, las experiencias ofrecidas en los contextos integradores no han supuesto oportunidades ni académicas ni sociales, sino que en muchos casos han sido identificadas como obstáculos en sus trayectorias educativas. Tal y como ellos parecen percibirlo, hubiera resultado menos duro el proceso educativo si hubieran estado escolarizados únicamente en contextos específicos, ya que entienden que en éstos se hubiera evitado el rechazo y la discriminación vividos en los contextos educativos ordinarios.

Por eso, la valoración que hacen sobre los años escolarizados en contextos educativos de integración es negativa. Como muestra la narración siguiente, al igual que ha ocurrido en las historias de otros jóvenes de esta investigación, en los centros en los que estuvieron escolarizados tuvo lugar un proceso de etiquetaje, de estigmatización. Estos procesos se hacían transparentes a través de diversas conductas (ya fuera por dónde estaban sentados en las aulas, por las salidas al aula de apoyo, porque se les denominaba recurriendo a etiquetas y clichés, etc.) que hacían que se identificaran las diferencias como un atributo de unos *pocos*. Tal y como ha argumentado Corbett (1991), la *cultura dominante* hacia la diversidad ha sido contemplarla como negativa. Este es el enfoque presente en las trayectorias escolares de los nueve participantes. Se aprecia, por tanto, un planteamiento sobre diversidad vinculado a concepciones deficitarias que no reconocen la diversidad como un valor.

R⁵: Era conocida por la DA (dificultad de aprendizaje), por ese aspecto, pero nada más.

P: ¿Conocida por tus compañeros?

R: Y por otras clases también... los profesores... todos los profesores dicen mi nombre y ya saben quién es...

P: ¿Y eso cómo te hacía sentir?

R: ¿Cómo me hacía sentir? Muchas veces había momentos, muchos, que deseaba ser normal, de alguna manera, ¿el por qué? Quizás para pasar más desapercibida, en ese aspecto... porque no quería destacar por el simple hecho de que tenía una DA, que era sorda. (Historia de vida de de Ana)

Y aunque resulte paradójico, como ya señalábamos, han sido precisamente las experiencias en un contexto de escolarización especial las que según estos jóvenes han ayudado a mejorar su autoestima y autoconcepto, al ofrecerles un espacio en el que sentirse útiles, *ayudados* por sus compañeros y profesores, y en el que vivencian sus primeras relaciones de amistad. Ellos prefieren refugiarse en un lugar seguro como los contextos específicos, donde suelen encontrar un clima mucho más acogedor, menos hostil y socialmente menos desigual.

Esta situación nos parece preocupante, puesto que supone reconocer una importante paradoja educativa: el carácter segregador que promueven algunos centros ordinarios hace que los alumnos y alumnas y también sus familias, se planteen la idoneidad de modelos específicos y segregadores frente a aquellos integradores. Algo parecido sucede en la investigación de Pitt y Curtin (2004), ya que los jóvenes que participan en ese estudio, tras estar escolarizados en centros ordinarios y no vivir experiencias positivas, en ellos optan por una educación en centros específicos.

¿Un contexto educativo específico que facilita las primeras experiencias de integración?

R: Lo que yo más recuerdo, lo que, eso, el día que me dijeron que me tenía que ir a una clase de apoyo y ahí me encontré con los chavales esos.

⁽⁵⁾ R es la abreviatura de respuesta (respuesta de los participantes en el estudio) y P de pregunta (pregunta realizada por la investigadora).

P: Y eso, ¿con cuántos años fue?

R: Con 6 años, y eso, y, yo lo que pasa que ahí me sentía útil, ya los profesores de apoyo me mandaban cosas, tareas iguales que ellos, que es con lo que yo me podía defender, y ahí me sentía útil, me sentía bien, me llevaba muy bien con ellos (...). Eso es como si tú coges a un futbolista y lo pones de buenas a primera en el Manchester, por poner un ejemplo, y los managers del Manchester se llevan muy bien con él pero ahí metido juega fatal, y ahora está el otro equipo, el recreativo de Huelva, ya lo llevan al recreativo de Huelva, y ahí juega muy bien y esto y lo otro, es donde se siente bien jugando, en el equipo inferior porque ahí se ve importante. (Historia de vida de Sergio).

Este chico plantea con sencillez una situación especialmente alarmante: cómo una herramienta complementaria en los procesos de inclusión educativa como es el apoyo puede llegar a convertirse en una vía de escape a los procesos de exclusión vividos en las aulas ordinarias. No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de los participantes perciban el apoyo a la integración prácticamente como la única ayuda que han tenido a lo largo de su escolaridad, argumentando que ha sido en el contexto en el que realmente se han sentido útiles y en condiciones de igualdad, al aprender lo mismo que el resto de compañeros de aula, al recibir la atención y apoyo de los profesores y profesoras, y al no sufrir la humillación constante vivida en las aulas ordinarias.

Pero al mismo tiempo, algunos de los participantes critican las actividades de apoyo planificadas por el centro; sobre todo, aquellas que tienen lugar en el aula de apoyo a la integración han sido contempladas como obstáculos en sus trayectorias escolares. Así, en las historias de Ana, Desiré y Blanca, el apoyo redundaba en el proceso de etiquetaje vivido en las aulas ordinarias, al ser ellas las únicas que acudían a estas clases. Además, reprobaban el tipo de apoyo recibido al considerar, por un lado, que el número de profesores destinado a esta acción no era suficiente y, por otro, que la profesionalidad de los docentes dedicados a esta tarea era cuestionable. En este sentido, Blanca hace referencia a la logopeda de su centro y cómo el papel que ésta desempeñó en su mejora lingüística fue prácticamente imperceptible. Una vez más, desde esta perspectiva el apoyo se convierte en un arma de doble filo: estando al servicio de la inclusión, lo que realmente genera es segregación y exclusión.

R: Yo le pedía a la logopeda que me ayudase a redactar y a resumir, y ella me decía «mira, eso a mí no me corresponde; a mí lo que me corresponde es la fotocopias que te doy (...)». A las clases de logopedia yo no le daba valor ninguno porque me daba una ficha de trabajo de vocabulario de sinónimos y antónimos de esos y solamente me decían lo que estaba bien o lo que estaban mal; lo buscaba en el diccionario y los ponía sí, pero yo nada, porque lo que sabe buscar aquí prácticamente no aprendía ese significado, cojo, tacho la palabra y la pongo en su sitio. (Historia de vida de Blanca).

Este breve comentario sobre una experiencia en un aula de apoyo nos sitúa ante una cuestión verdaderamente compleja y difícil. Esto es, el apoyo que perfilan los jóvenes de nuestro estudio se contempla realmente como algo contradictorio. Por un lado, es un espacio para el reconocimiento, la ayuda y la valoración personal pero, por otro, es un eslabón más del engranaje que conduce a la etiqueta y la marginación.

¿Una vida social limitada a contextos especiales?

En un trabajo de Fernández Enguita, Gaete y Terrén (2008) se explica cómo el tipo de interacciones, tanto sociales como académicas, que se establecen entre los iguales son significativas para el nivel personal de aspiración educativa y logro académico. Asimismo, estos autores reconocen cómo la percepción que una persona tiene de sí misma, en cuanto a autoimagen positiva o negativa, es en gran parte resultado del grupo social al que se pertenece. Con relación a esto, nos planteamos una cuestión: ¿cómo los grupos de iguales en las historias de vida que nos ocupa han podido contribuir en menor o mayor medida a la construcción del autoconcepto y la autoimagen? La respuesta a este interrogante viene dada por las voces de los propios jóvenes, para quienes sus compañeros del aula ordinaria no han facilitado precisamente este proceso.

R: Me trataban fatal. Los compañeros no se querían poner al lado mío nunca.

P: ¿Y por qué te lo hacían? ¿Te acuerdas de eso?

R: No sé, me verían cara de mongolita o algo... No se querían poner al lado mío (...) me miraban con mala cara. (Historia de vida de Desiré).

R: Yo quería ser uno de ellos, pero ellos no me dejaban. Algunas veces no me dejaban. No me gustaban los niños que se reían de mí, porque ahí me veía yo como que yo no era nadie, como que yo veía este niño se está riendo de mí, se está riendo de mí porque seguro que es más que yo y yo no soy nadie (...)

P: ¿Y qué hacías tú para ser...?, ¿cómo les demostrabas tú que querías ser parte de ellos?

R: Pues yo me acercaba a jugar con ellos, intentaba hablar de los animales y ellos hablaban de fútbol, por ejemplo (...)

P: ¿Podrías poner un ejemplo?

R: Por ejemplo, yo cuando era chico, yo no sabía correr, y muchas veces mis amigos, cuando yo tenía 6 años, venga vamos a jugar a echar carreritas. Ellos echaban carreritas y como yo no podía correr bien, pues ellos me decían, bueno Sergio, tú no juegues que tú no sabes correr; claro, ahí yo ya lo entendía, ojú, yo no sé correr, yo no puedo correr con ellos (...)

P: ¿Y qué te hubiera gustado que hicieran tus compañeros por ti que no hicieron?

R: Pues, por ejemplo, en el tema ese de cuando yo era chico que jugaba con ellos a las carreras, que me ganaban hasta las niñas echando carreras, que me dijeran, mira Sergio, aunque tú no sepas correr pues vas a echar carreras con nosotros y vamos a correr a tu mismo nivel. (Historia de vida de Sergio).

En las nueve historias de vida analizadas, los relatos de todos los jóvenes nos invitan a pensar que las conductas y actitudes de los compañeros del contexto ordinario no han contribuido a la aceptación ni a su inclusión en las aulas; más bien, todo parece indicar que han actuado como fuente de exclusión. Este tipo de barrera (los propios compañeros y compañeras) presente en todas las historias escolares analizadas para este trabajo es, además, vivida por nuestros jóvenes como la más dolorosa, puesto que limita las posibilidades de relación social en el aula y centro a la marginación o ignorancia de sus iguales.

En los relatos podemos identificar una discriminación directa en forma de rechazo abierto y claro por parte de los compañeros de aula, a través de un aislamiento social. Sin embargo, otras veces las barreras se manifiestan a través de actitudes y conductas extremadamente negativas e incluso agresivas: insultos, burlas y, en ocasiones, agresiones físicas que traspasan la vida de aula y se reproducen en otros escenarios, en todas y cada una de las actividades escolares y extraescolares de los chicos y chicas.

Por otro lado, en estas historias de vida, una vez más, las ayudas al establecimiento de relaciones sociales vienen de la mano de los compañeros de contextos específicos (los compañeros del aula de apoyo, del centro de educación especial, etc.). Es con ellos con quienes estos jóvenes recobran su imagen social y autoestima, donde aprenden qué es sentirse como un *igual*, con quienes se sienten valorados y donde conocen a sus primeros amigos.

P: ¿Y alguno de estos amigos, compañeros, influyó significativamente en tu escuela?. ¿algunos de estos compañeros influyó en ti?

R: Más que nada, los de la escuela de apoyo.

P: ¿Por qué?

R: Porque sí, porque con ellos descubrí que yo era alguien (...).

P: Y en el recreo, ¿con quién te ibas?

R: Con los de apoyo.

P: ¿Con los de apoyo siempre? ¿Por qué?

R: Porque yo me sentía ya igual que ellos (...). Siempre teníamos la misma conversación... que si esto o lo otro, que no era como con mis otros compañeros, que yo les hablaba de coches y ellos saltaban con una conversación de fútbol. (Historia de vida de Sergio).

P: Es como que conoces todo pero te falta algo. Entonces al entrar allí (conocer grupo de personas sordas) pues descubrir es parte de mí que me falta por descubrir. Entonces al entra allí, pues me di cuenta de que había más gente como yo. Y eso te ayuda a estar más fuerte, al ver que no estás.

¿Un proceso de aprendizaje en el aula que no garantiza la participación y pertenencia de todos?

Al acercarnos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula relatado por los jóvenes, vamos a distinguir tres ámbitos de la vida en las aulas: el *rol académico de los compañeros*, el *papel del profesorado* y la *metodología utilizada en el aula*.

Hemos visto en apartados anteriores que los chicos y chicas de este estudio no han tenido fácil el establecimiento de relaciones personales y de amistad con sus compañeros de aula ordinaria. Les vamos a oír ahora cómo tampoco ha sido fácil establecer relaciones de ayuda académica entre iguales. De hecho, la denuncia más frecuente que aparece a lo largo de todas las conversaciones con los

nueve jóvenes es la completa ausencia del apoyo académico de los *compañeros* y *compañeras* del aula ordinaria. La historia de Sergio ilustra perfectamente esta crítica, ya que se hace hincapié en este tema al revelar la ausencia de ayuda de sus compañeros, quienes consideraban que, al no tener él el mismo nivel académico, debía realizar tareas diferentes, y, por tanto, sólo recibía ayuda de ellos de manera excepcional.

R: Yo, cuando era chico, a lo mejor yo estaba en mi clase normal; yo me acercaba a un compañero mío de mi aula normal y, ¿qué estás haciendo? pues, estoy haciendo unas cuentas, a ver, yo las quiero hacer, yo le voy a decir, no, no le vayas a decir a la profesora que te ponga esas cuentas que es muy difícil para ti, (...); ya ahí en ese momento era una barrera que ella me ponía, si en ese momento me dijera: sí espérate, yo le voy a decir a la señorita que te ponga esta cuenta y que te ayude, por ahí era una cuesta más abajo que me hacía, y así se me hacía más fácil porque me estaba abriendo las puertas, pero en el momento que mis compañeros actuaban así conmigo, aunque no lo hicieran de mala manera, lo que hacían era cerrarme las puertas una tras otra(...)

P: ¿Y qué te hubiera gustado que hicieran tus compañeros que no hicieron?

R: Que en vez de a lo mejor reírse, que me dijeran: no lo entiendes, pero yo te lo explico... (Historia de vida de Sergio).

Por el contrario, siguiendo con esta misma historia de vida, Sergio sí sentía el apoyo académico de sus compañeros del aula de apoyo al recibir y dar ayuda a sus iguales. Así, podemos apreciar cómo de nuevo el contexto formal de apoyo (fuera del aula) ofrece oportunidades académicas a los chicos y chicas.

Ya me sentí ahí (aula de apoyo) bien porque me vi como uno de ellos. Hacíamos las cosas juntos, las restas, las sumas. Después había juegos de psicología; los hacíamos juntos. Me iba con ellos al recreo juntos... Yo, de lo que hablaba uno, siempre teníamos la misma conversación: que si esto o lo otro. (Historia de vida de Sergio).

En cuanto al papel desempeñado por el *profesorado*, las historias de esta investigación hablan de la limitada contribución de este colectivo a la inclusión social y académica de estos jóvenes, ya fuera por la pasividad ante sus necesidades educativas y sociales (como la ausencia de actividades educativas para

determinado alumnado, inflexibilidad ante cambios metodológicos, ignorancia o permisividad de los insultos y humillaciones recibidas por sus compañeros y compañeras, etc.) o por una excesiva atención, no demandada por el alumno o alumna.

P: ¿Cómo te llevabas con los profesores?

R: Fatal y bien, las dos cosas.

P: A ver, ¿por qué?

R: Porque no me echaban cuenta algunas veces. (Historia de vida de Desiré).

R: Por ejemplo, la profesora de lenguaje que nos daba todo por escrito y todo eso... y yo le decía que escribiera más despacio en la pizarra, y ella decía que no podía perder tanto tiempo. Mira que yo no puedo, que la luz de la ventana, que yo no puedo, y ya estaba cansada. Y si me paraba me reñía, así que tenía que pedir los apuntes a mis compañeros. (Historia de vida de Blanca).

Cuando hemos invitado a los jóvenes a reflexionar sobre aquellas actitudes y prácticas del profesorado que ha servido de ayuda y apoyo, todos, sin excepción, parecen coincidir en que quienes les ayudaban eran aquellos que mostraban interés por ellos, dedicándoles más tiempo en clase, sentándolos en la primera fila, teniendo paciencia con ellos, apoyándolos durante las clases e, incluso, una vez finalizadas éstas.

R: ¿Y qué más?... Eso... Valoro los profesores que me han tocado buenos, porque han estado encima mío apoyándome, diciéndome siéntate en la primera fila para yo explicarte mejor las cosas (...). Recuerdo de ellos la paciencia conmigo. A los alumnos de mi escuela que no eran de apoyo se lo explicaba una vez y a mí 20 veces. (Historia de vida de Sergio).

R: ¿Facilidades? Las profesoras que me ayudaban. O sea, decían por ejemplo, hay que estudiarse esta lección, y venían a ayudarme a estudiarla, a ponerme más facilidades para aprenderlo. (Historia de vida de Luisa).

Por último, cómo se organiza el aula, la forma en que se desarrollan las tareas en el aula, ha sido identificada como una barrera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la *metodología* en las aulas, se perfilan dos situaciones:

- La de aquellos jóvenes que relatan haber cursado sus estudios en aulas en las que el trabajo se guiaba por un mismo y único tipo de actividad educativa para todos, sin ningún tipo de adaptación a las necesidades de aprendizaje. En este sentido, las actividades no se planificaban atendiendo a las estrategias, métodos y apoyo que se pudieran necesitar, sino pensando en un alumno tipo o, como otros autores han descrito, en una única talla (Tomlinson, 1995).
- Las metodologías de aula que contemplaban su presencia en forma de actividades distintas a los demás, únicas para ellos y realizadas aisladamente. Ésta es una situación frecuente vivida por los nueve participantes. El aprendizaje en sus aulas sucede totalmente desconectado de lo que hacen el resto de iguales, incluso ocupando un lugar diferenciando en el aula.

P: ¿Hacías tareas distintas en clase?

R: No, igual. Copiábamos un libro y copiábamos del libro. (Historia de vida de Desiré).

R: Él algunas veces me echaba cuenta (el profesor), porque él estaba explicando una cosa a los 20 alumnos y yo estaba haciendo otra cosa distinta que el profesor me mandaba, pues algunas veces me daba una vuelta, que Sergio cómo va eso, esto y lo otro. (Historia de vida de Sergio).

Así pues los argumentos de los jóvenes de este estudio no nos ayudan a identificar propuestas metodológicas que hagan posible dar respuesta a todo el alumnado en el aula, pero sus voces y relatos nos invitan a reflexionar y plantear sobre cómo podemos construir comunidades de aula inclusivas.

Conclusiones

Una lectura general de los resultados de este trabajo puede llevar a concluir que, para estos jóvenes, los contextos educativos ordinarios no han actuado como fuente generadora de procesos de aprendizaje y participación social. Por el contrario, para ellos estos escenarios han contribuido a generar discriminación y segregación en sus historias escolares. Esta misma conclusión aparece en trabajos

recientes como los de Connor y Ferri (2007), Gibson (2006), Pitt y Curtin (2004), o Shah (2007).

En las nueve historias de vida analizadas, los jóvenes perciben que son más las barreras encontradas en sus trayectorias escolares que las ayudas ofrecidas. En este sentido, retomando la idea que recoge el párrafo anterior, los contextos de integración escolar no ofrecen experiencias educativas positivas. Estos chicos y chicas describen un panorama evidentemente crítico al recordar sus vivencias en los contextos educativos ordinarios.

Los argumentos aportados por los participantes en la investigación coinciden, además, con algunas de las principales críticas realizadas al modelo de integración escolar: cómo este proceso se ha limitado básicamente a la integración física del alumnado con discapacidad, cómo la prácticas se han caracterizado por un proceso de asimilación en las aulas, dándose esta realidad como lo normal, o no cuestionándose o revisándose las prácticas educativas ordinarias.

Sin embargo, no sucede lo mismo cuando relatan sus experiencias en contextos especiales, puesto que valoran la idoneidad de éstos. Aunque resulte paradójico, es en ellos donde los jóvenes experimentan sus primeras vivencias de *integración* que, en muchos casos, actúan como una tabla de *salvación* para superar el vacío social, curricular y metodológico sufrido en las aulas ordinarias. En la mayoría de las ocasiones es precisamente el aula de apoyo a la integración su principal referente a la hora de reconstruir sus historias escolares. Es en este espacio en el que mejora la construcción del autoconcepto y la autoestima, lo que contribuye a reconstruir una identidad deteriorada. Las primeras redes de amigos surgen en estos contextos; allí se sienten protegidos, como iguales. También se sienten parte del grupo al poder dar y recibir ayuda de sus compañeros, al aprender todos en condiciones de igualdad y al disponer de un profesional atento a sus necesidades.

No podemos finalizar este artículo sin dejar de reflexionar y señalar que el riesgo que supone mostrar, sin denunciar, esta imagen bondadosa que se ofrece de la educación segregada, ya que aunque los contextos especiales sean para los jóvenes los más integradores, no dejan de ser especiales y segregadores, es decir, son *falsos* contextos integradores. En este sentido, los contextos educativos ordinarios tienen que cambiar. Es necesario revisar y mejorar las prácticas de estos contextos para hacer de ellos lugares en los que todos los jóvenes se encuentren seguros, acogidos y formen parte de una verdadera comunidad social y académica.

Las escuelas no se pueden quedar al margen y convertirse en cómplices de prácticas que generen exclusión educativa. El camino a tomar no puede ser crear aulas específicas o vías paralelas que brinden a los estudiantes de un apoyo escolar y social que no reciben en las aulas ordinarias. Creemos que la dirección a seguir no puede ser otra que aquella que conduzca a procesos de educación inclusiva, en los que se valoren a todos los estudiantes, y cuyo propósito sea el reconocimiento del derecho de todos y todas al aprendizaje y participación plena, y en los que se eliminen las barreras que contribuyen a desarrollar procesos de exclusión.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- ALDRIDGE, J. (2007). Picture this: the use of participatory photographic research methods with people with learning disabilities. *Disability & Society*, 22 (1), 1-17.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- ATKINSON, A. B. (1998). *Poverty in Europe*. Oxford: Blackwell Publishers.
- BARTON, L. (1996). *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman.
- BEIJAARD, D., VAN DRIEL, J. Y VERLOOP, N. (1999). Evaluation of Story-line methodology in research on teachers practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 47-62.
- BIKLEN, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337- 353.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. BARTON (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. En T. BOOTH Y M. AINSCOW (Eds.), *From them to us*. London: Routledge, 232-246

- BOOTH, T. Y BOOTH, W., (1996). Sounds of silence: narrative research with inarticulate subjects, *Disability & Society*, 11 (1), 55-69.
- BRANDOLINI, A. Y D'ALESSIO, G. (1998). *Measurement well-being in the functioning space*. Mimeo, Bank of Italy, Research Department.
- CONNOR, D. J. Y FERRI, B. A. (2007). The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22 (1), 63-77.
- CORBETT, J. (1991). So, Who Wants to be Normal? *Disability, Handicap and Society*, 6 (3), 259-260.
- (2001). *Supporting inclusive education: a connective pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ESCUDERO J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-24.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., GAETE, J. M. Y TERRÉN, J. M. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de educación*, 345, 157-181.
- GIBSON, S. (2006). Beyond a «culture of silence»: inclusive education and the liberation of «voice». *Disability & Society*, 2 (4), 315-329.
- GOODLEY, D. (2001). «Learning difficulties», the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, 16 (2), 207-231.
- HOWARD, M. (1999). *Enabling government: joined up policies for a national disability strategy*. London: Fabian Society.
- 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*. Aldershot: Ashgate, 51-75.
- JIMÉNEZ, L. ET AL. (2003). *Perfiles y alcance de la exclusión social*. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 de Octubre.
- LEVITAS, R. (1998). *The inclusivity society? Social exclusion and new labour*. London: MacMillan Press.
- MACRAE, S., MAGUIRE, M. Y MELBOURNE, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 7 (2), 89-101.
- MALGESINI, G. Y GARCÍA, M. (2000). *Patrones de exclusión social en el marco europeo. Acciones prioritarias para la integración*. Proyecto financiado por la Comisión Europea, Empleo y Asuntos Sociales.

- MILES M. B. Y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- OWENS, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach. *Disability & Society*, 22 (3), 299-313.
- OLIVER, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingtoke: McMillan.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 35-54.
- (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. BARTON Y F. ARMSTRONG (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. London: Springer Books, 19-36.
- PITT, V. Y CURTIN, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled student moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19 (4), 387-401.
- SAPON-SHEVIN, M. (1998). *Because we can change the world*. Boston: Allyn and Bacon.
- SHAH, S. (2007). Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22 (4), 425-442.
- SHAKESPEARE, T. Y WATSON, N. (1996). Defending the Social Model. *Disability and Society*, 12 (3), 293-300.
- SLEE, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política de reconocimiento. En R. SLEE, E. WEINER Y S. TOMLINSON (Eds.). *¿Eficacia para quién?*. Madrid: Akal.
- SLEE, R. Y ALLAN, J. (2005). Excluding the included. En J. RIX, K. SIMMONS, M. NIND Y K. SHEEHY (Eds.), *Policy and power in inclusive education. Values into practice*. Oxon: RoutledgeFalmer, 13-24.
- SUBIRATS, J. (Dir.). (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa: Barcelona. Recuperado de: www.estudios.Lacaixa.es.
- (Dir.) (2006). *Fragilidades vecinas*. Barcelona: Icaria Editorial.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusions in young persons. *Disability & Society*, 22 (2), 117-127.
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. En J. LÓPEZ ET AL. (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE*, 6 (2), 157-171.

- TANGEN, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 157-166.
- TEZANOS, J. F. (2001). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. TEZANOS (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.
- TOMLINSON, A. C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos culturales. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- WITCHER, S. (2003). *Reviewing the terms of inclusion: transactional processes, currencies and context*. London: Center for Analysis of Social Exclusion.

Fuentes electrónicas

- GALLEGO, C. Y MORIÑA, A. (2007). Barreras y ayudas a la inclusión: la historia de vida de Gema. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>.
- SUBIRATS, J. (Dir.). (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa: Barcelona. Recuperado de: www.estudios.Lacaixa.es.

Dirección de contacto: Anabel Moriña Díez. 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: anabelm@us.es



Ensayos e informes

Aspectos de formación ética en la educación para la ciudadanía según el personalismo de Xavier Zubiri

Aspects of ethics training in education for citizenship according to the personalism of Xavier Zubiri

Miguel A. Rumayor Fernández

Universidad Panamericana. Guadalajara. México.

Resumen

El presente ensayo recupera el personalismo ontológico de Xavier Zubiri llevado al mundo de educación para la ciudadanía. Para ello comienza analizando el valor que tiene la auto-posesión en la formación de la persona, como modo constitutivo de la educación para la vida social. Se explica la idea que tiene Zubiri de persona como sustantividad, cuya nota fundamental es la apertura. Gracias al uso de la propia libertad, por la apertura, la persona podrá llegar a auto-poseerse de una manera plena y así contribuir al desarrollo de la vida en comunidad. Es también aquí aclarado, por su importancia para el ámbito educativo, la diferencia que existe entre lo «subjetal» y lo «subjetivo» y su relevancia en la formación de la intimidad de los educandos, por medio de lo que Zubiri considera como una valiosa reflexión sobre la propia interioridad. Este elemento es de gran valía para vertebrar, entre otras, una adecuada educación sexual. En un segundo momento del ensayo se aborda la relación que existe entre la educación ética y la idea zubiriana de Yo y de cómo aquí, frente a la influyente tradición cartesiana en el mundo educativo, la persona es una unidad sistémica de cuerpo y espíritu, en gran parte conformada a partir de la realidad en la que vive y se desarrolla el sujeto. Más adelante se toca el tema de la educación en la dignidad personal, profundamente arraigada en la naturaleza social del hombre y en la mentalidad del momento, entendida desde la óptica zubiriana. Por último, dado todo lo anterior, el ensayo versa sobre la vocación del hombre hacia la vida política,

que emerge como resultado que tiene el poder de lo real», diferente a la nietzscheana «voluntad de poder», y que trae consigo una formación llamada por Zubiri «intelleccionista» frente al común «intelectualismo» educativo.

Palabras clave: filosofía de la educación, formación moral, educación para la ciudadanía, formación del Yo, formación ética, ética, personalismo educativo de Xavier Zubiri.

Abstract

This essay revisits the ontological personalism of Xavier Zubiri and brings it to the world of education for good citizenship. The article begins by analysing the value of self-possession in the shaping of the person as a constitutive element in education for social life. Zubiri's idea of the person is explained as a «substantivity» whose fundamental note is openness. Through the use of one's own liberty, through openness, a person can gain complete self-possession and thus contribute to community life. The article also clarifies a point that is important for education, the difference between the «subjectual» and the «subjective» and its importance in the formation of student privacy, by means of what Zubiri considers a valuable reflection about self-interiority. This element is also very important as the backbone for other types of education, such as adequate sex education. The essay goes on to address the relationship between moral education and Zubiri's idea of the Self, and how here, unlike in the influential Cartesian tradition in education, the person is a systemic one of body and spirit, largely shaped on the basis of the reality where the individual lives and grows. Later the article touches on the topic of education in human dignity from the point of view of Xavier Zubiri, a point of view deeply rooted in the social nature of man and in the mentality of the moment. Lastly, in the light of these ideas, the essay speaks about man's vocation for political life, which emerges as a result of the «power of the real», which differs from the Nietzschean «will to power» and entails what Xavier Zubiri calls an «intelleccionist» education, as opposed to the common educational «intellectualism»

Key words: educational philosophy, moral shaping, education for good citizenship, formation of the self, ethics training, ethics, educational personalism of Xavier Zubiri.

La auto-poseción como forma constitutiva de la educación social

Debemos empezar subrayando que frente a otros personalistas para Xavier Zubiri la persona no es un principio operativo sino ontológico; es decir, el ser personal no emerge absolutamente de sus actos concretos. Los actos de la persona, frente a lo que piensan otros personalistas como Mounier o el fenomenólogo Max Scheler (2001, pp. 512-524), sólo ofrecen algunas notas del ser personal pero no a la persona completa. Ya que para Zubiri una cosa es la personalidad –fruto de la actuación libre– y otra diferente la personeidad. La primera está arraigada en la segunda y nace a partir de la estabilidad ontológica de ésta. Por ello, la personalidad avanza moralmente de forma profundamente entrelazada al mundo social, no así la personeidad.

Esta diferenciación inicial es importante, ya que todos los grandes proyectos educativos que ha habido en la modernidad se han articulado a partir de una idea de Yo, en la que el sujeto, la persona individual, es completamente dueña y artífice de su ser por medio de sus actos, producto de lo que Taylor (1989, p. 176) ha denominado como «reflexividad radical. De tal reflexividad nació gran parte del individualismo educativo, como el que se halla en *El Emilio* de Rousseau, que proclama una formación solitaria e individual de la persona, para después, una vez conseguida la propia y acabada afirmación del ser, realizar la inserción exitosa a la vida social.

Frente a esto, en Zubiri lo más característico de la persona es la «suidad» que le hace tener una subsistencia especial, de la misma procede cualquier modo de intimidad y es muy diferente al *cogito* cartesiano. Ya que, la persona para Zubiri es el único ser que posee¹ su ser: «soy una realidad que se comporta respecto a sí mismo como realidad» (Zubiri, 1999, p. 39). De tal modo que, para este autor, la libertad entendida de una manera propia, y su consiguiente desenvolvimiento en la vida social, es la nota fundamental que define la sustantividad personal.

Ahora, como explica Zubiri en varias de sus obras, se trata de hablar del ser humano como de una sustancia abierta. Una *sustantividad*, lo denomina, plenamente dueña y responsable, no sólo de su autonomía sino también de

⁽¹⁾ «Yen su virtud soy una realidad que, como forma de realidad, no solamente soy «de suyo» (en esto coincido con todas las demás realidades), sino que soy además «mío». Tengo una realidad que es mía, cosa que no acontece a una piedra. El hombre tiene como forma de realidad esto que he llamado *suidad*, el ser «suyo». Esto no sucede a las demás realidades. Todas las demás realidades tienen *de suyo* las propiedades que tienen, pero su realidad no es formalmente *suya*, es *suidad*» (Zubiri, 2007a, p. 48).

las acciones que le conducen a su propio acabamiento perfectivo. Por eso el *subjectum* clásico de Boecio, actualizado en la teología cristiana por Tomás de Aquino, es aquí matizado a partir de la autoposesión, que hace que el ser humano esté en cierto modo por encima y no por debajo de algunas sus propias cualidades². Tal autoposesión, como la entiende Zubiri, no es una nota secundaria o accidental del ser personal sino algo constitutivo del mismo.

Las notas que estructuran las sustantividades abiertas, como es el ser humano, hacen que éstas sólo se pueden poseer verdaderamente haciéndose (García, 2006, p. 54), por eso el hombre vocacionalmente tiene que auto-poseerse. Es una tarea que le corresponde no por decisión, ni por elección, como se piensa en la filosofía moderna, sino por constitución. Al poseerse la persona responde a lo que es verdaderamente. Llega a ser, como lo entiende Zubiri, él mismo con mayor realidad. Por eso, para este pensador el ser humano no simplemente actúa, sino que se realiza: desarrolla lo que ya como esencia abierta es.

Por otro lado, la autoposesión –y debemos de pensar en la formación de lo educandos en la misma– tampoco es consecuencia de un acto introspectivo sin más, por así decirlo, de toma de conciencia. Aquí Zubiri establece una diferenciación crucial entre lo subjetual y lo subjetivo, ya que lo «subjetual es el ser propio del sujeto. Subjetivo es aquello que es propio de ese sujeto y no depende más que de sus propias disposiciones; es, en fin, algo que no tiene nada que ver con el resto de los fenómenos» (Zubiri, 1993, p. 332). Por otra parte, «la subjetividad» está constituida por este momento de ser mío, y no por el hecho de que por ser mío no sea sino exclusivamente mío. La subjetividad no está constituida por el hecho de que el sujeto determine los modos de la objetividad, sino por el hecho de que esos modos con que la objetividad es presente al sujeto y aprehendida por él, en última instancia están anclados en algo que es perfectamente mío, en mi pensar (Zubiri, 1999, pp. 130-131).

Así, para Zubiri de la verdadera intimidad, de lo subjetual entendido como modo peculiar de reflexividad (Zubiri, 1999, p. 117), del ser personal, también nace una valiosa reflexión sobre el Yo y no sólo de una elaboración fenoménica de la misma, como se ha hecho tantas veces en algunas corrientes actuales de psicología de la educación.

⁽²⁾ «Los sujetos que determinan por decisión algunas, no todas, de las propiedades que van a tener no están «por debajo» de esas propiedades, sino justamente al revés «por encima-de» ellas. No son *Úpo-ke`menon*, sub-stantes, sino *Úper-ke`menon*, super-stantes por así decirlo. En el hombre, estos dos momentos de substancia y de superstancia se articulan de modo preciso en su sustantividad» (Zubiri, 1963, p. 22).

En este sentido, si tenemos en cuenta lo subjetual, podemos llegar a establecer una adecuada pedagogía de la intimidad basada en la unidad de acción propia del sistema sustantivo que es la persona (Zubiri, 1974, p. 486). En esta singular pedagogía de tanto valor en la vida democrática, se puede superar toda suerte de maniqueísmo, y, al mismo tiempo, el espiritualismo moralista o el materialismo sentimentalista, opresivo y deshumanizador. Además se podría aplicar con éxito, entre otros, a aspectos tan importantes como a la educación sexual.

Por todo ello Zubiri observa: «intimidad es aquel momento que tienen todas las cualidades de un hombre por el mero hecho de ser suyas. La intimidad es el momento de suidad que va afectando a todos los fenómenos en cierto nivel de la vida del hombre» (Zubiri, 1993, p. 332). Esto, como también explicará nuestro autor, afecta de igual manera a aspectos profundos de la persona, o a una simple costatación de las cualidades como es el reconocimiento del color de la propia cara (Zubiri, 1993, p. 332). Como observa Jiménez Moreno: «y en esta manera de estar entre las cosas y entre las demás personas pueden contar mucho los sentimientos desde la intimidad y afirmándose en ella» (1998, p. 34).

Por otra parte, para Zubiri el hombre es realidad porque su personidad se encuentra religada al poder de lo real, que hace que más que ser un «Yo» cartesiano, como decimos, objeto de reflexión de sí mismo, sea un «mí», constitutivamente inquieto por ser y estar arraigado al tiempo de la realidad en relación con su vida; situación donde, por ser «tempóreo»³, tendrá que dar cuenta de sí mismo no sólo en el presente sino también en el futuro. El ser humano se tiene que hacer, es incompleto, y, paradójicamente lo hará desde su carácter de absoluto por el hecho de ser la única sustantividad abierta que existe.

El Yo y la educación ética

El hombre se apropia de la realidad gracias a la ética y tal apropiación es una condición necesaria de su ser persona. No puede abandonarse ante las cosas, tiene que recorrer por sí mismo el camino de la libertad. Gracias a la auto-poseción opta por su propia realidad. Los animales no se auto-poseen sino que están ellos

³ «Yo soy mi propia realidad, sea o no dueño de ella. Y precisamente por serlo, y en la medida que lo soy, tengo capacidad de decidir (...) « El mí» en el sentido de propiedad, es un mí en el orden de la realidad, no en el orden moral o en el orden jurídico» (Zubiri, 2007b, p. 111).

mismos de forma completa en sus instintos. No obstante, para el hombre esto nos posible ya que los instintos, en cierta medida, son diferentes de sí: «¿Qué es este Yo? Es la figura de ser que logro con mis actos. El hombre es una realidad sustantiva y el Yo consiste formalmente en la actualización en el mundo de esa realidad. Es la figura de mi ser en la realidad de la cual formo parte real: soy Yo comiendo, Yo hablando, etc.» (Zubiri, 2007a, p. 136).

Por eso, el Yo es para Zubiri el principio del que nace la responsabilidad ética: el único del que puede brotar la libertad. Pero, frente a Descartes, para Zubiri el Yo no es psicológico (2007b, p. 49). No es así por dos motivos. El primero de ellos porque el Yo no es una *res cogitans* independiente de las estructuras biológicas que lo sitúan. De ahí que en Zubiri lo orgánico no supone una limitación real sino más bien una condición para la libertad. La biología para el hombre tiene por tanto un carácter constitutivo con tanto valor como el espíritu, ya que para éste pensador, como observa Castilla, el «alma es estructuralmente corpórea» (1996, p. 123).

La tradición cartesiana llevada al mundo de la educación y su interpretación del Yo ha producido, a pesar de sus esfuerzos generadores, una herida en la propia idea esencial de uno mismo. El entender que el Yo nace en la introspección del sujeto que realiza tal acción provoca, contradictoriamente, una enorme debilidad sobre el Yo. De ahí que la introspección en la educación tampoco sirva para lograr un equilibrio estructural en la propia *psique*. Según Zubiri, el verdadero Yo percibe en sí mismo un terreno movedizo. A partir de aquí, frente al cartesianismo educativo, lo dimensional, la verdadera trascendencia, toma una relevancia absoluta en una construcción armónica del Yo.

En este sentido podemos decir que Zubiri pedagógicamente combate la psicologización de la biología, que se ha llevado a cabo por corrientes como el psicoanálisis, para las que las estructuras de sentido por medio de las cuales se organiza la *psique* humana son superiores y controlan plenamente los elementos biológicos. Así como también se enfrenta con el empirismo educativo, ya que, «el yo no es yo porque se encuentre en mi experiencia interna, sino porque lo que en ella encuentro es *lo que yo soy*» (2005a, p. 26).

El segundo motivo, del que ya se ha hablado de diversas formas, es que el Yo está en la realidad de modo constitutivo⁴ y no distantemente. El Yo, aunque

⁴ «Yo soy mi propia realidad, sea o no dueño de ella. Y precisamente por serlo, y en la medida que lo soy, tengo capacidad de decidir (...). «El mío en el sentido de propiedad, es un mío en el orden de la realidad, no en el orden moral o en el orden jurídico» (Zubiri, 2007b, p. 111).

forma parte de la realidad puede también conocer la realidad en cuanto realidad. No porque tenga de alguna manera noticia de la esencia de las cosas, como entiende el pensamiento clásico, sino porque conoce una formalidad de lo real que verdaderamente le otorga la realidad misma. Tal carácter no le puede venir de una o de alguna de sus dimensiones sino de su constitución como ser absoluto.

La dignidad persona en la educación para la ciudadanía

Afirma Zubiri que: «el hombre» envuelve desde sí mismo y por adicción, la versión a un «tú» y a un «él» (Zubiri, 2005a). De esta manera, el Yo en Zubiri no se construye a partir de la subjetividad en solitario sino a partir de la actualidad común en sociedad, la cual «no es resultado, sino raíz de la subjetividad (Zubiri, 2006, p. 165).

Así en Zubiri, al igual que en Aristóteles, lo social es principio y no resultado. La diferencia que existe entre el pensador español y el Estagirita es que mientras que en este segundo lo social es una condición invariante de los habitantes de la *polis*, resultado de su naturaleza, constituyente y principio de operaciones, en este caso de operaciones políticas, sin embargo en Zubiri lo social es principio de operación del Yo en su origen biológico y en todas sus formas sociales desde el inicio de la existencia personal.

Dicho de otra manera, mientras que la convivencia en Aristóteles nace como resultado de la persona en sociedad –primero está el nacimiento y después la vida social– en Zubiri organiza desde el principio de la vida humana cualquier operación que la persona realice. Lo social en Zubiri es constitutivo, y en Aristóteles y después en Tomás de Aquino, es consecuencia directa de la naturaleza, es de cierta forma secundario.

Esta idea zubiriana, de valorar incluso lo embrionario de la persona, es muy importante dentro del mundo educativo, especialmente en el tema de la educación para la ciudadanía, para revisar la completa validez de los conceptos educativos de algunos autores basados en Alasdair McIntyre y Charles Taylor que defienden el valor de lo relacional y de los relatos como principios articuladores de la identidad personal y del desarrollo de la vida social. Para Zubiri existe una dificultad en la exaltación comunitaria de lo relacional en la formación del Yo, que

versa en que se puede erróneamente llegar a creer que la relación de la persona con los otros proviene de una decisión personal para que ello exista, asunto que olvidaría la importancia constitutiva de lo relacional desde el origen de la vida.

En definitiva el peligro consiste en olvidar que aquello que hace real la vida social es la apertura ontológica a los otros, lo que nuestro autor denomina como «respectividad»⁵. Por ella, el encuentro con los demás no es otra cosa más que la complementación necesaria que se da en la apertura de una sustantividad abierta que la persona tiene desde su origen hacia otras que se ofrecen a ella como posibilidades a realizar y como fundamento de desarrollo de la propia libertad. De aquí se entiende que el Yo en Zubiri no se construye a partir de la subjetividad sino a partir de la actualidad común, la cual «no es resultado, sino raíz de la subjetividad» (Zubiri, 2006, p. 165).

De tal manera que los otros son para Zubiri dimensiones del propio Yo que existen antes de que el Yo pueda conscientemente constatarlo. Son dimensiones internas del absoluto-relativo que es cada persona, por eso: «hablar, pues, de las dimensiones de mi ser personal consiste en hablar pura y simplemente de la refluencia que en el Yo, como acto de ser absoluto, tienen los demás Yo, que en una u otra forma co-determinan mi Yo» (Zubiri, 2005a, p. 16).

Decíamos que esta dimensión social del Yo se relaciona sobre todo con la estructura de su propia composición como ser humano, con su personidad y no con su personalidad ya que el ser humano por medio de lo que Zubiri denomina *apropiación* (Zubiri, 2007, p. 305) de la vida de los demás puede llegar a entender a los otros, a cada uno como cada cual, como absolutos-relativos.

Este aspecto es de sumo valor, ya que la conformación de la mentalidad de las personas en la sociedad, o lo que Zubiri denomina como *habitud*, está completamente unida a los otros. La época en la que a cada persona le ha tocado vivir forma parte de la vida personal de una manera determinante. Cada momento histórico nos otorga una mentalidad propia de acceso a lo real que hay buscar, respetar y también saber desarrollar en los educandos. Se trata, según Zubiri, como señala Marquínez Argote (2005), de una mentalidad que podría ser considerada como *ab extrínseco* pero que verdaderamente conforma desde su origen el propio Yo.

⁵ «Respectividad no es relación, porque la relación presupone los relatos. En cambio, la respectividad es un momento de la constitución misma de cada relato. La respectividad remite cada cosa real a otra; tiene por tanto una dimensión remitente. Pero para poder remitir lo real a otras realidades, cada cosa real empieza por ser constitutivamente abierta» (Zubiri, 2007a, p. 24).

La vocación del Yo a lo político

Relacionado con todo lo dicho, Zubiri también habla del «poder de lo real». Este es un concepto pre-político que, sin embargo, es radicalmente importante para establecer una teoría adecuada de la convivencia y de la educación para la ciudadanía. La idea de dignidad basada en la libertad que posee Zubiri, como observa García (2002, pp. 19-66), se deriva también de esa peculiar relación que el hombre establece con las cosas. Por medio de ésta el ser humano, al ejercitar su libertad con las cosas, también recibe la fundamentación de su libertad desde el poder que las cosas elegidas tienen sobre él, por estar éstas descansando en un fundamento superior a ellas.

Toda elección por serlo de la realidad, resulta para la persona necesariamente un determinar la propia realidad. Esto es, el ejercicio de la realidad implica forzosa-mente unas consecuencias estrictamente reales, en sentido que podemos llamar «físicas». Aunque unido a lo dicho hay que añadir que el «poder de lo real» no es para Zubiri algo tiránico, ya que «la realidad nos fuerza a ser libres» (Zubiri, 1983, p. 107).

Como observa Cruz Prados, para que en una sociedad se pueda dar el establecimiento de un *ethos* común, fundamental para desarrollar una verdadera vida política basada en la pluralidad de sujetos dentro de la unidad social: «es preciso apelar a una realidad común que actúe como criterio para establecer una jerarquía objetiva entre esos intereses en conflicto» (Cruz Prados, 1999, p. 107).

De esta forma, por el «poder de lo real» la persona siente la realidad como algo que le «viene de» y que secundariamente produce en ella algo a lo que va por medio de la obligación (Zubiri, 2007a, p. 94). De esta manera la «voluntad de verdad» de Zubiri, aplicada a lo político, que nace del poder de lo real, es contraria a la «voluntad de poder» de Nietzsche. Aunque en ambos conceptos se aprecia de fondo la idea del hombre como ser enigmático frente a sí, el futuro, los demás y las cosas, por su cercanía y distancia con un absoluto vocacional por alcanzar, la «voluntad de verdad» es en Zubiri de religación a la realidad, de unidad con ella, mientras que la «voluntad de poder» de Nietzsche es de creación absoluta frente a la realidad y la sociedad.

Además en Zubiri, frente a Nietzsche, la problematicidad de la realidad no trata de ser resuelta por el hombre, sino que es una condición humana estable que posibilita el desenvolvimiento de la propia voluntad, ya que «hacerse persona es *búsqueda*. Es en definitiva buscar el fundamento de mi relativo ser absoluto» (Zubiri, 2007a, p. 109).

La relación que existe entre el hombre y la realidad y esta vinculación originaria de la que se ha venido hablando, produce que la visión de Zubiri hacia la misma sea una relación vocacional. El ser humano, de acuerdo con el concepto Zubiriano de «inteligencia sentiente debe descubrir en la realidad, no de manera «intelectualista» sino «intelecconista»⁶, a sí mismo y a los otros junto con ella, y aquello que le configura y que fundamenta la realidad. De aquí también podemos comprender que el concepto de dignidad asociado al Yo sea algo dinámico que repercute en una permanente búsqueda. La dignidad es algo de lo que parto y a lo que llego. Está relacionada con un uso concreto de la libertad digno, que eleva al hombre en la medida en que atiende a los requerimientos de la propia libertad y de la realidad, ya que «el espíritu no sólo tiene destinación, y no sólo tiene vocación, sino que es formal y constitutivamente un ente vocacional» (Zubiri, 1987, p. 500).

Por eso, la auto-posesión no es un modo corriente de posesión como el que puede darse con la adquisición de un bien material, como un coche o una casa, sino que es una forma primera y original de posesión de todo lo demás. De esta manera la persona es auto-posesión desde el primer momento de su existencia y a sí mismo se debe a la construcción de la realidad social conforme a lo que ella, la persona, es ya de suyo.

El ser adulto podrá ser consciente como desde a fuera, real o ficticiamente, de algunos aspectos de ese «hacerse cargo de lo real» aunque en realidad para Zubiri (1989, p. 206) éste se da desde antes incluso del nacimiento por el llamado «automorfismo» (Zubiri, 2007b, p. 49) y por supuesto cuando el hombre es niño y no tiene la razón suficientemente desarrollada. Es, a diferencia de lo que se piensa en el concepto moderno de libertad en la pedagogía, un condicionamiento positivo y necesario, ya que es origen de cualquier otro acto de libertad (Zubiri, 1985, p. 505).

Así es como el hombre para Zubiri es una realidad ética. Esto se debe a que frente al animal está vertido en la realidad pero no está formalizado por ésta, ya que la realidad se le ofrece como posibilidad a realizar y nunca como imposición. La persona no es simplemente «de suyo» sino que es justamente «suyo» (Zubiri,

⁶ «Es fácil observar que la razón básica para la crítica al intelectualismo y al sensualismo es la misma: la originaria escisión entre sentir e inteligir. En cambio, la unidad originaria que es la inteligencia sentiente puede denominarse con la misma razón intelecconismo o sensismo, pues cada una de estas denominaciones se refiere directamente a uno de los momentos que ofrece al análisis esa unidad y ello es lo que permite, en un paso posterior, *analizar* ese acto simple» (Pintor Ramos, 1995, p. 120).

1989, p. 159), junto a otros «suyos» con los que vocacionalmente tendrá que elaborar el tejido de la vida social.

Conclusión

Como se ha podido ver a lo largo de este ensayo, el enfoque personalista de la filosofía de Xavier Zubiri ofrece interesantes aspectos de reflexión en el tema de la educación ética para la ciudadanía, muchos de los cuales han sido olvidados por algunas de los enfoques pedagógicos que existen en la actualidad.

Aquí se han tratado de explicar alguno de los más relevantes. Como es por un lado la articulación de la noción de Yo a partir de la invariabilidad del ser personal, fundamental para el desarrollo de la auto-posesión en la vida en comunidad. Además de la importancia del reconocimiento de la persona no como un Yo auto-reflexivo, tal y como piensa Descartes, sino como una unidad sustantiva real abierta a sí misma y a la realidad, en la que cuerpo y espíritu forman desde el inicio de la vida un sistema unitario y cohesionado.

La persona para Zubiri es constitutivamente moral y por tanto tiene una dignidad intrínseca y no otorgada por la sociedad. El «Yo» base del crecimiento de la personalidad, es la reactualización de la persona en la realidad, y se desarrolla desde el principio indisolublemente unido al «tú, a los otros «tú» que forman parte de la sociedad, a los cuales se ofrece, y de los que recibe, simultáneamente, posibilidades de las que se puede ir apropiando para hacer crecer su libertad y felicidad personal y la de los otros.

Por todo ello lo político es para el Yo una realidad ontológica interna. No es algo que construimos pedagógicamente con esfuerzo o con leyes, ni con estructuras de poder, sino que hacemos desarrollando inteligentemente en los educandos la vocación a lo real y a los otros, que de manera innata y vocacional está inscrita en las estructuras biológicas y espirituales de todo ser humano.

Referencias bibliográficas

- CRUZ PRADOS, A. (1999). *Ethos y Polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*. Pamplona: Eunsa.
- GARCÍA, J. J. (2002). El poder de lo real en Xavier Zubiri y su lectura de los padres griegos. *The Xavier Zubiri Review*, 4, 19-66.
- (2006). *Inteligencia sentiente, reidad, Dios*. Pamplona: Eunsa.
- JIMÉNEZ MORENO, L. (1998). Sobre el sentimiento –conocer y querer– en Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 1, 31-37.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, G. (2005). Razón concreta y mentalidades. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 26 (93), 102-110.
- PINTOR RAMOS, A. (1995). Intelectualismo e inteleccionismo. En AA.VV, *Del sentido a la realidad*. Madrid: Trotta.
- SCHOLER, M. (2001). *Ética*. Madrid: Caparrós.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Harvard: Cambridge.
- ZUBIRI, X. (2007) *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Alianza.
- (1963). El hombre, realidad personal. *Revista de Occidente*, 1, 5-29.
- (1974). El hombre y su cuerpo. *Salesianum*, XXXVI, 3, 479-486.
- (1983). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.
- (1985). *Sobre la esencia*. Madrid: Alianza.
- (1987). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza.
- (1989). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Alianza.
- (1993). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.
- (1999). *El hombre y la verdad*. Madrid: Alianza.
- (2005a). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica* Madrid: Alianza.
- (2006). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.
- (2007a). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.
- (2007b). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

Dirección de contacto: Miguel Ángel Rumayor Fernández. Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía. Prol. Calzada de Circunval Poniente, 49, Guadalajara, 45040, México. E-mail: mrumayor@up.edu.mx



Experiencias educativas (Innovación)

Un enfoque innovador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la dirección de empresas: el uso de simuladores en el ámbito universitario

An innovative approach to the learning process in management: the use of simulators in higher education

Daniel Arias Aranda

Carmen Haro Domínguez

M^a Mercedes Romerosa Martínez

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Granada. España.

Resumen

El presente trabajo analiza la aplicación de juegos de simulación en el ámbito universitario como herramienta a emplear para el proceso enseñanza-aprendizaje en dirección de empresas. Con la implantación del EEES, el énfasis de la educación superior bascula desde las posiciones tradicionales basadas en la enseñanza magistral, a nuevas formas que ponen el énfasis en el aprendizaje por parte del alumno. Se redefinen así las funciones de alumnos y profesores al tiempo que se hace necesario reevaluar la idoneidad de las herramientas utilizadas en el aula. Análogamente, los métodos de enseñanza evolucionan desde aquellos que, al servicio del profesor, permiten transmitir sus conocimientos hasta otros, como la simulación, que ofrecen la posibilidad de observar el comportamiento de los alumnos en un entorno controlado, pudiéndose valorar no sólo las aptitudes sino también las actitudes de los futuros profesionales en el proceso de toma de decisiones empresariales. A través de una experiencia llevada a cabo durante tres cursos académicos consecutivos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, se pone de manifiesto las bondades de la simulación en el

logro de la implicación del alumno en el proceso de su propio aprendizaje. La metodología empleada describe seis etapas secuenciales diseñadas para la progresiva inmersión de los alumnos participantes en este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. A medida que el alumno avanza por cada una de estas etapas cubre distintos aspectos del proceso de absorción y puesta en práctica de conocimiento. Las conclusiones obtenidas en la presente experiencia, ponen de manifiesto cómo los conocimientos teóricos transmitidos en las clases magistrales son desarrollados y complementados mediante el fomento de capacidades transversales tales como habilidades interpersonales, capacidad de dirección o trabajo en equipo, aspectos todos ellos que determinarán en gran medida el éxito de los futuros egresados en el competitivo mercado laboral.

Palabras clave: simulaciones, Dirección de Empresas, enseñanza-aprendizaje, Espacio Europeo de Educación Superior, TIC.

Abstract

This paper analyses how the usage of simulation games can improve the university teaching/learning process. While traditional education methodology focuses on the teaching process, the European Higher Education Area (EHEA) emphasizes the student learning process. Therefore, both student and teacher functions in the lecture room must be redrawn. This approach also makes it necessary to analyze whether traditional teaching methods are suitable or not. Furthermore, teaching tools also evolve, from tools that support the teacher knowledge-delivery process to new tools, such as simulation, where students play an important role in their own learning process. Simulation allows the teacher to observe student behaviour in a monitored situation. By so doing, the teacher can evaluate not only the capabilities but also the attitudes of tomorrow's managers in the decision-making process. Results from three academic years of experiments with students of the University of Granada Business School show the importance of simulation in the student self-assessment process. The methodology describes six sequential stages designed to involve students progressively in this new way of learning. When moving through these stages, the student covers different aspects of the knowledge absorption and exploitation process. The conclusions show how theoretical knowledge delivered in the classroom can benefit from simulation; simulation enables students to build transversal capacities, such as management abilities and team working, on top of their theoretical knowledge. It is all these capabilities together that will determine the success of future managers in a highly competitive labour market.

Key words: simulation, Business Administration, teaching and learning, EHEA, ICT.

Introducción

En el ámbito universitario, los métodos de enseñanza evolucionan en paralelo a la mejora experimentada por las nuevas tecnologías en la docencia. El informe CRUE-TIC (2008) revela la existencia de un elevado porcentaje de universidades españolas (96%) que poseen un plan institucional de docencia virtual, bien ya implantado (78%) o bien en desarrollo (18%). Los esfuerzos realizados por incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC's) a la docencia universitaria en el marco del EEES se reflejan en indicadores claramente superiores a los obtenidos anteriormente y en el desarrollo de estrategias orientadas a mejorar la conectividad inalámbrica, la dotación de recursos informáticos y la presencia de materias en campus virtuales. En este contexto y en relación a las disciplinas relacionadas con la Administración y Dirección de empresas, las TIC's permiten intensificar el grado de conocimiento de los estudiantes sobre la interrelación existente entre las decisiones estratégicas de las diferentes áreas funcionales de la empresa (Makins, 2004). Asimismo, permiten profundizar en el análisis y conocimiento de la interacción empresa-entorno, así como en el efecto que las decisiones estratégicas tienen en los resultados empresariales (Mackay y McKienan, 2004).

En este contexto, surgen los programas de simulación, sofisticados instrumentos que reproducen la realidad con un excelente grado de precisión (Martín y McEvoy, 2003). La simulación ofrece la posibilidad de observar el comportamiento de los individuos bajo condiciones de presión sin que la empresa deba asumir ningún coste adicional por los errores cometidos. A pesar de las bondades de los simuladores, su utilización en las enseñanzas relacionadas con la dirección de empresas, aún está lejos de ser ampliamente extendida debido en gran medida a la falta de una metodología común aplicable, hecho que dificulta implementar estos recursos educativos en sus programas de estudio (Arias-Aranda, 2007).

En el presente trabajo se describe una metodología de simulación que, dirigida a estudiantes con conocimientos básicos de dirección de empresas y organizados en empresas, virtuales, es aplicable junto a las clases magistrales. Dicha metodología ha sido llevada a la práctica por un equipo de profesores del departamento de Organización de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, que imparten las asignaturas de Dirección Estratégica y Dirección de Operaciones, en el contexto

de tres proyectos de innovación docente desarrollados en dicha facultad durante tres cursos académicos consecutivos (2004-07).

La evolución en el uso de simuladores de empresas

El origen del uso de simuladores en el ámbito empresarial en las escuelas de negocio estadounidenses se remonta a la década de los 50, y evoluciona en paralelo al desarrollo e implantación de sistemas informáticos complejos. Los juegos de simulación respondían inicialmente a modelos simples que empleaban variables cuantitativas que se relacionaban entre sí mediante rutinas preestablecidas y permitían a sus usuarios obtener resultados tras analizar el caso real de una empresa (Meyer et al, 1969). El posterior desarrollo de las TIC's facilitó la evolución de los simuladores, existiendo aplicaciones de simulación tan precisas, que permiten a las empresas reproducir la realidad con elevados niveles de precisión (Martin y McEvoy, 2003).

Los resultados obtenidos por las empresas virtuales en la experiencia de simulación, no dependen únicamente de las decisiones que éstas adopten individualmente, sino del entorno competitivo que el resto de las empresas que componen la industria simulada sean capaces de configurar con sus decisiones. Así, el proceso de toma de decisiones se desarrolla mediante modelos matemáticos que analizan no sólo las variables internas de la empresa sino también las interrelaciones con el entorno. Los juegos de simulación suministran además información útil a las empresas participantes y a los instructores sobre la eficacia de las decisiones asumidas, de forma que permiten entender mejor a los decisores la importancia que el análisis y control de los factores del entorno tiene en la reducción del nivel de riesgo a asumir por parte de la empresa.

En el ámbito de la docencia, los simuladores permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos hasta ese momento, incrementando el valor añadido generado al compaginar teoría y práctica (Draijer y Schenk, 2004). Los estudiantes han de responsabilizarse de las decisiones de la empresa, pero al no asumir riesgos, perciben desde una perspectiva más global el proceso completo de toma de decisiones (Hoffjan, 2005). Las simulaciones son susceptibles de aplicación a la docencia en dirección de empresas desde dos perspectivas: Simulaciones

estáticas y dinámicas. En el primer caso, las variables exógenas son dadas reproduciéndose distintos escenarios bajo la condición de que determinados estados de la naturaleza permanezcan constantes.

En el caso de las simulaciones dinámicas, éstas deben atenerse a ciertos requisitos para cumplir los objetivos de aprendizaje: (1) El comportamiento de las variables del entorno no es conocido por parte del participante, por lo que no existe una solución óptima y los resultados dependerán de las actuaciones llevadas a cabo por la totalidad de participantes; (2) el simulador no juzgará las decisiones tomadas, que serán correctas o incorrectas teniendo en cuenta el conjunto de decisiones tomadas por la totalidad de los participantes; (3) el proceso de interrelación estratégica entre las decisiones operativas y tácticas ha de ser reproducido con todo detalle con el fin de que los participantes puedan reconocer el impacto que éstas tienen en las decisiones estratégicas; (4) los simuladores dinámicos deben reproducir sectores y productos conocidos por los participantes con el fin de evitar entornos complejos en los que no exista una clara referencia para los estudiantes sobre la realidad a la que se enfrentan (Goodwin y Franklin, 1994).

El uso de simuladores en la enseñanza no está exento de limitaciones, y aunque el desarrollo tecnológico ha permitido incrementar la precisión y realismo, todavía existe un *gap* simulación-realidad, percibiéndose un nivel de riesgo inferior por cometer errores, que puede conducir a tomar más decisiones arriesgadas de las que se adoptarían en la realidad (Arias-Aranda, 2007). Con el presente trabajo pretendemos ofrecer una metodología de trabajo que contribuya a superar éstas limitaciones, permitiendo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en dirección de empresas y que deriva de experiencias previas en simulación y de la aplicación de la literatura sobre simuladores en la enseñanza (véase entre otros Ben-Zvi, 2007; Lainema, 2005; Walters et al., 1997). Se ha optado por el empleo de un simulador dinámico en un entorno de competición concreto en el contexto de un sector industrial lácteo. El desarrollo de la simulación se complementó con una serie de actividades complementarias hasta llegar a un proceso bidireccional de retroalimentación con los participantes que permite analizar el proyecto de forma global, identificando las fortalezas y debilidades de dicha metodología de simulación.

Metodologías en la aplicación de *business games*

Existen diferentes metodologías documentadas en la literatura relativa al uso e implantación de simuladores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Obedeciendo a la naturaleza de la aplicación del instrumento de simulación pueden distinguirse tres modelos diferentes¹: (1) Simulación mediante juegos y aventura para desarrollo de conocimiento intuitivo (Leemkuil y De Jong, 2004), (2) simulación mediante modelos para expresión de conocimientos y experimentación (Jackson et al., 1996; Van Joolingen et al., 2005) y (3) aprendizaje colaborativo mediante simulación sobre el que se sustentan los *business games* (Gijlers, 2005). En el presente trabajo y basándonos tanto en recientes metodologías de aplicación de simuladores (Olson et al., 2006; Schumann et al., 2006) como en experiencias previas (Arias-Aranda, 1999, 2007), la implantación de la experiencia se ha desarrollado en distintas fases consecutivas e interrelacionadas con el propósito de introducir progresivamente a los participantes en la realidad simulada. El proceso se desarrolla en seis fases que cubren diferentes aspectos del proceso de absorción y utilización de conocimiento que los participantes desarrollan durante el proceso de toma de decisiones estratégicas de la empresa (Rusell, 2008). La duración total de la experiencia oscila desde un mínimo de 30 horas hasta un máximo de 45. Aproximadamente, el 30% del tiempo total se dedica a la formación en aspectos básicos y operativos de la simulación y el 70% restante a la propia experiencia de simulación. A continuación detallamos las fases según el diseño instruccional y la organización de las tareas, individuales y de colaboración, que completan el proceso de aprendizaje:

Fase I: Análisis del proceso de toma de decisiones. (4 horas)

Esta fase tiene como objetivo la comprensión del proceso de toma de decisiones por parte de los participantes considerando la estructura organizativa de la empresa (Anthony, 1998). En ella se plantean los fundamentos teóricos de tal proceso a través de un modelo estructurado que ayuda al participante a considerar diferentes escenarios y consensuar con sus colegas el más adecuado en función a

⁽¹⁾ Basado en el documento elaborado por la conocida red de excelencia KALEIDOSCOPE. Disponible en: http://www.noe-kaleidoscope.org/public/pub/lastnews/images/kaleidoscope_broch%20%282%29.pdf

la información disponible (Frank, 1996). Mediante dinámicas de grupo con decisiones que van progresivamente ganando en complejidad, se mide mediante observación directa la aplicación del modelo. El rol educativo de los instructores se limita a intervenir únicamente para aclarar o incidir en los aspectos secuenciales del modelo a la vez que aportan soluciones de gestión del conflicto (Schweiger et al., 1986).

Fase 2: Descripción del juego de simulación. (5 horas)

En esta fase, se facilita a los participantes las instrucciones descriptivas y operativas del simulador Praxis MMT v.10², analizándose los procedimientos, interfaz de uso y objetivos de la simulación. Los instructores aclaran las dudas relativas al escenario virtual de la experiencia de simulación y al calendario de actividades a desarrollar. El objetivo de esta fase se centra en la comprensión de las reglas que marcarán la competición. Para facilitar este proceso, los instructores establecen un horario de atención personalizada y *on line* durante el tiempo de desarrollo de la experiencia.

Fase 3: Asignación de participantes a empresas virtuales. (1 hora)

En esta etapa, se crean las empresas virtuales de la simulación. Dada la naturaleza competitiva de la experiencia, se optó por la asignación aleatoria de participantes a los grupos que conforman las empresas. Recientes estudios (Chapman et al., 2006; Blowers, 2003; Bacon et al., 2001) ponen de manifiesto que la configuración aleatoria genera ventajas en los resultados del grupo respecto a los grupos auto-seleccionados, aun cuando éstos últimos mejoran los aspectos relacionados con las dinámicas internas del grupo. En cada empresa, se identifica un Director General y distintos Responsables de Área Funcional, que asumen el rol de gestión correspondiente estando participada por un número no superior a 8 estudiantes.

⁽²⁾ La información completa acerca del simulador se puede consultar en la web www.praxismmt.com

Fase 4: Desarrollo de la experiencia de simulación con agentes externos (30 horas)

Sobre la base de un CSCL (*Computer Supported Cooperative Learning*) se desarrolla esta fase con el objetivo de construir nuevo conocimiento mediante la competición inter-empresas y la colaboración intra-empresa (Collazos et al., 2002; Santos et al., 2004). El simulador actúa como herramienta mediadora de las interacciones del aprendizaje colaborativo, permitiendo a los participantes poner en práctica su conocimiento en un entorno común que puede ser inspeccionado por los individuos de cada empresa y donde dicho conocimiento forme parte de un contexto compartido (Romano et al., 2005). Los participantes simulan varios períodos de la vida de la empresa. En la experiencia objeto del presente estudio, se fijaron 5 períodos de actuación semanales equivalentes cada uno de ellos a un año de vida de la empresa. La duración total de la simulación, incluyendo las actividades complementarias, fue de seis semanas. La simulación se llevó a cabo mediante un procedimiento secuencial de introducción de decisiones y obtención de resultados en el simulador a través de la interfaz web. Las decisiones relacionadas con la financiación externa de la empresa y las negociaciones con detallistas encaminadas a la venta de los productos se externalizaron fuera del simulador con el fin de que las empresas participantes negociaran tales decisiones con agentes reales representados por profesionales, que, remitieron su *feed-back* al Director de la simulación e instructores, con el fin de evaluar en cada periodo el nivel de conocimiento y la capacidad negociadora de los participantes. La medición del progreso de las empresas se realizó sobre los datos incluidos y generados en el simulador en relación al resultado de las negociaciones. Como actividades complementarias, se realizó una presentación pública de las empresas y con posterioridad un certamen de comunicación y una feria del producto con el fin de que la simulación sea entendida como una experiencia integral que incorpora aspectos tangibles e intangibles.

Fase 5. Análisis de resultados y evolución de las empresas virtuales. (5 horas)

Se pusieron en común las experiencias y el conocimiento generado en las fases anteriores mediante un instrumento activo: el desarrollo de una Junta General de Accionistas. En ella, las empresas presentan las decisiones y cursos de acción emprendidos así como los resultados obtenidos durante los períodos en los que

se desarrolla la simulación. El resto de empresas actúan como accionistas con el fin de alinear los objetivos de todos los participantes. Así, todos los participantes revelan las estrategias seguidas por sus empresas y los resultados obtenidos. Los instructores aclaran e inciden en determinados aspectos que requieran una mayor explicación. En esta fase y a través de un cuestionario estructurado, se recogen los datos relativos a la experiencia con el fin de analizar el proceso de aprendizaje, la adquisición de competencias y la medida de las mismas.

Fase 6: Evaluación de la experiencia por parte de los coordinadores

Al evaluar la experiencia, se consideran aquellos factores relativos a la implantación del EEES tales como el esfuerzo medido en tiempo por tareas, junto a los objetivos y competencias detallados en cada fase. Al tratarse de una simulación competitiva, es necesario considerar en la evaluación la posición final en la competición, cuyo parámetro de estimación es el beneficio acumulado. Igualmente se evalúa en qué medida las actividades complementarias han contribuido a la consecución de los objetivos a lo largo de la simulación, al igual que el proceso de mejora en las habilidades de negociación con banqueros y detallistas. En esta fase se procede al análisis de los cuestionarios cumplimentados por los participantes con el fin de conocer la valoración dada a los diferentes aspectos de la experiencia de simulación.

Resultados

La muestra objeto de estudio está compuesta por 151 alumnos, pertenecientes a titulaciones adscritas a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, que participaron en las experiencias de simulación desarrolladas a lo largo de 3 cursos académicos (2004 y 2007), cursando todos ellos asignaturas de Dirección Estratégica y Dirección de Operaciones, bien como materias troncales, obligatorias u optativas. La Tabla I muestra el perfil académico de los alumnos participantes a los que se les solicitó, como primera valoración, su percepción acerca de la utilidad del simulador en relación a su futuro profesional, obteniéndose una

valoración positiva por más de un 93,4% de los encuestados. La Tabla II muestra los resultados obtenidos en las diferentes escalas incluidas en el cuestionario.

TABLA I. Perfil académico de los alumnos

Titulación	Nº Alumnos	Porcentaje
Lic. Admón y Dir. Empresas (LADE)	52	34,4%
LADE-Derecho (Conjunta)	36	23,8%
Dipl. Turismo	16	10,5%
Lic. Economía (LECO)	47	31,1%
TOTAL	151	100%

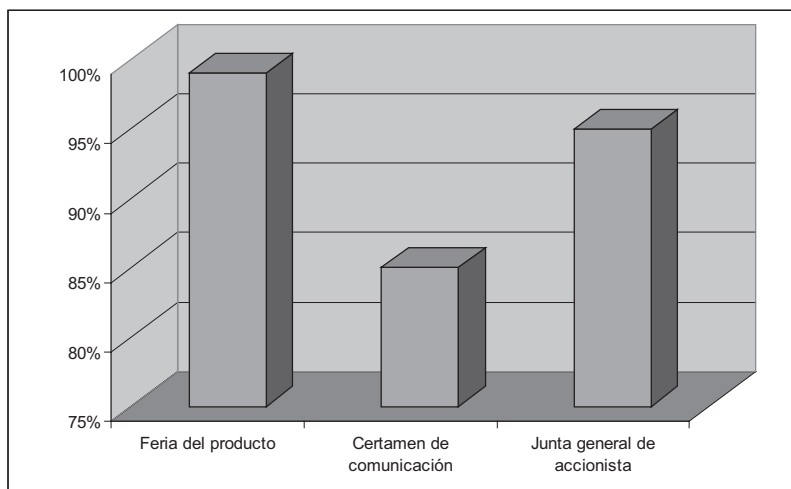
TABLA II. Escalas utilizadas en el cuestionario y estadísticos

Escala	Media	Desviación típica	Error típico	ANOVA F	ANOVA Sig
Nivel de satisfacción del alumno con la utilización y funcionamiento del simulador	4,12	0,2883	0,0945	13,335	0,000
Valoración de la aplicación para simular escenarios cercanos a la realidad empresarial	3,92	0,1546	0,1245		
Comprensión de la representación de los resultados de tales decisiones	3,81	0,2387	0,2487		
Grado de satisfacción del alumno con la organización y contenido del proyecto	4,456	0,5864	0,1648	6,557	0,006
Valoración de la precisión de la información, recursos disponibles, duración del proyecto y actividades complementarias	3,95	0,6325	0,2154		
Grado de satisfacción del alumno con los resultados obtenidos tras su participación en el proyecto	4,0157	0,3753	0,1278	1,926	0,169
Aprendizaje de técnicas funcionales de Dirección de Empresas	3,98	0,2043	0,3406		
Grado de aplicabilidad del conocimiento teórico aprendido	3,68	0,1356	0,4250		
Tiempo y el esfuerzo exigido por el proyecto	4,93	0,2453	0,4352		
Contribución del proyecto al fomento del trabajo en equipo	4,12	0,1086	0,0237		
Desarrollo de habilidades y capacidades de gestión empresarial (Autosuficiencia, emprendedurismo, gestión de riesgos, preparación para afrontar la realidad)	3,81	0,4591	0,3749		

Una vez obtenidos los resultados, utilizamos el análisis de la varianza (ANOVA) para conocer si la especialidad académica a la que pertenecía el alumno puede influir en su grado de satisfacción con respecto al proyecto, no detectándose una relación significativa entre la pertenencia a una titulación y el grado de satisfacción. Posteriormente, se analizaron las calificaciones medias obtenidas en las

asignaturas de Dirección Estratégica y Dirección de Operaciones por los alumnos participantes versus los no participantes mediante un test de medias *t* de Student. Los resultados confirmaron diferencias a un nivel de significación del 0,05 entre la media obtenida por los 151 alumnos participantes (6,93) versus 163 alumnos no participantes (5,82). El Gráfico I pone de manifiesto la percepción del elevado nivel de realismo obtenido en el desarrollo de las actividades complementarias para las diferentes titulaciones.

GRÁFICO I. Nivel de realismo de las actividades complementarias



Conclusiones de la experiencia y futuras líneas de investigación

En las prioridades de los profesores universitarios ocupa una posición de privilegio el uso en su actividad docente de metodologías que contribuyan a potenciar la mejora y la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya a mediados de los noventa, estudios como el de Cadotte (1995) sugieren que las escuelas de negocios se centraban demasiado en disciplinas a nivel individual en detrimento de la resolución de los problemas integradores y del estudio en profundidad de su carácter multidisciplinar.

El análisis en el presente estudio del carácter multidisciplinar de la simulación, unido al creciente interés de los estudiantes por las nuevas tecnologías, han influido positivamente en su motivación y proactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, en la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos por éstos en el aula. Los resultados obtenidos permiten constatar el impacto de la experiencia desarrollada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la actitud de los alumnos, extraídas del análisis de los cuestionarios realizados. A este respecto, podemos señalar que entre otros aspectos, los alumnos manifiestan que ha aumentado su interés y participación en las asignaturas implicadas en el proyecto, han asimilado mejor los contenidos abordados, han mejorado sus habilidades de búsqueda de información, comunicación y trabajo en grupo, así como el manejo de aplicaciones informáticas.

Actualmente, la utilización de simuladores va progresivamente alcanzado mayores niveles de difusión y uso gracias principalmente a la evolución de las Nuevas TIC's especialmente sobre la base del CSCL, que permite mediante la competición, y la base de la adquisición de competencias intelectuales y sociales, poner en práctica conocimientos y habilidades de gestión de empresas. En investigaciones futuras, será necesario analizar aquellos factores exógenos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con la búsqueda de información en entornos altamente competitivos, de manera que los estudiantes mejoren su comprensión e incrementen su conocimiento, en lo que respecta a las interacciones cognitivas, afectivas y sociales de los participantes.

Referencias bibliográficas

- ANTHONY, R. N. (1988). *The Management Control Function*. Boston: Harvard Business School Press.
- ARIAS-ARANDA, D. (2007). Simulating Reality for Teaching Strategic Management. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (3), 273-286.
- BEN-ZVI, T. (2007). Using Business Games in Teaching DSS. *Journal of Information Systems Education*, 18 (1), 113-125.
- BACON, D. R., STEWART, K. A. & ANDERSON, E. S. (2001). Methods of assigning players to teams: A review and novel approach. *Simulation and Gaming*, 32 (1), 6-17.

- BLOWERS, P. (2003). Using student skill self-assessment to get balanced groups for group projects. *College Teaching* 50 (3), 106-110.
- CADOTTE, E. R. (1995). *Business Simulation: The next step in management training*, Santa Monica: Selections.
- CHAPMAN, K., MEUTER, M., TOY, D. & WRIGHT, L. (2006). Can't we pick our own groups? The influence of group selection method on group dynamics and outcomes. *Journal of Management Education* 30 (4), 557-569.
- COHEN, M. D. (1991). Individual learning and Organizational Routine: Emerging Connections. *Organization Science*, 2, 135-139.
- COLLAZOS, C., GUERRERO, L., PINO, J. Y OCHOA, S. (2002). *Evaluating collaborative learning processes. Proc. of 8th International Workshop on Groupware, CRIWG'2002, LNCS 2440*. La Serena, Chile, 203-221.
- CRUE-TIC (2008). *Las TIC en el sistema universitario español (2008): Evolución (UNIVERSITIC-2008)*.
- DAWSON, C. (1994). The use of a simulation methodology to explore human resources. *Management Decision*, 32 (7), 46-53.
- DRAIJER, C. & SCHENK, D. (2004). Best Practices of Business Simulation with SAP R/3. *Journal of Information Systems Education* 15 (3), 261-265.
- FRANK, H. E. (1996). A process perspective on strategic decision making. *Management Decision*, 34 (1), 46-53.
- GOODWIN, J. S. & FRANKLIN, S. G. (1994). The beer distribution game: Using simulation to teach system thinking. *The Journal of Management Development*, 13 (8), 7-15.
- GIJLERS, H. (2005). *Confrontation and co-construction; exploring and supporting collaborative scientific discovery learning with computer simulations*. University of Twente, Enschede.
- HOFFJAN, A. (2005). Business Game for your Cost Accounting Course. *Issues in Accounting Education*, 20 (1), 63-81.
- JACKSON, S., STRATFORD, S., KRAJCIK, J. & SOLOWAY, E. (1996). Making dynamic modeling accessible to pre-college science students. *Interactive Learning Environments*, 4, 233-257.
- LAINEMA, T. (2005). Learn more, better and faster: computer based simulation gaming of production and operations. *International Journal of Business Performance Management*, 7 (1), 34-51.
- LEEMKUIL, H. & DE JONG, T. (2004). Games and gaming. In P. A. Kirschner (Ed.), *Ict in het onderwijs: The next generation* Vol. Onderwijskundig Lexicon III, 43-59. Alphen an de Rijn: Kluwer.

- MACKAY, R. B. Y MCKIERNAN, P. (2004). Exploring strategy context with foresight. *European Management Review*, 1 (1), 69-77.
- MANKINS, M. C. (2004). Stop Wasting Valuable Time. *Harvard Business Review*, 82 (9), 58-65.
- MARTIN, D. & McEVOY, B. (2003). Business simulations: A balanced approach to tourism education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15, (6), 336-339.
- MEYER, R. C., NEWELL, W. T. & PAZER, H. L. (1969). *Simulation in Business and Economics*, New York: Prentice Hall-Englewood Cliffs.
- OLSON, D. L., SHIPLEY M. F., JOHNSON, M., DIMITROVA, P., MARCHEVSKI, I., STOYKOV, I. & YANKOV, N. (2006). Simulation as a pedagogical tool for managerial decision-making in a transition economy. *Journal of the Operational Research Society*, 57 (9), 1019-1026.
- ROMANO, N. C., SHARDA, R. & LUCCA, J. (2005). Computer-Supported Collaborative Learning Requiring Immersive Presence (CSCLIP): An Introduction. *Information Systems Frontiers*, 7 (1), 5-12.
- RUSSELL D. (2008). Promptness: A teaching and evaluation model. *Journal of American Academy of Business*, 12 (2), 208-215.
- SALLOT, L. M. (1997). Simulated Test Marketing: Technology for Launching Successful New Products. *Public Relations Review*, 23 (2), 191-208.
- SANTOS, O. C., RODRÍGUEZ, A., GAUDIOSO, E. & BOTICARIO, J. G. (2004). Cómo gestionar la colaboración en el Marco Lógico Colaborativo en un entorno de aprendizaje adaptativo basado en web. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 24 (8), 121-129.
- SCHUMANN P. L., SCOTT T. W. & ANDERSON, P. H. (2006). Designing and Introducing Ethical Dilemmas into Computer-Based Business Simulations. *Journal of Management Education*, 30 (1), 195-219.
- SCHWEIGER, D. M. SANDBERG, W. R. & RAGAN, J. W. (1986). Group approaches for improving strategic decision making: A comparative analysis of dialectical inquiry, devil's advocacy and consensus techniques of strategic decision making. *Academy Management Journal*, 29, 51-71.
- SMITH, D. J. (1990). The Use of Microcomputer-Based Simulation Models in the Teaching of Operations Management, *International Journal of Operations & Production Management*, 10 (5), 5-15.
- SWISHER, P. (2007). The managed web: A look at the impact of Web 2.0 on media asset management for the enterprise. *Journal of Digital Asset Management*, 3 (1), 32-43.

- VAN JOOLINGER, W. R., DE JONG, T., LAZONDER, A. W., SAVELSBERGH, E. R. & MANLOVE, S. (2005). Co-lab: Research and development of an online learning environment for collaborative scientific discovery learning. *Computers in Human Behavior*, 21, 671-688.
- WALTERS B., COALTER T. & RASHEED A. (1997). Simulation games in business policy courses: Is there value for students? *Journal of Education for Business*, 72 (3), 170-175.
- ZULCH, G., ROTTINGER, S. & VOLLSTEDT, T. (2004). A simulation approach for planning and re-assigning of personnel in manufacturing. *International Journal of Production Economics*, 90 (2), 265-279.

Dirección de contacto: Daniel Arias Aranda. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Organización de Empresas. Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, España. E-mail: darias@ugr.es

«Crear un documental»: diseño de una experiencia didáctica (ECTS) para formar al profesorado en educación inclusiva

«Creating a documentary film»: design of a learning experience (ECTS) to train teachers in inclusive education

Rocío Jiménez Cortés

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

Resumen

Este artículo presenta una experiencia desarrollada en el marco de la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial. Esta materia es una troncal de segundo curso en las titulaciones de Maestro/a del Plan de Estudios de la Universidad de Málaga. La experiencia consiste en la «Realización y proyección de documentales» de forma colaborativa por parte del alumnado. En ella, participan un total de 156 estudiantes matriculados en las titulaciones de Maestro/a de Educación Especial y Maestro/a de Educación Física. Esta experiencia implica desarrollar y experimentar con el profesorado en formación un planteamiento didáctico de atención a la diversidad, en sí mismo. Primero, porque requiere vivenciar durante el proceso habilidades, actitudes e interiorizar valores propios de la educación inclusiva. Y segundo, porque su diseño comparte los principios didácticos básicos que deben sustentar cualquier programa formativo para la atención a la diversidad en las aulas. La experiencia aporta como resultado del aprendizaje 8 documentales orientados a conocer y comprender a los colectivos de alumnado en situación de mayor riesgo social y educativo, como pueden ser las personas con discapacidad.

En este trabajo hacemos hincapié en el diseño didáctico de la experiencia. Este diseño es innovador porque conjuga un modelo organizativo basado en diferentes modalidades

de grupos y equipos de trabajo con el desarrollo de diferentes tipos de actividades (trabajo por proyectos, talleres didácticos y cineforum). Estas actividades giran en torno a la realización del documental y desarrollan metodologías didácticas cooperativas de trabajo en el aula y fuera del aula que responden a la filosofía del nuevo Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) (competencias profesionales, trabajo autónomo...).

El desarrollo de una experiencia innovadora como la que presentamos nos permite reflexionar sobre los nuevos modelos pedagógicos y las implicaciones prácticas de la implantación ECTS en las aulas universitarias.

Palabras clave: educación inclusiva, organización educativa, ECTS, metodología cooperativa, documental, enseñanza universitaria, modelo didáctico.

Abstract

This paper presents an experience conducted as part of a class on the educational bases of special education, one of the basic classes for second-year students at the University of Malaga Graduate School of Education. The experience consisted in the making and screening of student documentary films using a cooperative methodology. A total of 156 students enrolled in the programmes for the special education teacher's certificate and the physical education teacher's certificate participated. For the teachers-in-training, the experience involved developing and experiencing an educational approach for attention to diversity: First, because participants were required to experience the skills and attitudes of inclusive education and internalise the values of inclusive education; and second, because the design of the experience showcased the basic educational principles that underlie all training programmes for attention to diversity in the classroom. The result of the learning experience was eight documentary films oriented towards knowing and understanding the most socially and educationally disadvantaged groups of students, such as students with disabilities.

This paper emphasizes the educational design of the project. The design is innovative, because it combines an organizational model based on different types of working groups and teams with the performance of different types of activities (project work, workshops and educational cinema forum).

In the light of this very innovative experience, some reflections on new pedagogical models and the practical implications of the introduction of the new ECTS system in university classrooms are shared.

Key words: inclusive education, educational organization, ECTS, cooperative methodology, documentary film, higher education, educational model.

Introducción

La formación del profesorado sigue siendo una cuestión clave y, actualmente, se somete a discusión con el objeto de que se adapte a los principios de la reforma de las titulaciones universitarias (transferencia de créditos, trabajo del alumno/a, competencias, etc) para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el contexto universitario se debaten tanto los nuevos títulos, como el papel, las aportaciones y los perfiles profesionales que desde la «Educación Especial» se pueden ofertar para la incorporación al EEES (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2008).

El carácter y las bases de la formación del profesorado para la atención a la diversidad en las titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación, constituyen un punto de encuentro y desencuentro entre los y las profesionales. La educación inclusiva implica para la formación inicial articular un complejo proceso para «tratar de llevar determinados valores y principios éticos a la práctica en la vida de las aulas y de los centros escolares» (Booth, 2006: 211). Por tanto, no es suficiente cambiar el contenido y la organización de los cursos que componen los actuales títulos de grado y postgrado, sino que, es necesario realizar cambios más profundos en las formas de trabajo con los futuros docentes y adoptar enfoques críticos en la enseñanza.

Bases de la experiencia

La experiencia se fundamenta en la Teoría Crítica, la propuesta del ECTS y la metodología cooperativa.

Teoría Crítica y educación inclusiva

La Teoría Crítica aporta a la experiencia, el enfoque filosófico de la Escuela de Frankfurt de oposición, de lucha y resistencia ante la reproducción de la desigualdad

social. El alumnado que participa en la experiencia ha de vivenciar la educación inclusiva como un marco de denuncia a la tradición asimilacionista de la integración escolar y entenderlo como un proceso muy criticado por limitarse a acoger físicamente al alumno/a en el aula (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2008). El concepto expuesto por Giroux (1990) sobre la capacidad del profesorado para transformar la sociedad (intelectual transformativo), fundamenta nuestra experiencia entendiendo por tanto la enseñanza como práctica transformadora e impulsora de un discurso unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social.

El concepto de Conocimiento Emancipatorio de Habermas contribuye a entender las relaciones sociales caracterizadas por influencias ideológicas y de poder. Este concepto trasladado a la experiencia se observa en el valor otorgado a los contenidos de aprendizaje considerados como inseparables de las realidades sociales. Asimismo, el concepto de democracia participativa incide en el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje: promover que el alumnado se implique en su propia formación, a partir de sus reflexiones y valoraciones críticas modificando con su contribución colectiva las características de la sociedad que hacen necesaria esa intervención.

El ECTS y su impacto en la experiencia

La Declaración de Bolonia incluye entre sus principales objetivos el establecimiento de un sistema de créditos ECTS. Según Pagani (2002: 7), los créditos traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios. Para aproximarnos a esta conversión, la experiencia implica un replanteamiento pedagógico profundo en cuanto al modelo organizativo que afecta a la actividad docente y discente. Este concepto de crédito europeo impacta en las formas de gestión didáctica y de comunicación de la información que han de encaminarse a la autogestión del conocimiento por parte del alumnado.

El movimiento ECTS incorpora la noción de competencias profesionales convirtiéndose en clave para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la experiencia., introduciendo cambios sustanciales en el diseño de actividades y en la planificación de las estrategias educativas dirigidas a todo el alumnado.

La metodología cooperativa

La experiencia se fundamenta en cinco conceptos esenciales de la metodología cooperativa (Jonhson, Jonhson & Holubec, 1999): interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo.

- La interdependencia positiva hace alusión a una situación en la que cada alumno/a entiende que su trabajo resulta clave para el de los compañeros/as y viceversa.
- La interacción promotora, implica la motivación que cada miembro del grupo genera en el resto para completar con éxito la tarea asignada.
- La responsabilidad personal, implica comprender la importancia de la labor individual para el grupo.
- Las habilidades interpersonales, necesarias para el trabajo grupal.
- La autoevaluación, supone la capacidad de reflexionar sobre su trabajo.

Experimentar este tipo de metodologías, por parte del profesorado en formación constituye una base elemental para su aplicación futura en las aulas. Ya que permite conocer de primera mano, los inconvenientes y ventajas que presenta, dotándoles de capacidad para prever las problemáticas que pueden surgir y de estrategias para afrontarlas.

Planteamiento y principios didácticos de la experiencia

La experiencia consiste en la «Realización y proyección de un documental» de forma cooperativa por parte del alumnado. Esta actividad implica desarrollar y experimentar con el profesorado en formación un planteamiento didáctico de atención a la diversidad, en sí mismo¹. Primero, porque requiere vivenciar durante el proceso habilidades, actitudes e interiorizar valores propios de la educación

⁽¹⁾ La evaluación de esta experiencia que presentamos, de su planteamiento didáctico, es objeto de un estudio empírico que se encuentra en elaboración

inclusiva. Y segundo, porque su diseño comparte los principios didácticos básicos que deben sustentar cualquier programa formativo para la atención a la diversidad en las aulas: a) el éxito del aprendizaje de un/a alumno/a se maximiza cuando se le proporciona experiencias de aprendizaje que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a sus intereses y necesidades y b) el diseño de experiencias concretas ha de ir encaminado a que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, aprenda a planificar y elaborar su tarea educativa.

Contando con las condiciones que nos ofrece la actual Educación Superior (distribución de créditos teóricos y prácticos, ratio profesor-alumno, disponibilidad de espacios y recursos...) se ha desarrollado esta experiencia innovadora en el marco de la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, materia troncal de segundo curso de las titulaciones de Maestro/a del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Concretamente, la experiencia se desarrolla en las Titulaciones de Maestro/a de Educación Física y de Educación Especial. Cuenta con 4.5 créditos (2.5 teóricos y 2 prácticos) que se imparten en el segundo cuatrimestre.

La asignatura ofrece un bloque de contenidos titulado «Acercamiento al conocimiento del «otro/a»: escuchar al otro/a dentro de sí» que se orienta, a conocer y comprender, a los colectivos de alumnado en situación de mayor riesgo social y educativo. Es en él, donde se ubica la actividad-marco de la experiencia. La realización del documental requiere abordar temas relevantes, que afecten a colectivos como pueden ser las personas con discapacidad desde un punto de vista monográfico y con enfoque crítico.

El documental es «el registro de un acontecimiento de la realidad» (Biasutto, 1994), cuyo objetivo es crear una narración de un hecho real. Entre las múltiples características que lo hacen adecuado en la formación del profesorado para la educación inclusiva destacamos: a) incorpora una reflexión profunda y amplia sobre el tema, b) comunica conceptos determinados en base a imágenes y sonidos reales; c) constituye un potente recurso para transmitir emociones; d) implica un reto a la creatividad, e) su elaboración y visionado provoca la crítica y el cuestionamiento de ideas y f) implica una carga de intencionalidad expresiva. Su proyección permite al alumnado ampliar conocimientos sobre el tema.

Objetivos de la experiencia

Los objetivos de la experiencia son: a) capacitar al profesorado para el desarrollo de procesos de colaboración eficaces, b) formar en herramientas como la negociación, el debate y la discusión compartida de significados y conocimientos generando puntos de vista críticos y c) estimular hacia la indagación práctica y la innovación. En definitiva preparar para afrontar las prácticas educativas de formas muy distintas a las tradicionales prácticas centradas en la especialización y sectorización de las intervenciones educativas.

Diseño didáctico de la experiencia

La Ilustración I muestra el diseño didáctico.

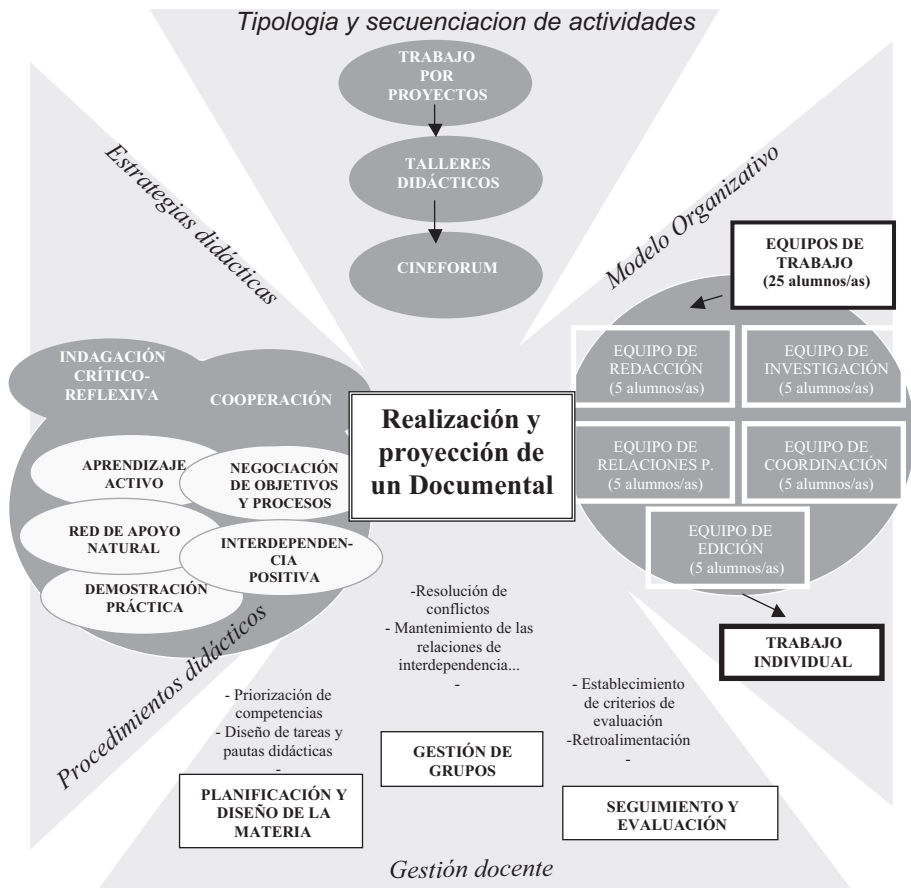
Modelo organizativo

La experiencia se articula a través de una metodología cooperativa y una organización de los grupos basada en el modelo de la CIDUA (Comisión para la Innovación de las Universidades Andaluzas). En la experiencia se contemplan cuatro tipos de modalidades organizativas diferentes. Dos de ellas, son establecidas por Ordenación Académica (grupo-clase y grupo de prácticas). Las otras tipologías (equipo de trabajo y equipo especializado) son inherentes al carácter creativo del modelo didáctico de la experiencia y a la metodología requerida para el desarrollo de los documentales. Hemos diferenciado en el planteamiento organizativo de la experiencia entre el término «grupo» y «equipo». El primero, alude al criterio organizador de la ratio profesor-alumno. El segundo se centra en las competencias y funciones de cara a un objetivo común.

Grupo-clase. Se compone en el curso 2007-08 de aproximadamente 100 alumnos asistentes y es establecida por Ordenación académica.

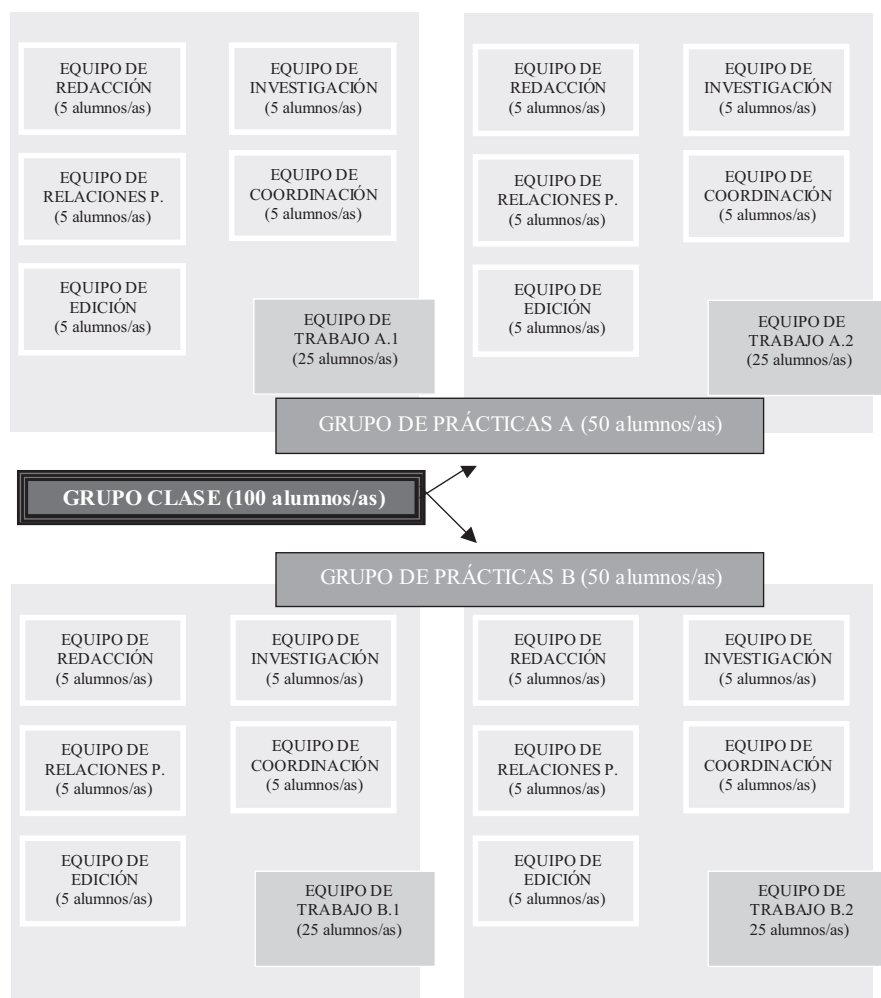
Grupos de prácticas. Implica la realización de una primera división del grupo-clase en dos grupos de prácticas para el desarrollo de los créditos prácticos de la materia. Cada grupo práctico dispone de una hora semanal de aprendizaje.

ILUSTRACIÓN I. Diseño didáctico de la experiencia



Equipos de trabajo. La división del grupo clase (100 alumnos/as) en cuatro equipos de trabajo (entre 20 y 25 alumnos/as reales) supone la realización de un total de cuatro documentales para el grupo-clase. Esta modalidad organizativa está encaminada a concretar y desarrollar temas específicos relacionados con intereses propios del grupo y de acuerdo a las necesidades comunes que emergen en este contexto específico de aprendizaje.

ILUSTRACIÓN II. Modelo organizativo de la experiencia



Equipos especializados. Cada equipo de trabajo se divide a su vez en cinco equipos de trabajo especializados (de 4-5 alumnos) con funciones concretas, orientadas al desarrollo de un mismo objetivo, la realización del documental. El perfil diferencial de estas funciones y, por tanto, de las competencias a desarrollar, implica que se aglutinen en equipos de «Coordinación», «Investigación y documentación», «Relaciones públicas», «Redacción y creación» y «Edición y realización». La decisión

de adscribirse a los equipos de trabajo especializados la toma el alumnado participante, el criterio fundamental que emplean es la motivación y el interés que les suscitan las tareas y funciones propuestas para cada equipo.

Por último, el trabajo individual se concreta en actividades de lectura, búsqueda de información, contacto con profesionales, colectivos y entidades, planificación personal del trabajo, realización de reflexiones y argumentaciones orientadas al grupo desde la visión individual, etc. El compromiso con el trabajo autónomo se convierte en este modelo en una pieza clave para la enseñanza.

Participantes

Participan en la experiencia, 156 alumnos/as, de los cuales 82 cursan Maestro/a de Educación Física y 74 cursan Maestro/a de Educación Especial. Como en todo proceso dinámico hay grupos que no mantienen el número inicial de componentes dándose casos en los que existen equipos especializados de tres personas.

Tipología y secuenciación de actividades

El modelo didáctico de la experiencia comprende tres tipos de actividades: el trabajo por proyectos, que constituye la actividad central, los talleres didácticos especializados, más orientados al seguimiento y profundización y el cineforum, enfocado a la discusión, cuestionamiento e intercambio de ideas.

Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos se convierte en la principal actividad de la experiencia sobre la que gira y depende el resto. El proyecto central, que se concreta en el desarrollo del documental por cada equipo de trabajo, reúne como actividad central una serie de características básicas: a) trabajo grupal autogestionado, b) integración de la teoría con la práctica en tareas contextualizadas sensibles a los intereses de los estudiantes y c) contacto directo con el mundo real, al permitir que los estudiantes salgan del aula y se inserten en el entorno.

El grupo-clase de Educación Física trabaja en torno a cuatro proyectos:

- Equipo A.1. «Trabajo con deportistas discapacitados». Pretende informar y concienciar sobre los beneficios de la actividad deportiva en personas con discapacidad intelectual y física. Su hilo conductor lo constituye el día a día de un grupo de chico/as que practican atletismo.
- Equipo A.2. «Natación y síndrome Down». Aporta una valoración sobre los obstáculos que se encuentran los niños/as con síndrome de Down y las oportunidades de intervención que pueden ofrecer como futuros docentes. Incorpora testimonios expertos en torno a su labor en este ámbito.
- Equipo B.1. «Historia de vida de Juan». Aborda la historia de vida de un chico con síndrome de Down que realiza una práctica deportiva en un equipo de baloncesto. El relato de sus vivencias se intercala con entrevistas a personas de su entorno, fotografías, vídeos y reflexiones de calado intimista y social.
- Equipo B.2. «Discapacidad y deporte: Bádminton adaptado». Fomenta una mayor participación de las personas con discapacidad en deportes colectivos. Recoge un acontecimiento real como es un torneo de bádminton celebrado en Málaga con interesantes entrevistas a familias de chico/as participantes, monitores y organizadores.

El grupo-clase de Educación Especial trabaja en torno a cuatro proyectos:

- Equipo A.1. «La discapacidad en el cine». Permite observar desde un punto de vista crítico el concepto de discapacidad a través del cine como herramienta para trabajar en la escuela desde edades muy tempranas. Incorpora un video resumen de películas que cuestionan el concepto de perfección presente en el cine.
- Equipo A.2. «Acceso al empleo de las personas con discapacidad». Ilustra itinerarios reales de formación e inserción laboral de personas con discapacidad. La inclusión de testimonios de personas discapacitadas que se encuentran desempeñando una labor profesional así como de entidades dedicadas a la inserción laboral aporta un punto de vista actual y reflexivo sobre las condiciones de empleo y obstáculos psicosociales con los que se encuentran.
- Equipo B.1. «Mujer y discapacidad: Doble exclusión». Aborda la situación de las mujeres discapacitadas en ámbitos como la familia, la moda y la educación, entre otros. Intenta ofrecer una visión de ruptura del

estereotipo que representa a las mujeres y personas con discapacidad, como débiles, dependientes y vulnerables.

- Equipo B.2. «Mujer discapacitada y medios de comunicación». Trabajan sobre la idea de que la imagen que los medios de comunicación proyectan de la mujer discapacitada se caracteriza por la invisibilidad o la distorsión, asociando a las mujeres con características de inferioridad y marginación. Rompen con el estereotipo mostrando modelos de mujeres discapacitadas en los medios.

Talleres didácticos

Los talleres didácticos se concretan en sesiones de trabajo con los diferentes equipos de investigación, redacción, etc. de una hora de duración semanal. Esta actividad aporta operatividad y dinamismo al proyecto al convertirse en espacios de síntesis del aprendizaje. Los talleres integran docencia, investigación y práctica en un único proceso.

A lo largo del cuatrimestre se han desarrollado nueve talleres con el objetivo de abrir espacios para la reflexión, compartiendo experiencias, intercambiando inquietudes, negociando y cuestionando los procesos implicados en la realización. Entre ellos: «Realización de un documental», «Cultura cooperativa: la toma de decisiones organizativas», «Cultura cooperativa: la toma de decisiones creativas», «El proyecto», «La investigación y la narración de hechos reales», «Vivencias e imágenes» o «El guión documental».

Cineforum

El cineforum es la última actividad planificada para el curso, ocupa ocho horas de duración, distribuidas en dos horas semanales para la proyección de cada documental, es decir, dos documentales por semana. Tras la proyección se abre un espacio dedicado al intercambio y reflexión de ideas expuestas. El carácter crítico del documental y los diferentes enfoques y realidades plasmados incitan al debate y al cuestionamiento de contenidos y planteamientos. Por cada tema expuesto y debatido se elaboran una serie de conclusiones y valoraciones que sirven al alumnado de síntesis de lo trabajado.

Gestión docente

Las nuevas exigencias de la metodología ECTS ubican al profesor/a en una posición angular sobre la que giran los sistemas de aprendizaje autónomo del alumnado. Esa posición se traduce en la necesidad de trazar el contexto de aprendizaje, de definir y organizar cómo va a ser. En este trazo están implicadas funciones como el diseño de tareas y pautas didácticas, planificación temporal de las sesiones de trabajo, desarrollo de estrategias de gestión de grupos y planteamiento del sistema de seguimiento y evaluación del alumnado.

Diseño de tareas y pautas didácticas

La realización del documental se convierte en una actividad investigadora cuyo objetivo es la formación en competencias en interacción con la realidad social que afecta a colectivos como las personas con discapacidad. Se planifican y diseñan tareas específicas para cada modalidad de grupos de trabajo. Por ejemplo, entre las actividades del grupo de investigación destacan la elaboración de mapas conceptuales con contenidos relevantes para incorporar a la narración del documental. En cambio para el equipo de coordinación, la elaboración de informes de seguimiento en relación con el funcionamiento del equipo conforma una parte clave del trabajo grupal. Las competencias a desarrollar se vinculan también a las funciones de cada equipo y forman parte del diseño de las tareas específicas para cada modalidad.

Planificación temporal y sesiones de trabajo

La asignatura cuenta con dos grupos prácticos, de tal manera que los talleres didácticos se realizan por cada equipo de trabajo durante una hora semanal, hasta un total de quince horas lectivas. Las sesiones de trabajo permiten concentrar las orientaciones didácticas y la acción tutorial en un tipo de actividad concreta y monotemática que circula alrededor de las tareas propuestas necesarias para ejecutar el proyecto, asumiendo así una función de seguimiento. Los talleres didácticos se organizan a lo largo de nueve semanas del segundo cuatrimestre.

Gestión de grupos

El desarrollo de este tipo de metodología cooperativa y la puesta en marcha de equipos de trabajo interdependientes plantea al profesorado una serie de exigencias durante todo el proceso: supervisión continua y atención a demandas fuera de horarios establecidos (como tutorías o clases), resolución de conflictos técnicos y emocionales, motivación y establecimiento de un seguimiento real del proceso de participación activa del alumnado... Lo que supone un aumento considerable de la atención personalizada, además de una interacción constante y necesaria a través del correo electrónico por ejemplo, para supervisión de entrevistas que se realizan de forma urgente debido al contacto con personas no planificadas y que se incorporan de improviso al documental. Esto se convierte en un fuerte impacto para las funciones del profesorado frente a modelos más tradicionales de enseñanza universitaria y para el tiempo de dedicación.

Seguimiento y evaluación

La evaluación de los aprendizajes en el sistema ECTS se caracteriza por la adopción de una metodología didáctica vinculada a actividades ligadas al logro de competencias o trabajo autónomo del estudiante y sustentada en un modelo de enseñanza recíproca, interpersonal y grupal que obliga al profesorado a otorgar relevancia a la evaluación del proceso (Jiménez-Cortés, 2006).

En la experiencia se emplea para la evaluación un sistema combinado de auto y heteroevaluación. La autoevaluación se realiza a través de un instrumento de respuesta abierta, diseñado «ad hoc» e incluye entre sus indicadores: enumeración de aportaciones concretas que se hacen al documental de forma individual, grado de implicación en el equipo especializado, valoración de las relaciones y comunicación con los compañeros/as, nivel de satisfacción con el trabajo individual, valoración de la autoorganización, autoplanificación y gestión de los propios tiempos, tareas, espacios, recursos, etc., estimación aproximada del tiempo invertido en el trabajo individual. La heteroevaluación consiste en valorar y calificar las aportaciones en función a las diferentes modalidades organizativas y empleando diferentes criterios de evaluación en base al funcionamiento de los diferentes equipos y los productos generados del proceso de aprendizaje.

El máximo de puntuación a la que puede optar el alumnado es de cinco puntos, ya que la experiencia se desarrolla sólo en torno a los créditos prácticos de la materia.

Estrategias y procedimientos didácticos

La experiencia desarrollada supone para el alumnado la puesta en marcha de dos estrategias didácticas fundamentales: la indagación crítico-reflexiva y la cooperación. Clave por el carácter de los requisitos y procedimientos didácticos necesarios para la culminación con éxito de la actividad.

Los procedimientos implicados en esta experiencia exigen un proceso cíclico que comprende: a) un aprendizaje activo por parte del estudiante, b) la negociación de objetivos y metas de trabajo a corto medio y largo plazo, poniéndose de acuerdo en la respuesta y las estrategias de solución para cada problema; c) la interdependencia positiva, los estudiantes deben asumir que están ligados con otros de una forma que uno no puede tener éxito a menos que los otros miembros del equipo también tengan éxito; d) demostración práctica, ya que los equipos trabajan sobre una situación propuesta de práctica real y e) la constitución de redes de apoyo natural.

Valoración general de la experiencia

La compleja arquitectura con la que cuenta la experiencia puede resultar «iluminadora» de prácticas docentes innovadoras con relación a los requisitos de los nuevos planes de estudio en lo que atañe a la formación para una educación inclusiva.

La necesidad de hacer viable un trabajo cooperativo adaptado a la metodología del ECTS es una preocupación compartida en la Educación Superior. Lo que convierte a esta experiencia en una propuesta de pautas orientadoras para otras áreas y materias, al contar como elemento clave de la misma, con una organización grupal y un planteamiento de actividades fácilmente extrapolable.

Uno de los principales inconvenientes con los que cuenta esta experiencia es el número elevado de alumnos/as. Al trabajar sobre una situación de práctica real, el profesorado es responsable de un contacto permanente con los estudiantes,

exige una aportación continua de materiales, una constante disposición de los recursos adecuados, así como un seguimiento exhaustivo del trabajo práctico. Sin esta sobrecarga para el docente la propuesta didáctica no funciona realmente. La labor de tutorización se intensifica y se diversifican las tareas hasta el punto de hacer necesaria la creación de equipos docentes. No obstante, de acuerdo con Parrilla (2005) y Fernández Enguita (2007), seguimos promoviendo la construcción de un verdadero trabajo en red que permita la colaboración entre el profesorado para la innovación y el desarrollo profesional como un elemento clave en la formación docente para la diversidad.

La preocupación por alcanzar una educación de calidad, que posibilite el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno y alumna, supone reformular la comprensión y las prácticas de atención a la diversidad de quienes estamos implicados en este complejo proceso de formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. BOOTH T. & DYSON A. (2006). *Improving schools. Developing inclusion*. New York: Routledge.
- BIASUTTO, M. A. (1994). Realizar un documental. *Comunicar*, 3, 142-145.
- BOOTH, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. VERDUGO & F.B. JORDÁN DE URRÍES (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- ECHETA, G., PARRILLA, A. Y CARBONELL, F. (2008). *Hacia un marco de referencia común para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia Marco. XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Vic, 12-13 marzo (en papel).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-33.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- JONHSON, D., JONHSON R. & HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

- JIMÉNEZ-CORTÉS, R. (2006). Aplicación del Crédito Europeo en las aulas universitarias. En P. COLÁS; J. DE PABLOS (Coords.), *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (155-186). Málaga: Aljibe
- PARRILLA, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En N. MARTÍNEZ (Coord.), *Tejiendo redes desde la Psicopedagogía* (7-25). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Fuentes electrónicas

INFORME DE LA COMISIÓN PARA LA INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (CIDUA) (2005). Dirección General de Universidades, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Recuperado el 10 de enero de 2008 de: <http://www.uma.es/ees/>

PAGANI, R. (2002). Informe Técnico. El crédito Europeo y el sistema educativo español. ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters . Recuperado el 2 de mayo de 2009 de: <http://www.eees.ua.es/ects/credito%20europeo.pdf>

Dirección de contacto: Rocío Jiménez Cortés. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos s/n, 29071 Málaga, España. E-mail: rjimenezc@uma.es



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

ALSINA, P., DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. E IBARRETXE, G. (2009). *Diez ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Editorial Graó. 211 p. ISBN: 84-7827-711-7 (Lidia Ayllón Romero).

CATHERINE, B. (2007). *Matemáticas activas: (2-6 años)*. Barcelona: Editorial Graó. 338 p. ISBN: 978-84-7827-645-5 (Lucía Inglada Pérez).

COLEN, M.T. Y JARAUTA, B. (Eds.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE-Horsori. 147 p. ISBN: 978-84-96108-80-6 (Mercedes González Sanmamed).

DIETZ, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann. 183 p. ISBN: 978-3-8309-2197-4 (Francisca Ruiz Garzón).

GAIRÍN, J. ET AL. (2009). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Bilbao: Wolters Kluwer España. Educación. 351 p. ISBN: 978-84-7197-924-7 (Antonio Rial Sánchez).

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata. 178 p. ISBN: 978-84-7112-526-2 (Tania Fátima Gómez Sánchez).

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La Carrera Docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. 589 p. ISBN: 978-84-7991-267-3 (Soledad Gil Hernández).

GRAÑERAS, M. (Coord.). (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*, Madrid: IFIIE; Instituto de la Mujer. 201 p. ISBN: 978-84-692-8093-5 (Yolanda Beteta Martín).

GUTIÉRREZ PÉREZ, C. Y GUTIÉRREZ CÁNOVAS, C. (2009). *La actuación frente al cambio climático*. Murcia: Universidad de Murcia. 334 p. ISBN: 978-84-8371-827-8 (M^a José Moreno Cabello).

MARTÍNEZ USARRALDE, M^a J. Y GARCÍA LÓPEZ, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant lo Blanch. 158 p. ISBN: 978-84-9876-562-5 (Laura García Raga).

OLASKOAGA, J. (Coord.). (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. 270 p. ISBN: 978-950-34-0564-2 (Miren Barrenetxea Ayesta).

RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Editorial Graó. 186 p. ISBN: 978-84-7827-723-0 (Ricardo Lobato Morchón).

SANTOS REGO, M. A. (Ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Editorial Octaedro, 235 p. ISBN: 978-84-8063-362-8 (Luis Núñez Cubero).

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 160 p. ISBN: 978-84-277-1690-2 (Beatriz Jarauta Borrasca).

SOBRADO, L. M. Y CORTÉS, A. (Coords). (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva. Colección Manuales Universidad. 422 p. ISBN: 978-84-9742-956-6 (M^a Pilar Figuera Gazo).

ZARAGOZA MUÑOZ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó. 350 p. ISBN: 978-84-7827-767-4 (M^a del Rosario Castañón Rodríguez).

Libros recibidos

BALLESTA PAGÁN, J. (2009). *Educación en tiempos revueltos: Crónicas sobre la realidad educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

BARRENETXEA, M. Y MARÚN, E. (Coord.). (2009). *Innovación en el aula en América Latina y España: Experiencias en titulaciones del área económico-administrativa*. México: Universidad de Guadalajara.

BILBAO HERRÁN, M. ET. AL. (2009). *Recursos para tutoría*. Barcelona: Horsori Editorial.

BOSCH, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

CARBONELL, J. Y SERRA, A. (2009). *La vida escolar en un curso: Cosas que no siempre se explican*. Barcelona: Editorial Graó.

GARCÍA MÍNGUEZ, J. (Coord.). (2009). *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.

GARCÍA MONTES, M. E. (Coord.) ET. AL. (2009). *Dinámicas y estrategias de re-creación: más allá de la actividad físico-deportiva*. Barcelona: Editorial Graó.

GEDDES, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Graó.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). *Les TIC a l'ESO: Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya: Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GIMENO LORENTE, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación: Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt* Madrid: Editorial Octaedro; Ministerio de Educación.

GORDÓ I AUBARELL, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?: Los centros educativos como organizaciones-red*. Barcelona: Editorial Graó.

MARTÍN LERALTA, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones Ministerio de Educación.

MINISTRVSVO ZA SÓLSTVO IN SPORT (2007). *Slovene education system in numbers*. Ljubljana: Ministrvsvo za sôlstvo in Sport.

MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (2009). *Key Figures 2004-2008: Education, Culture and Science*. The Hague, the Netherlands: Ministry of Education, Culture and Science.

MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación: sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate tecnológico*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

PANCHÓN IGLESIAS, C. Y HERAS TRÍAS, P. (2009). *Adopciones sin recetas: Diferentes maneras de vivir la adopción*. Barcelona: Editorial Graó.

SEVILLA ALONSO, C. (2010). *La fábrica del conocimiento: Universidad-Empresa en la producción flexible*. Barcelona: El Viejo Topo.

ÚCAR, X. (Coord.), BARAÚNA, T., CHECKOWAY, B. ET. AL. (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria: En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Barcelona: Editorial Graó.

ALSINA, P., DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. E IBARRETXE, G. (2009). *Diez ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Editorial Graó. 211 p. ISBN: 84-7827-711-7.

El aprendizaje creativo es un tema de gran actualidad, según se mostró en la declaración de 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación. El objetivo de este libro es ofrecer un enfoque teórico-práctico sobre el mismo.

Sus autores son profesores universitarios vinculados a la formación de docentes y la educación musical, y que investigan, además, sobre entornos y materiales didácticos, interculturalidad, interdisciplinariedad y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, líneas que se reflejan en el tratamiento que realizan del aprendizaje creativo.

El libro comienza con la exposición de diez preguntas clave sobre el aprendizaje creativo y diez ideas clave para resolverlas, desarrolladas en los distintos capítulos.

El primero enmarca la creatividad en el constructivismo y la concepción amplia de la inteligencia que este implica. El aprendizaje creativo se presenta desde las aportaciones de Guilford, Gardner, Csíkszentmihályi y Torrance y se vincula a los retos de la educación en una sociedad compleja y cambiante.

En segundo lugar se presenta la creatividad como un principio fundamental de la educación contemporánea. Se describe la evolución histórica de las teorías sobre la creatividad, mostrando el paso de su concepción como cualidad innata a la idea de que puede desarrollarse mediante la educación.

El tercer capítulo muestra el carácter transversal del aprendizaje creativo y la importancia de adoptar un enfoque interdisciplinar, si bien se reconoce que hasta ahora se ha desarrollado sobre todo en la educación artística. En esta línea, se describen los proyectos *Zero*, *Spectrum*, *Arts PROPEL* e *Inteligencia práctica para la escuela*.

La cuarta idea se refiere al papel del juego en la creatividad y el aprendizaje permanente, destacando la relevancia de los videojuegos y las tecnologías de la información y la comunicación. También se dedica un apartado a las actitudes ante los problemas, a las fases para resolverlos y al aprendizaje basado en los mismos.

Las tecnologías de la información y la comunicación mencionadas se abordan más específicamente en el quinto capítulo, donde se presentan como medio para crear. Se proponen diversos ejemplos de software, páginas web y proyectos útiles para promover el aprendizaje creativo.

El espacio que dicho aprendizaje tiene en el actual marco europeo de educación es el contenido de la sexta idea clave. La necesidad de la creatividad para abordar los problemas del mundo actual se refleja en cambios curriculares, como el enfoque competencial, y en diversos proyectos europeos.

La séptima idea afirma que el aprendizaje creativo se desarrolla a lo largo de la vida. Se parte de la importancia del aprendizaje permanente, planteada en los informes Fauré y Delors, en el marco de la UNESCO. En especial, destaca la necesidad de la formación permanente del profesorado, para promover una enseñanza creativa.

El octavo capítulo presenta la contribución de la creatividad a la educación superior, que en la actualidad experimenta un proceso de cambio motivado por nuevas exigencias, como la formación de personas creativas, la atención a la educación de adultos de sectores sociales vulnerables y la apertura a la diversidad.

La novena idea defiende que la creatividad no es una cuestión de género y que contribuye al logro de la igualdad, a través del reconocimiento de las creaciones de las mujeres, el cuestionamiento de prácticas sociales y la búsqueda de alternativas a los estereotipos y a la discriminación.

Por último, se analiza la relación entre didáctica y creatividad. La didáctica creativa está al alcance para todo el profesorado, mediante el trabajo previo, la reflexión posterior y el seguimiento de una serie de pautas, considerando que existen distintos niveles de creatividad y todos son beneficiosos.

Al final de cada uno de estos capítulos, se incluye un apartado, *En la práctica*, donde se ofrecen principios y sugerencias de actuación, técnicas de grupo y textos para la reflexión. La sección *Para saber más* contiene referencias a otros recursos.

El libro ofrece, por tanto, un panorama bastante completo del aprendizaje creativo en sus diversos aspectos, mediante un lenguaje sencillo y un formato que facilita la lectura, al igual que otras obras de la Colección Ideas Clave.

Lidia Ayllón Romero

CATHERINE, B. (2007). *Matemáticas activas: (2-6 años)*. Barcelona: Editorial Graó. 338 p. ISBN: 978-84-7827-645-5.

Pocas veces he tenido entre mis manos una obra de arte semejante a la presente. Matemáticas activas es un libro especial, mágico donde lo difícil es fácil y lo fácil es simplemente sencillo, donde la imaginación y la creatividad se hacen realidad.

El libro comienza con una introducción muy acertada relativa a cuándo y cómo hacer matemáticas con alumnos de 2-6 años, donde se expresan algunas características sobre cómo se hacen y se enseñan las matemáticas, relacionando cada actividad del día a día del profesor en las aulas, con las matemáticas y así, por citar un ejemplo, encontramos nociones matemáticas en actividades tan simples como poner al día la lista de alumnos con los

que han asistido a clase. El resto de la introducción consiste en expresar una metodología didáctica matemática correcta, explicando las etapas del aprendizaje matemático, el papel de la manipulación en el aprendizaje, el lenguaje y vocabulario matemático, el escrito matemático y finalmente la evaluación.

La obra continua con cuatro capítulos dedicados a los siguientes contenidos; desarrollo del pensamiento lógico, la estructuración del espacio y el descubrimiento de la geometría, el ámbito numérico y magnitudes y, por último, identificación e iniciación a las medidas. Estos se subdividen a su vez en diversos apartados, que comienzan con una breve introducción explicando, con una claridad casi insultante, el concepto matemático que se va a trabajar, seguido de los puntos de referencia pedagógicos y didácticos. Al avanzar en el texto nos enfrentamos a una lista de actividades que sorprenden no solo porque el título está cuidadosamente elegido, sino además por la enumeración de los distintos objetivos pedagógicos que se pretende conseguir que van acompañados de una explicación sobre su correcta ejecución. Para finalizar, la autora no se olvida de que es necesario comprobar que se han adquirido los conocimientos adecuados y para ello propone una serie de puntos de evaluación sencillos pero a la vez eficaces.

Con esta estructura encontramos conceptos tan difíciles y abstractos como pueden ser la topología, geometría en el espacio o la situación en el tiempo plasmados de forma sencilla, clara e inmejorable que además se acompañan de muchas actividades de lo más variopintas y con todo grado de dificultad que pueden armonizar la vida de los más pequeños y proporcionarles una visión matemática que sin duda en el futuro les ayudará, no solo en su vida diaria sino también a acercarse a esta materia con naturalidad.

La presente obra, sin duda, ayudará y sorprenderá a muchos docentes. Su carácter abierto, hace que sea accesible para todo el público en general pero sin duda resultará especialmente útil para todo padre o docente decidido a conseguir acercar y apreciar las matemáticas a sus alumnos.

Cum laude para Catherine Berdonneau.

Lucía Inglada Pérez

COLEN, M.T. Y JARAUTA, B. (Eds.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE-Horsori. 147 p. ISBN: 978-84-96108-80-6.

Este libro recoge las aportaciones realizadas en el I Congreso Internacional que, bajo el mismo título, se desarrolló en Barcelona en septiembre de 2007.

Si analizar la situación actual de cualquiera de los fenómenos educativos constituye una tarea compleja, mucho más lo es intentar reflexionar sobre cuál será su evolución y perfilar las tendencias que se esperan y/o desean para que el futuro sea más beneficioso y fructífero. Los organizadores y participantes en el congreso no sólo asumieron este reto si no que se configuró en su hoja de ruta tanto en la preparación como en el desarrollo del encuentro e incluso más allá al vislumbrar propuestas de «nuevos caminos, sendas y atajos». Así lo explica el profesor Imbernón, en la introducción del libro, en la que identifica la necesidad de avanzar hacia adelante en la formación permanente del profesorado, y anuncia tres de los ejes de reflexión sobre los que se organizó el congreso y que conforman los tres primeros capítulos del libro.

Así, en el primer capítulo, la profesora Vaillant analiza las características de la profesión docente y de cómo los cambios de la sociedad actual están generando una crisis de identidad, apelando a la necesidad de mejorar los procesos de formación, de modificar el imaginario colectivo y optimizar las condiciones de trabajo docente.

En el segundo capítulo, se recogen las reflexiones de Imbernón y Medina en torno a las transformaciones que suscita la visión de la formación permanente desde la teoría de la complejidad. Imbernón apuesta por una revisión de la formación en la que se prime el proceso, destacando lo subjetivo y las conexiones con el contexto. Medina, por su parte, nos invita a un recorrido por las tradiciones de pensamiento científico que han guiado tanto las ideas como las prácticas, así como las turbulencias y crisis que han generado cuestionamientos y búsquedas fuera de los márgenes establecidos. Este ejercicio de interrogación epistemológica conduce a una revisión crítica sobre el conocimiento profesional docente, su elaboración y adquisición, desvelando algunas paradojas de los modelos y dispositivos de formación.

Echeverría, en el tercer capítulo, defiende la visión de los profesores como trabajadores del conocimiento y destaca la necesidad estructural y sistémica de la formación permanente desde la imperiosa necesidad de innovar en la sociedad del conocimiento. Reconoce el potencial innovador del profesorado pero es imprescindible que se muestren dispuestos a aprender, lo que conlleva también aspectos emocionales. Apuesta por un docente capaz de desempeñar su papel en los cuatro nodulos de la red: como productor de conocimiento, como suministrador, como distribuidor interactivo y como usuario de tecnologías.

El capítulo cuatro presenta las contribuciones realizadas por los expertos que participaron en la mesa redonda titulada: «La formación permanente del profesorado en Europa y América Latina, situación actual y perspectivas de futuro». Concretamente, Hernández, explica la situación en Cuba; Martínez en Cataluña; Martín Bris, en España; Vaillant, en América Latina y Hadzic-Suljkic y Pozderovic, en Bosnia y Herzegovina. El capítulo se inicia con una presentación de Marcelo que advierte de las dicotomías a las que se enfrenta

la formación docente en la actualidad y se cierra con una síntesis de Jarauta sobre los aspectos organizativos, modelos, contenidos y sistemas evaluativos.

La formación permanente del profesorado en las etapas del sistema educativo se trató en otra mesa redonda y sus conclusiones se presentan en el capítulo cinco: Doménech refiriéndose a la formación permanente en Primaria, Nistal a Secundaria, Martínez Bonafé a Universidad y Formariz a Educación de Adultos. El capítulo comienza con la presentación de Montero destacando algunos de los interrogantes a los que tiene que dar respuesta la formación permanente y finaliza con las conclusiones que ha elaborado Jarauta.

En el último capítulo, Colén, a partir de las discusiones vertidas sobre las políticas, los modelos y las prácticas, dibuja las líneas de futuro de la formación permanente partiendo de las certezas disponibles.

Se trata de una obra de gran interés por la recopilación que ofrece en cuanto a ideas y experiencias, por el panorama que se presenta de contextos tan diferentes, y por su compromiso de avanzar hacia nuevos interrogantes que abren vías de reflexión y de acción novedosas.

Mercedes González Sanmamed

DIETZ, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann. 183 p. ISBN: 978-3-8309-2197-4.

La educación intercultural es entendida como «reclamo» de diversificación e interculturalización del currículum de la escuela y de la práctica educativa en sociedades occidentales. Sin embargo las escuelas y el sistema educativo no se adaptan simplemente a una multiculturalización de esta sociedad. En lugar de eso, el multiculturalismo no es sólo parte de un amplio y profundo proceso de redefinición y re-imaginación de la nación-estado, sino que también es parte de las relaciones que articulan el estado y la sociedad, facilitando una visión general comprensiva del debate contemporáneo. El profesor Dietz en este libro parte de la teoría de que hay que seguir el rastro en los orígenes del multiculturalismo, como movimiento social y su proceso de institucionalización, academización y transnacionalización en el sistema educativo, para poder entender el proceso de introducción en la educación de los diversos modelos y prácticas educativas interculturales. En consecuencia el autor analiza críticamente y comparativamente las diferentes soluciones educativas, implementadas en los últimos cincuenta años, para hacer frente al debate de la diversidad ethno-cultural. Este análisis se ha realizado desde

una perspectiva antropológica y etnográfica centrándose por un lado en la confrontación de las dimensiones «interculturalidad» versus «intra-cultural» y por otro, basándose en las prácticas educativas y en la estructura social. Por último en el libro se desarrolla un «modelo heurístico» cuyo objetivo es analizar y evaluar las estrategias multiculturales en educación desde una perspectiva multidimensional y transversal.

Este debate tan amplio y enriquecedor se analiza a lo largo de los cuatro capítulos que el autor desarrolla:

- En su primer capítulo «multiculturalismo: ¿un movimiento o una institución?» el autor estudia temas como son: el multiculturalismo como movimiento social; la academización del movimiento multicultural; hacia la conquista de espacios institucionales; la dimensión social; discursos hegemónicos/discursos disidentes.
- «Del multiculturalismo hacia la interculturalidad» es un capítulo en el que el autor hace una reflexión sobre: la interdisciplinariedad de la antropología entre estudios étnicos y estudios culturales; La educación y la antropología de lo «intercultural»; estudios interculturales o antropología de la interculturalidad; cambio hacia la diversidad: Un problema, un derecho o un recurso.
- En el capítulo «en busca de una antropología de la interculturalidad» se analizan conceptos y temáticas como: cultura y etnicidad; interculturalidad y políticas identitarias; pedagogías de identidad; nacionalismo, etnogénesis e hibridación cultural; confrontación del estado nación y diversidad cultural.
- En el capítulo final el autor nos encamina «hacia una etnografía de la educación intercultural»: más allá de la «etnografía escolar»; reflexión, etnografía y hermenéutica; estructura institucional; modelos discursivos en educación intercultural; la praxis de la interacción.

Partiendo de las experiencias metodológicas obtenidas a raíz de diversas investigaciones, este marco teórico global de lo que el autor llama una «antropología de la interculturalidad» se traduce a nivel empírico en una propuesta práctica de cómo analizar desde la investigación social, en general, y la etnografía, en particular, los fenómenos multiculturales e interculturales en el ámbito educativo. El resultado final lo conforma un modelo tridimensional de análisis que logra integrar los discursos del multiculturalismo, las prácticas de la interculturalidad y las estructuras de las instituciones educativas en una visión de conjunto, concebida como marco de referencia no sólo para la investigación escolar, sino para todo tipo de análisis empírico de fenómenos interculturales que más allá del ámbito educativo transcurren en todo tipo de contextos institucionales de cualquier Estado-nación europeo.

Con este manuscrito los profesionales en formación como los que se encuentran en activo; y se enfrentan a la necesidad de actualizar y revisar sus conocimientos sobre los

contenidos propios de la educación intercultural, pueden encontrar en este libro, una amplio y rico número de referencias, informaciones y criterios de utilidad. En último término cuantas personas se encuentren interesadas o comprometidas en los estudios sobre educación intercultural van a encontrar en este trabajo aportaciones que contribuirán a enriquecer su visión de las cosas. Se recomienda vivamente a todos aquellos que estén interesados en la enseñanza y el aprendizaje en contextos multiculturales y esencial para aquellos que desarrollen su labor en este campo.

Francisca Ruiz Garzón

GAIRÍN, J., ET AL. (2009). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Bilbao: Wolters Kluwer España. Educación. 351 p. ISBN: 978-84-7197-924-7.

Desde el Tratado de Roma (1957) hasta la actualidad, la Formación Profesional fue protagonista de múltiples cambios que afectaron a su estructura y a concepciones curriculares. A través de organismos especializados como el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP¹); Direcciones Generales de Formación Profesional; Institutos de Cualificaciones, etc., los distintos países se implicaron en reformas que dieron como fruto una mejora continua en la cualificación de muchas ciudadanas y ciudadanos que hoy es reconocida y apreciada en el mundo del trabajo.

Una de las herramientas fundamentales para dicho cambio ha sido los *Proyectos Europeos*. Desde el *Proyecto de correspondencia de cualificaciones* (1974), pasando por el *Proyecto PETRA, HORIZON, EUROTECNET* y hasta el actual *Proyecto LEONARDO*, todos colaboraron en esta mejora. El libro objeto de esta reseña, es fruto de un *Programa Leonardo* que en su primera parte realiza una aportación genérica sobre los sistemas de Formación Profesional de Alemania, País de Gales, Eslovenia, Países Bajos y España.

El capítulo I describe los distintos subsistemas que actualmente existen en Alemania, en la que el referente principal es el *sistema dual*, complementado por otros, entre los que podemos destacar los sistemas de Formación Profesional Superior (*Escuela Técnica y Universidad de Educación Cooperativa*).

En Gales la Formación Profesional se centra en el logro de un aprendizaje permanente de alta calidad, en donde los adultos ocupan el 60% de las plazas ofertadas, destacando

⁽¹⁾ CEDEFOP es el acrónimo francés (*Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*) para denominar al Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (*European Centre for the Development of Vocational Training*).

la variedad de modelos de organización existentes en cada escuela, presentándose en el texto modelos de *escuelas singulares*.

En Eslovenia se ofertan dos formatos de Formación Profesional: el *dual* y el *escolar*, siendo el más valorado este último, quizás por proporcionar mayores posibilidades de alcanzar la formación superior. La calidad de la Formación Profesional está vinculada a la existencia de un sistema flexible, abierto y en línea con las necesidades de la economía.

El capítulo V alude a nuestro propio sistema de Formación Profesional y hace una referencia a nuestra historia reciente con una amplia aportación sobre el sistema de ciclos formativos Logse (1990), así como una amplia reflexión sobre la función social de la Formación Profesional, la orientación para que estos estudios sean objeto de elección por parte del alumnado y la aún no lograda simbiosis entre el sistema formativo y el sistema productivo.

El capítulo VI, que trata tres temáticas diferenciadas, complementa el anterior con una amplia aportación sobre la Formación Profesional como realidad educativa y sociocultural; el cambio cultural y económico y la ciudadanía, entendida como elemento clave de las sociedades modernas.

Destaca este capítulo por su profundidad conceptual, precisando aspectos sobre la formación inicial como base para la mejora de la formación para el trabajo y el aprendizaje permanente como reto Europeo. El segundo apartado representa la actualidad de nuestros subsistemas de Formación Profesional partiendo de la LOE (2006) y la LOCFP (2002), aludiendo especialmente a la formación pedagógica recogida en el *Máster de Formación del profesorado de Secundaria*.

La segunda parte del libro consta de cuatro capítulos basados en el *Proyecto Europeo Leonardo da Vinci Qualivet*, llevado a cabo en el marco del desarrollo de la calidad QDF y centrado en crear un instrumento directriz para que los profesores y educadores desarrollen mejoras en los procesos de aprendizaje en el sector del metal. Para detectar las medidas de adaptación adecuadas para la mejora de la calidad se proponen 28 indicadores, explicando con detenimiento su utilización y las áreas de calidad para la promoción de los cambios.

En conclusión, se trata de un libro específico de Formación Profesional que realiza una aportación muy valiosa sobre la misma en aquellos países más significativos de la Unión Europea, por lo que es considerado de gran utilidad para especialistas, profesorado, investigadores y formadores vinculados con este campo de conocimiento.

Antonio Rial Sánchez

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata. 178 p. ISBN: 978-84-7112-526-2.

A lo largo del libro el autor analiza las distintas perspectivas sobre el tiempo, cómo unas y otras se relacionan e intercalan en los distintos procesos educativos, más concretamente, trata de saber cómo, en función de los distintos tiempos, el alumnado organiza sus vidas y configura su identidad.

En consecuencia, el libro se estructura en siete capítulos, a través de los cuales aborda los distintos tiempos (escolares y no escolares; tiempos de socialización y de enseñanza; tiempos regulados y vividos...).

En el primer capítulo describe los factores que determinan el tiempo escolar (históricos, sociales, económicos, organizativos, derivados de las concepciones de la educación y el currículum, de las consideraciones de carácter psico y fisiológico y la gestión escolar).

A continuación, en el siguiente capítulo, explica las distintas perspectivas que condicionan la visión del tiempo: físico-matemática (tiempo disponible), bio-psíquica (el tiempo de vida), social (el tiempo que establece la estructura y la vida social), y fenomenológico (cómo la persona vivencia el tiempo); vinculando, seguidamente, dichas visiones temporales con la escuela.

En el capítulo tres aborda la dimensión físico- matemática del tiempo en educación, es decir, ¿qué se hace con el tiempo disponible? Según Gimeno Sacristán, en los procesos educativos no se trata de la cantidad del tiempo destinado, sino de la utilidad del mismo, por tanto, la cuestión no reside en si se amplía o no la jornada escolar, sino en la importancia didáctica y social de las actividades que han de desarrollarse durante la misma.

Seguidamente, en el apartado cuatro, se aproxima a la perspectiva fenomenológica, destacando el valor de la vivencia de los procesos educativos por parte de los educandos, ya que señala la importancia prospectiva que tendrán para encaminar sus vidas y comprender el aprendizaje; realiza, así, una crítica a las metodologías dominantes en las aulas y la evidenciada falta de interés por parte del alumnado para asistir al centro escolar.

En el capítulo siguiente plantea el tiempo escolar desde una perspectiva social, exponiendo que la escuela posee una gran influencia en la ordenación de los tiempos en nuestra sociedad, incidiendo en el alcance del tiempo extraescolar. Aborda el significado de las tareas académicas para realizar en casa, y destaca que el tiempo extraescolar actúa como elemento diferenciador del alumnado, porque no todos los estudiantes disfrutan del mismo apoyo para realizar las tareas, por unas u otras circunstancias, en muchas ocasiones, porque las jornadas laborales no lo permiten, no disponen del mismo número de horas, espacios o medios para realizarlas, etc.

Con el fin de reparar las desigualdades que para algunos educandos supone el tiempo extraescolar, señala la importancia de alternativas como la de *21st Century Community*

Learning Centres, implementada en EEUU por la Administración Clinton-Gore, que tiene como finalidad ser un espacio de apoyo, refuerzo y socialización saludable durante el tiempo extraescolar.

En el capítulo siguiente, seis, recalca nuevamente la trascendencia de la oferta escolar que los centros realizan, manifestando que se generan numerosas desigualdades, al ser contenidos no obligatorios, fuera de lo que se establece como fundamental en la escuela y depender del capital cultural familiar, exponiendo las desigualdades entre unos y otros estudiantes.

Como conclusión, el autor afirma que el planteamiento de un proyecto escolar integral no depende del tipo de jornada escolar, sino de si dicha jornada se orienta a promover la igualdad de oportunidades entre la comunidad educativa del contexto en el que está enmarcada, advirtiendo que si la jornada escolar determina la cultura como algo serio, obligatorio y carente de interés, limitada a los contenidos más arduos y complejos del currículum, desvinculada del tiempo extraescolar, durante éste último podrán llegar a generarse escenarios de privatización, que mantengan o acrecienten las diferencias entre el alumnado, en una sociedad donde las jornada laboral y escolar marcan la vida de la ciudadanía.

Tania Fátima Gómez Sánchez

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La Carrera Docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. 589 p. ISBN: 978-84-7991-267-3.

El libro presenta el trabajo de un grupo de investigación dirigido por el Catedrático Félix González Jiménez sobre la Carrera Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. La tutoría en el ámbito universitario y la buena formación de los docentes investigadores forman los ejes centrales del libro.

La obra está dividida en tres partes claramente diferenciadas y complementarias:

Se comienza con una aproximación al significado de conocimiento como: «Aquello que se refiere a la actividad de la razón en todas sus formas y ámbitos – actividad que solemos llamar pensamiento, reflexión, meditación, etc.–; a sus efectos: significar el mundo, y, dentro de su amplitud, a la vida y a lo que le es pertinente», nos invita a recorrer los distintos documentos que promovieron la implantación del Espacio Europeo de Estudios Superiores –EEES–, así como la implantación del Sistema Europeo de Créditos de Transferencia y Acumulación –ECTS–.

Para analizar la Universidad en España se abre el apartado V: La Universidad en España: Referencias y antecedentes desde la perspectiva de la formación de los docentes investigadores universitarios y el EEES. Con un análisis crítico sobre lo establecido hace propuestas para la formación pedagógica continua y permanente del profesorado universitario con la constante actualización en conocimientos; sin poder olvidar que los demás profesores del sistema educativo se preparan, como docentes, en la universidad. El profesional formado en la universidad no es inicialmente un útil y fructífero productor, ese es un efecto de su formación: él es, debe ser, un profesional enamorado del conocimiento a través del trabajo gratificante que adquirirlo y generarlo requiere; sabe ir a fondo y encuentra desde sus causas cómo entender y resolver problemas. O es esto o no es universitario (González, 2009).

Más adelante el libro presenta concreciones singulares sobre la justificación del concepto de la tutoría universitaria: «El tutor debe contribuir a un mejor desarrollo de los itinerarios formativos de los alumnos, entendiendo este desarrollo en términos de ajuste a las finalidades propias de la universidad y a un mejor aprovechamiento del período educativo».

Destacamos, a modo de ejemplo, las siguientes afirmaciones que por su rigor en la utilización de los datos evidencian la importancia de las tutorías en la docencia y en la investigación: «La tutoría universitaria debe dar respuestas a los reclamos de la sociedad que necesita ciudadanos y profesionales que participen activamente en sus procesos vitales. En este sentido el objetivo básico principal y permanentemente presente en la consideración esencial al valorar los procesos vitales, propios en su totalidad y en sus partes, es la responsabilidad. Por esta razón, la docencia universitaria como se deriva de la LOU Reformada (2007) no debe limitarse a la transmisión del saber, como conocimientos no refutables, sino que debe generar en los alumnos opinión, lo que obliga a los docentes investigadores a evidenciarlo para poder enseñar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo por su coherencia». «La tutoría permitirá que los alumnos tengan a quién recurrir siempre que necesiten una orientación».

En la última parte del libro se hacen propuestas concretas, bien secuenciadas de formación de los futuros estudios de grados y posgrados que constituyen la carrera docente ajustados al EEES: Grado y Posgrado de: Educación Infantil; Primaria y Secundaria; Grado y Posgrado de Pedagogía: formación de los pedagogos; Posgrado en la formación de los docentes investigadores de Educación Superior, un posgrado singular y síntesis de los anteriores en cuanto los docentes investigadores universitarios han de formar a todos los demás; La investigación y el Doctorado de los docentes investigadores integrados en un equipo o grupo y, por último, la propuesta del aprendizaje a lo largo de la vida -LLL-, Formación Permanente.

En síntesis, esta obra analiza las inquietudes del Dr. González Jiménez y su equipo para evidenciar la importancia de la formación de los docentes investigadores universitarios

en la que docencia e investigación no son separables: En la universidad se investiga fundamentalmente para enseñar. Educar es la labor más trascendente de la vida de forma inexorable y permanente. La matriz de toda forma de los procesos educativos está en la universidad y lo está hasta el punto de que éste es su sentido y cometido básico y capital. (González, 2009).

Soledad Gil Hernández

GRAÑERAS, M. (Coord.). (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*, Madrid: IFIIE; Instituto de la Mujer. 201 p. ISBN: 978-84-692-8093-5.

El estudio *Las mujeres en el sistema educativo II* es el volumen número trece de la colección «Mujeres en la Educación»; un conjunto de publicaciones que da nombre a una línea específica de investigación cuyo diseño, coordinación y realización son fruto de una larga y fructífera colaboración entre el Instituto de la Mujer (organismo autónomo dependiente del actual Ministerio de Igualdad) y el Instituto de Formación del Profesorado Investigación e Innovación Educativa (unidad dependiente del Ministerio de Educación). La presente publicación constituye uno de los resultados de dicha colaboración y recoge las conclusiones de un estudio sobre la representación, evolución y aportaciones académicas de las mujeres en los distintos niveles del sistema educativo.

La investigación toma como punto de partida los resultados del trabajo que, bajo el mismo título, se editó en el año 2001 y que inauguró la colección «Mujeres en la Educación». Su objetivo es, por tanto, una revisión, actualización y difusión de nuevos datos sobre la presencia y aportaciones de las alumnas y profesoras en el sistema educativo incidiendo en su evolución respecto a la información obtenida en el pasado estudio.

Las conclusiones aportadas son el producto de una minuciosa búsqueda y selección de estadísticas oficiales, del análisis de los datos y de su comparación con los resultados obtenidos en la investigación publicada en el año 2001. En base a las fuentes documentales utilizadas, el enfoque del estudio es fundamentalmente cuantitativo.

La publicación se estructura en tres partes diferenciadas e interrelacionadas que ofrecen una visión global de la situación de las mujeres en el actual sistema educativo. El primer bloque de contenidos mantiene un carácter introductorio que permite conocer el sistema educativo español, la representación de las mujeres en el mismo, sus resultados académicos y los retos que plantea el mercado laboral. El segundo bloque constituye el núcleo central y analiza pormenorizadamente la presencia de las mujeres en el sistema educativo desagregando los datos de la distribución por sexo del alumnado en cada uno

de los niveles educativos desde la Educación Infantil hasta la Formación Universitaria. El trabajo se cierra con un análisis general de la presencia y aportaciones de las profesoras en los distintos niveles educativos. La publicación incorpora una detallada bibliografía, webgrafía, legislación y referencias de las fuentes estadísticas utilizadas, así como abundantes gráficas y tablas que permiten asimilar de una manera visual los datos estadísticos aportados.

Las conclusiones del estudio ofrecen un panorama exhaustivo sobre la situación de las mujeres en el sistema educativo. Los datos señalan que la feminización de la profesión docente es un hecho en los niveles de Educación Infantil y Primaria pero la presencia de mujeres profesoras disminuye a medida que el nivel educativo es mayor. Respecto al alumnado, las mujeres son mayoría en los niveles postobligatorios de las enseñanzas, con excepción de los estudios de grado medio de formación profesional. En este sentido, es especialmente destacable la presencia femenina en Bachillerato y el crecimiento sostenido de las mujeres universitarias. Por otro lado, en todos los niveles del sistema educativo, excepto en los estudios de Doctorado, el porcentaje de mujeres que titula es superior al de hombres.

Ante esta situación, se hace imprescindible la realización de estudios que analicen la feminización de la docencia en todos sus ámbitos, las aportaciones de las mujeres en el sistema educativo y la detección de los retos que obstaculizan el avance de las mujeres en la estructura educativa. Respecto a este último punto, conviene señalar la investigación realizada en el año 2004 por el Instituto de la Mujer y el IFIIE, *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*, en cuya actualización se está trabajando actualmente.

Para finalizar, cabe señalar que el estudio se ha diseñado y publicado con la intención de convertirse en una herramienta útil para los docentes, personal investigador y para todas aquellas personas interesadas en el tema. Razón por la que la finalidad de la publicación es, junto a la actualización de los datos relativos a la presencia de las mujeres en el sistema educativo, abrir nuevas vías de investigación que permitan continuar avanzando hacia la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Yolanda Beteta Martín

GUTIÉRREZ PÉREZ, C. Y GUTIÉRREZ CÁNOVAS, C. (2009). *La actuación frente al cambio climático*. Murcia: Universidad de Murcia. 334 p. ISBN: 978-84-8371-827-8.

Este manual de carácter divulgativo va dirigido al ciudadano, a las instituciones y a aquellos docentes concienciados con el medio ambiente y dispuestos a frenar el cambio climático.

Los gases de efecto invernadero dificultan la salida del calor que emite la Tierra durante la noche y dejan pasar la radiación visible emitida por el Sol, lo que produce el calentamiento global. Este grave problema ambiental es la consecuencia de un modelo de consumo y desarrollo no sostenible.

El desarrollo humano es directamente proporcional al consumo de energía, por ello tan sólo una quinta parte de la población mundial consume el 80% de la energía total. Ese mismo porcentaje de la energía comercial del mundo procede de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas natural). Éstos constituyen, junto a las energías hidráulica, nuclear, solar, eólica, del mar, calorífica residual y los combustibles, la denominada energía primaria; de ella sólo se aprovecha el 3%, de ahí su ineficiencia energética en un planeta donde la energía es deficitaria, cara y muy contaminante, ya que los procesos energéticos emiten grandes cantidades de CO₂. Es necesario reducir el consumo energético y, por tanto, la huella ecológica (superficie de terreno y agua que necesita una persona para producir los recursos que consume y asimilar los desechos que genera).

Las *viviendas bioclimáticas* y las eco-ciudades posibilitan la adaptación al clima del lugar (y no al revés) aprovechando los recursos naturales y el sol con el fin de alcanzar un óptimo acondicionamiento térmico de los diferentes ambientes. En septiembre de 2006 entró en vigor el nuevo Código Técnico de la Edificación por el que todos los edificios de nueva construcción han de tener un certificado de eficiencia energética.

El ahorro de agua, además de paliar el problema de escasez de agua potable en el mundo, también supone un ahorro energético. Pequeños cambios en hábitos como utilizar el agua de cocer para regar las plantas o reciclar el aceite sobrante en lugar de verterlo por el fregadero conllevan grandes resultados. Este tipo de medidas han de hacerse eco no sólo en los hogares sino en las comunidades de propietarios, las empresas, instituciones, comercios, centros escolares, etc.

El aumento de consumo ha desencadenado el incremento creciente de residuos, principalmente en núcleos urbanos. Más de las tres cuartas partes de los materiales que se consumen se usan una sola vez antes de tirarlos; además, la mayoría de los productos están envasados y su fabricación contribuye de forma notable a la emisión de gases de efecto invernadero. Por tanto, no basta con reciclar el vidrio, el papel, los envases, las bolsas de plástico, el aceite usado de cocina, los coches viejos, los neumáticos, los

medicamentos, las pilas y baterías o los aparatos eléctricos y electrónicos; también es necesario reducir el consumo innecesario y reutilizar (por ejemplo, las bolsas de plástico).

El transporte en España absorbe el 40% de la energía global; es el sector con mayor crecimiento de emisiones de CO₂ (un tercio del total). Sorprende que la eficiencia energética de un coche sea del 30% (aunque en el caso de los híbridos es tres veces mayor). De ahí la necesidad de llevar a cabo una conducción eficiente usando las marchas adecuadas en función de la velocidad, respetando la aerodinámica del vehículo en la medida de lo posible o teniendo un motor bien reglado. Hay que tener en cuenta que el coche de gasóleo emite menos CO₂ y más partículas finas que causan numerosas muertes. Es necesario incentivar el uso de coches menos contaminantes; el Gobierno puso en marcha para ello el Plan VIVE sin mucho éxito.

La movilidad sostenible sólo se conseguirá con un uso racional de los medios de transporte, algo imposible por el momento puesto que en los últimos treinta años el uso de transporte público ha descendido un 20% (el mismo porcentaje que ha aumentado el uso del vehículo privado). Las administraciones cometen el grave error de invertir mucho más en carreteras que en transporte público en lugar de establecer mecanismos de disuasión y restricción del uso del vehículo privado. Es necesario incentivar el uso de la bicicleta como medio de transporte.

Gutiérrez Pérez y Gutiérrez Cánovas hacen hincapié en la idea de que las opciones para mejorar el medio ambiente y paliar el cambio climático son innumerables; todos y cada uno de los ciudadanos tienen la posibilidad de desarrollar hábitos de consumo sostenible y responsable. El futuro está en sus manos.

M^a José Moreno Cabello

MARTÍNEZ USARRALDE, M^a J. y GARCÍA LÓPEZ, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant lo Blanch. 158 p. ISBN: 978-84-9876-562-5. (Laura García Raga).

Nadie duda en la actualidad de que la existencia de múltiples culturas que deben convivir en un mismo entorno, vivir en común, o lo que es lo mismo, compartir objetivos y proyectos comunes, se ha convertido en uno de los retos fundamentales de las sociedades del siglo XXI. Lograr una convivencia pacífica no significa ausencia de conflictos, naturales en todas las relaciones sociales, sino gestionarlos correctamente para transformarlos en oportunidades de aprendizaje y diálogo. En este sentido, es necesario profundizar en el desarrollo de recursos socioeducativos novedosos y nuevas figuras profesionales que

faciliten a los individuos la comunicación, el compromiso en proyectos comunes, la gestión de los conflictos democráticamente, contribuyendo –en definitiva– a la cohesión de los grupos en los que se integran.

En todo este contexto, se sitúa la mediación intercultural, temática en la que profundizan las profesoras M^a Jesús Martínez y Rafaela García, como fruto de varios años de investigación y experiencia sobre el tema.

El libro, estructurado en cuatro capítulos, parte de una conceptualización teórica de la mediación en general y va concretándose en el ámbito intercultural y en la intervención práctica del mediador intercultural, figura en proceso de construcción que empieza a emerger con fuerza.

Así pues, en el primero de los capítulos encontramos definiciones actuales de la mediación desde perspectivas diversas, así como argumentos positivos y negativos de su utilización, sus tipologías, ámbitos de actuación y fases que deben seguirse en todo proceso de mediación. Una vez realizados estos apuntes introductorios y básicos para la comprensión de la temática, las autoras profundizan en el segundo de los capítulos en las funciones, perfil y carácter socioeducativo del mediador intercultural, desde cuatro modelos: asociativo, institucional, cooperativo y autónomo. Asimismo, se ofrecen tres grandes ámbitos de formación curricular necesarios para que el mediador intercultural desempeñe adecuadamente su trabajo: conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar), incluyendo, además, algunas reflexiones sobre las potencialidades y obstáculos de la institucionalización de la figura del mediador intercultural.

El tercer capítulo tiene como objetivo analizar un cuarto ámbito de formación referido a las competencias éticas y principios que requiere un mediador intercultural para ser un buen profesional, así como proponer la estructura y los contenidos que debería tener un código ético de la mediación intercultural.

Finalmente, las autoras justifican la necesidad de la formación en ética profesional que debe recibir un mediador intercultural, describiendo algunos elementos básicos que deberían incorporarse a la misma. Asimismo, seleccionan algunos ejemplos de situaciones conflictivas en las que puede encontrarse un mediador intercultural, exponiendo un modelo metodológico que le oriente en su toma de decisiones en caso de que tengan que enfrentarse a tales conflictos. Y junto a estos capítulos y en forma de anexo, se ofrecen casos concretos y reales acompañados de preguntas que pueden suscitar al lector reflexiones diversas y discusión.

En definitiva, cabe recomendar este interesante libro a todos aquellos profesionales que trabajan en el ámbito intercultural, así como a todos aquellos interesados en la temática de la mediación.

La fundamentación teórica, la combinación entre reflexión y práctica, la relevancia y actualidad del tema, así como la organización clara de contenidos y riqueza de recursos,

son motivos suficientes para su lectura. Sin duda, la convivencia entre personas de diferentes culturas es algo cada vez más habitual y debemos buscar respuestas a las nuevas realidades para que toda la diversidad de individuos podamos vivir en comunidad de forma solidaria y bajo los principios cívicos de los valores democráticos. Y en este reto puede contribuir el mediador intercultural, figura cuya función se dirige a facilitar la relación entre personas y grupos de culturas diversas para que sea posible aceptarnos como diferentes, pero capaces de crear proyectos comunes.

Ahora bien, el mediador intercultural requiere, sin duda, de un mayor reconocimiento profesional, así como de una formación especializada en aspectos organizativos, técnicos, socioeducativos y éticos, tal y como manifiestan las autoras a lo largo de las páginas del libro.

Laura García Raga

OLASKOAGA, J. (Coord.). (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. 270 p. ISBN: 978-950-34-0564-2.

La publicación que se nos presenta es resultado del proyecto ECUALE (Estudios sobre calidad de la educación superior en América Latina y España), en el que participaron la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España), la Universidad de Guadalajara (México), La Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y la Universidad de Santiago de Chile y contó con financiación de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID).

La red ECUALE agrupa actualmente a más de una veintena de profesionales de la enseñanza universitaria de América Latina y España.

Como línea de investigación, la de la calidad de la enseñanza universitaria constituye un reto enormemente atractivo; por su novedad; por la diversidad de los factores relevantes y la consiguiente necesidad de adoptar un enfoque multidisciplinar en su análisis; pero, sobre todo, por su inmediata repercusión en la realidad de la profesión docente. En esta obra se presta una especial atención a un colectivo cuya importancia en el proceso de educación es difícilmente discutible: el profesorado universitario, al cual pertenecen todos los autores de la obra, como puede verse en las breves reseñas bibliográficas que figuran en ésta.

La estructura de la obra es sencilla, sus contenidos se han dividido en dos partes: en la primera se relatan algunos detalles de los cuatro sistemas universitarios, argentino, chileno, español y mexicano, en los que operan los profesionales cuyas opiniones se resumen y analizan en la segunda.

Cada capítulo de esta primer parte ha sido escrito por un equipo de profesores con gran experiencia en docencia y gestión universitaria en sus países y que poseen un conocimiento profundo de sus sistemas universitarios. Probablemente ésta sea la mejor garantía de que las exposiciones son exhaustivas y tocan los aspectos más relevantes de cada uno de los sistemas universitarios tanto desde el punto de vista de los profesores como de los gestores.

La descripción de los sistemas universitarios aporta un necesario ejercicio de contextualización, que facilitan el análisis y la explicación de algunas de las particularidades nacionales en las respuestas de los docentes que son objeto de la segunda parte de la obra. La lectura de esta primera parte es imprescindible para aquellos lectores que desconozcan las especificidades de cada uno de estos cuatro sistemas universitarios.

La segunda mitad del libro se centra en conocer la opinión del profesorado universitario frente a los procesos que se están impulsando en las universidades para adaptarse a las exigencias de la creación de Espacios Supranacionales de Educación Superior. Aspecto éste que, por extraño que parezca, ha sido poco analizado en la literatura reciente.

Así, la segunda parte del libro se dedica a los resultados de una encuesta diseñada al efecto: la encuesta de percepción del profesorado universitario sobre variables que afectan a la calidad de la educación universitaria (EPPU), en la que se preguntó a los profesores sobre una serie de cuestiones relacionadas con la calidad de la educación superior, y sobre el propio concepto de calidad. La encuesta se pasó a docentes universitarios de las áreas de economía y empresa en los cuatro países.

Se abre esa parte con un capítulo sobre el contexto teórico y metodológico que nos ayuda a situar el estudio. En los capítulos siguientes, se resumen las opiniones vertidas por los profesores. Se ofrece un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro países, y se dedica un capítulo al análisis comparado. El instrumental estadístico empleado y la interpretación de los datos que se ofrece está al alcance de cualquier lector.

Los resultados y conclusiones de la investigación están expuestos con rigor, y entre ellos podemos encontrar algunas sorpresas que seguro que nos aportarán luz para afrontar mejor los retos a los que se enfrenta la universidad actual, y que a la vez se convertirán en retos para avanzar en la investigación.

Finalmente, la bien seleccionada bibliografía servirá de gran ayuda a los interesados en el tema.

Miren Barrenetxea Ayesta

RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Editorial Graó. 186 p. ISBN: 978-84-7827-723-0.

La dependencia de lo literal se define como una estrategia de redacción en la que se simula la comprensión de un texto fuente mediante la reproducción y yuxtaposición de pasajes del mismo. Se trata de un fenómeno familiar para cualquier profesor de secundaria que no había aún recibido en España una monografía de carácter sistemático.

Podemos hacer recaer sobre los alumnos la entera responsabilidad del uso de estrategias dependientes de lo literal, como consecuencia de su incapacidad para comprender o producir autónomamente textos escritos en una sociedad caracterizada –como escribiera George Steiner en *En el castillo de Barba Azul*– por la «retirada de la palabra»; o bien admitir que, tal vez, nuestra praxis educativa permanece aún embarrancada en la reproducción de información, y que las dificultades que encuentran nuestros alumnos para comprender un texto o expresar sus conocimientos nacen del planteamiento superficial de ejercicios y exámenes. La autora se decanta, desde luego, por este segundo enfoque. Ciertamente, reconocemos en él una estrategia argumentativa frecuente en el discurso psicopedagógico: exagerar los defectos de la práctica docente –como si esta no hubiera evolucionado en los últimos treinta años y el profesorado, impermeable a la noción de *aprendizaje significativo* formulada en los años sesenta y setenta por D. P. Ausubel, siguiera aún varado en usos memorísticos– para concluir que son el anquilosamiento o la deficiente formación pedagógica de los profesores las raíces últimas de los males de la escuela en el cambio de siglo. Pero no es menos cierto que, si queremos acompasar nuestra marcha a la de los nuevos tiempos, urge llevar a cabo un replanteamiento crítico tanto de las tareas escolares que imponemos como de los criterios empleados para evaluar.

Son los capítulos I y V, en los que se identifican las prácticas más vulnerables a la dependencia de lo literal –el resumen, la batería de cuestiones de comprensión sobre un texto o los exámenes expositivos a partir de una fuente única: el libro de texto o los apuntes tomados al dictado– y se proponen actividades alternativas blindadas frente a estrategias de copia o pseudoescritura –impedir que los resúmenes se elaboren con el texto fuente delante, obligar a los alumnos a recurrir a fuentes múltiples o evitar cuestionarios prefabricados con preguntas orientadas a la mera recuperación de información–, aquellos cuya lectura puede resultar más provechosa para cualquier profesor que pretenda evitar, en los ejercicios, trabajos o exámenes de sus alumnos, la simple apropiación de secuencias de significantes al margen de los conceptos o ideas a los que se refieren.

En los capítulos centrales, la dependencia de lo literal se inscribe dentro de un marco de referencia más amplio. Así, en el capítulo 2 se explicitan las bases teóricas sobre las que se edifica la investigación. Para ello, la autora alude a los dos principales paradigmas explicativos del proceso cognitivo asociado a la redacción: el de L. Flower y J. Hayes

–para quienes, en síntesis, el acto de escribir se compone de tres procesos básicos que se activan alternativamente a lo largo de la composición: planificar, redactar y revisar–, difundido en España por Daniel Casanny o Anna Camps en diversas publicaciones desde finales de la década de los ochenta; y el de C. Bereiter y M. Scardamalia, que contraponen dos modelos de proceso cognitivo en la redacción de textos: *decir el conocimiento* –que se vincula al uso de estrategias dependientes de lo literal– y *transformar el conocimiento* –que implica la capacidad de construir un discurso propio–, al que se remitirá varias veces a lo largo del libro.

En el capítulo 3, el fenómeno se inscribe dentro de una teoría general sobre el error en la composición de textos. La autora propone una taxonomía con cinco tipos de errores: los que atañen al contenido, las deficiencias estructurales, los errores derivados de un dominio insuficiente del código, los fallos de atención –ligados, a menudo, a la falta de hábitos de revisión– y los errores originados en la dependencia de lo literal. Cada uno de ellos exige una forma de intervención distinta por parte del profesor: en lo que respecta a los textos con una fuerte dependencia de lo literal, se aconseja, por ejemplo, que sean devueltos al alumno sin corregir para que este los rehaga.

En el capítulo 4, la actuación del profesor ante este tipo de problemas se incardina dentro de una reflexión de carácter abarcador sobre la evaluación –en su plural dimensión de revisión, corrección y calificación– de la expresión escrita. En él se llama la atención sobre algunos vicios seculares: el abuso de la corrección normativa –quizá porque resulta más sencillo corregir un error ortográfico que un problema estructural o un desajuste pragmático– y la escasa incidencia o visibilidad de la nota de escritura –si es que esta existe como tal– en la calificación global de lengua. Y, a partir de una idea motriz básica toda corrección debe tener como horizonte la modificación y reescritura del texto original– se proponen diversas escalas y modelos de evaluación de los distintos aspectos que deben ponderarse en un texto: la presentación, el respeto a las convenciones del género textual, la organización de los contenidos, el registro, la coherencia sintáctica, la pertinencia léxica, la ortografía y, por supuesto, la utilización –o no– de estrategias de redacción dependientes de lo literal.

Ricardo Lobato Morchón

SANTOS REGO, M. A. (Ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Editorial Octaedro, 235 p. ISBN: 978-84-8063-362-8.

Este libro recoge las reflexiones de diecisiete expertos cuyas líneas de investigación se centran básicamente en el análisis teórico de las políticas educativas. El estudio de las relaciones entre acción política y educación se realiza en esta obra a partir del eje temático: *compromiso social*.

Como bien nos señala el coordinador de la publicación, Miguel Ángel Santos Rego, este compromiso social es principio vertebrador de toda política educativa. Indudablemente, ninguna acción política puede dissociarse de este elemento. Si nos retrotraemos a la etimología del término, la palabra *compromiso* proviene del término latino *compromissum* y se refiere a aspectos que hacen referencia a relaciones, disposiciones y acciones. Esto es, un «compromiso» denota la obligación contraída mediante acuerdos o por responsabilidades inevitables derivadas de las partes (agencias o agentes) implicadas. En este sentido, la idea de compromiso nos aproxima a los principios y valores de exigencia, responsabilidad, identificación y construcción de metas comunes, así como también al principio de exigencia en su realización. De ahí que en la obra que se reseña, la tesis básica que se defiende sea, siguiendo las palabras de sus autores, que «el logro de mayores niveles de equidad y calidad en la formación de la ciudadanía precisa de políticas educativas socialmente comprometidas». Para Santos Rego y los coautores de este libro «hablar de compromiso social en las políticas educativas es demandar un compromiso que alcanza a todas las instancias administrativas, civiles y económicas, sin olvidar a aquellas otras de naturaleza asociativa (p.18)»

A lo largo de los catorce capítulos sobre los que se estructura este libro, el compromiso social de las políticas educativas se analiza tomando como referencia los ejes de las políticas educativas actuales: equidad y justicia social y calidad de la enseñanza. Asimismo, este compromiso social adopta como unidad de análisis las instancias implicadas y su territorialización, especialmente referido, a la Comunidad Autónoma de Galicia.

Todas estas interesantes aportaciones se organizan en dos partes bien diferenciadas. La primera parte de la obra, lleva por título: *Las políticas educativas en el espacio público. El compromiso con la equidad y la calidad*. Esta sección la integran seis capítulos a lo largo de los cuales sus autores nos introducen en el análisis de distintas cuestiones: Calidad, reformas escolares y equidad social (Cap.1), la evaluación de la calidad de la educación y la creación de un sistema de indicadores (Caps. 2 y 3), la investigación educativa como referente de las políticas educativas (Cap. 4), la problemática de la satisfacción de las necesidades de equidad y calidad en educación (Cap. 5) y equidad e inclusión educativa

(Cap. 6). La segunda parte de la publicación lleva por título: «*Territorio, Sociedad Civil y progreso de la equidad y la calidad en educación*». La integran ocho capítulos que se ocupan de analizar el desarrollo de las políticas educativas en España en la consecución de las metas de equidad y calidad educativa. De este modo, los autores nos adentran en el análisis de las políticas educativas y el compromiso local en España (Cap. 1), sociedad civil y política educativa (Cap.2), escuela rural y política educativa (Cap.3), los programas de preescolar en casa (Cap. 4), el cuidado de la infancia como referente de equidad y calidad (Cap. 5), etnia gitana y sistema educativo (Cap. 6), inmigración y desigualdad educativa (Cap. 7) y educación para la ciudadanía (Cap. 8).

Sin duda, una interesante y rigurosa obra, en una cuidada edición, que aborda una compleja cuestión. Se echa de menos, si acaso, algún capítulo dedicado al compromiso social de las políticas educativas en relación con los jóvenes y las personas adultas, así como también un análisis más detallado del progreso del compromiso social de las políticas educativas en los municipios, si bien es cierto que hay un capítulo en el que se analizan precisamente el compromiso social desde los ámbitos locales (vid. Cap. 1 Parte II, a cargo del Dr. Colom Cañellas).

Una obra que recomiendo a las personas interesadas en profundizar en el conocimiento de la filosofía y el alcance del compromiso social de las políticas educativas en nuestro país. Una obra, sin duda, pertinente, a la par que exigente y rigurosa.

Luis Núñez Cubero

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 160 p. ISBN: 978-84-277-1690-2

La recién instaurada estructura curricular, que toma como referente el fomento de una serie de competencias genéricas y específicas, y la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado, están generando unas exigencias pedagógico-didácticas sin precedente alguno en la historia de las universidades europeas. En un momento en el que se demanda un nuevo perfil docente que fomente en el alumnado habilidades de pensamiento superior y el aprender a aprender mediante la revisión del ejercicio profesional, la obra «*Competencias Cognitivas en Educación Superior*» se convierte en un referente para la planificación y desarrollo de procesos de enseñanza que potencien la construcción de competencias cognitivas y metacognitivas por parte del alumnado. En este sentido, el libro ofrece relevantes aportes teóricos y prácticos para la consecución de una enseñanza que, además de asegurar la adquisición

de un conjunto de conocimientos disciplinares, se dirija a la estimulación planificada e intencional del potencial cognitivo de los estudiantes.

En el libro se distinguen tres grandes apartados, que se extienden y desarrollan a través de siete capítulos. La claridad en la presentación de las ideas y la adecuada organización de los capítulos, facilitan la lectura y el análisis detenido de los temas y conceptos nucleares que la autora pretende desarrollar. La primera parte, que abarca un capítulo, recoge una oportuna clarificación conceptual del constructo *competencia*, arroja información acerca de su aparición y evolución en el contexto europeo de Educación Superior y ofrece algunas orientaciones generales relacionadas con la evaluación. En este mismo capítulo, la autora se centra en las competencias cognitivas, examina diferentes niveles de cognición y traza un perfil de competencias cognitivas y metacognitivas, susceptible de ser incorporado en la enseñanza de cualquier materia. Este perfil, como una aportación relevante de la obra, se compone de seis grupos de competencias relacionadas con el pensamiento comprensivo, crítico, creativo, la toma de decisiones y solución de problemas, la metacognición, autorregulación y transferencia. Lejos de ofrecer un modelo de compartimentos estancos, la autora muestra la naturaleza modificable, dinámica y plástica de las competencias cognitivas y la relación de dependencia que se produce entre todas ellas.

La segunda parte, que contiene cinco capítulos, desarrolla las competencias cognitivas de cada uno de los grupos que componen el perfil. En concreto, recoge definiciones operacionales, claras y rigurosas, para cada una de las competencias, la representación gráfica de las mismas, y algunos ejemplos que ilustran cómo incluirlas en la enseñanza de materias pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento (psicología, ciencias de la salud, estadística, economía, informática, medicina, etc.). Es relevante la apuesta que hace la autora por la enseñanza directa de algunas competencias que ayudarán al alumnado a pensar en términos de la materia que estudia. En este sentido, no se trata únicamente de invitar a los estudiantes a comparar, analizar, sintetizar, crear, solucionar problemas e incluso reflexionar acerca del propio proceso de aprendizaje, sino de enseñarles a cómo hacer todo esto en el contexto de una asignatura concreta.

Todas las ideas precedentes se contextualizan en el último capítulo del libro. En el mismo, se presentan algunos métodos y formas de intervención educativa que, por su virtualidad pedagógica, pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de competencias cognitivas. En primer lugar, este capítulo ofrece una explicación del Método «Pensar Activamente en Entornos Académicos (PAEA)». Consiste en un procedimiento que, constituido por ocho etapas, busca integrar un conjunto de competencias cognitivas y sociales en los contenidos académicos que se pretenden enseñar, para después transferir ambos aprendizajes –competencias y contenidos– a la solución de problemas complejos. Un aspecto que estimo interesante es que el libro muestra, de forma muy didáctica, las diferentes

fases del método PAEA, las actividades que se pueden realizar en cada una de ellas y una justificación, del todo pertinente, de las acciones propuestas.

Finalmente, el libro describe algunas estrategias y técnicas de formación más concretas e incluye algunas orientaciones, teóricas y prácticas, relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de las competencias cognitivas.

En un momento de plena transformación y mejora de las enseñanzas universitarias, es preciso señalar el carácter oportuno, pertinente y necesario del libro. Por los elementos de reflexión que contiene y por las derivaciones prácticas que se desprenden del mismo, su lectura puede orientar al profesorado en el diseño de contextos de aprendizaje que ayuden al alumnado a pensar en y con el contenido, a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y a adquirir herramientas que le permitan pensar y aprender de una manera cada vez más autónoma.

Beatriz Jarauta Borrasca

SOBRADO, L. M. Y CORTÉS, A. (Coords). (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva. Colección Manuales Universidad. 422 p. ISBN: 978-84-9742-956-6.

La obra coordinada por los profesores Luis Sobrado y Alejandra Cortés asume el reto de presentar una visión global e integral de la orientación profesional. El resultado es un manual con vocación integradora y europeísta que abre, sin duda, nuevos horizontes en el ámbito de la orientación profesional no sólo desde la perspectiva teórica sino también de la práctica y de la técnica.

Planteado en términos realistas ante los innumerables desafíos que la Orientación Profesional debe asumir en el contexto sociolaboral actual, la obra es fruto de la colaboración de profesionales especialistas en el campo de la orientación profesional, en el ámbito español, especialmente universitario. A lo largo de sus páginas los diversos colaboradores revisan, analizan y aportan soluciones originales y prácticas a los problemas que van surgiendo indefectiblemente en el campo de la orientación profesional, la inserción laboral y en la necesidad de la orientación *long life*.

Nuevos escenarios se abren precisamente ahora ante la profesión del orientador u orientadora: la necesidad de equilibrar vida laboral y personal, las exigencias para adaptarse rápidamente a los cambios laborales y a las nuevas tecnologías, la reivindicación de una orientación a lo largo de la vida, y para todas las personas, las nuevas exigencias de

movilidad académica y laboral en el marco de la Unión Europea, la lucha por el logro de altos niveles de calidad en los sistemas y en las políticas, el protagonismo de los sistemas de evaluación continua, el análisis del papel y significado de la competencia laboral, etc., son los hitos que presiden la filosofía y el planteamiento de este manual.

Los coordinadores contemplaron la existencia de nuevos protagonistas significativos en la actividad orientadora, por lo que la familia, los nuevos profesionales de la orientación –con su ineludible normativa deontológico–, las instituciones renovadas y la carrera por la mejora de los recursos tecnológicos avanzados son características interesantes de esta obra, que adjetivamos de actual, práctica y ambiciosa.

La extensión de la obra permite abordar a lo largo de sus 17 capítulos los fundamentos teóricos y los modelos de intervención y de organización en el marco del *long life*; se analizan los procedimientos y las estrategias de la intervención orientadora y los recursos –convencionales y tecnológicos–, así como su concreción en los procesos diagnósticos y en la elaboración de proyectos profesionales. La relevancia de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) y de los constructos como las competencias y cualificaciones profesionales enmarcan el desarrollo de la intervención orientadora en todos los ámbitos y transiciones que les acompañan, incluida la función tutorial. Aportan, así, pautas para el desarrollo de la intervención en contextos específicos como la orientación en el escenario educativo y en el laboral, la orientación para la inserción profesional o la orientación permanente. Una revisión que no olvida su dimensión europea de y, desde el ámbito internacional, la acreditación de los profesionales de la orientación.

Los temas se presentan de forma clara, ordenada, con método y rigor, aportando nuevas soluciones a viejos problemas y motivando a los profesionales de la orientación a movilizarse frente a un futuro que avanza con enorme rapidez. Al final de cada uno de los capítulos el lector encuentra un conjunto de cuestiones para reflexionar, o debatir en un contexto de grupo, así como la propuesta de ejercicios de aplicación de los contenidos cuya utilidad formativa es destacable. Acentuamos la aportación de una bibliografía actualizada, profusa, variada y complementada con un glosario clarificador y sitios web de enorme utilidad para el profesional o el estudiante en formación.

Presentado dentro de una colección de manuales universitarios, la profundidad y amplitud de sus contenidos justifican su recomendación a diferentes audiencias, desde las propias personas en formación, a profesionales en activo, o a personas responsables de la política tanto a nivel estatal como autonómico que en este manual van a encontrar sugerencias para la innovación y la puesta al día de algunas líneas de trabajo.

M^a Pilar Figuera Gazo

ZARAGOZA MUÑOZ, J.LL. (2009) *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó. 350 p. ISBN: 978-84-7827-767-4.

Un gran libro para tener una visión global de en qué consiste ser profesor de música hoy en día en Educación Secundaria. Ameno, con una gran enumeración de casos prácticos y ejemplificaciones, ofrece una amplia visión sobre los problemas, decisiones y principales cuestiones a las que se enfrentan los profesores en este ciclo educativo, a partir de unos planteamientos pedagógicos asequibles a la comprensión de todos.

Su estructura analiza el currículo de educación musical en secundaria y su contexto didáctico desde un espíritu que combina la teoría y la práctica musical, basado en los perfiles de competencias docentes, todo ello orientado a un objetivo primordial: conseguir un aprendizaje musical significativo. Para ello incita a los profesores a una reflexión detenida y ampliamente ejemplificada sobre las principales metodologías didácticas y sobre las estrategias de aprendizaje.

Siempre desde una perspectiva de incitar a la reflexión –y no de proponer «recetas» de dudosa efectividad– nos presenta de forma muy organizada y variada diversas posibilidades de concreción del currículo, tanto desde los objetivos preceptivos de la etapa como a través de la estructuración en bloques de contenido vistos desde la consecución de competencias musicales específicas del alumnado, así como varios criterios para la programación de los mismos en el aula.

Antes de pasar a temas más técnicos de tipo metodológico presta atención a la importancia de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos como un elemento básico para la efectividad del aprendizaje. Destaca la necesidad de formación psicopedagógica y de acercamiento en la comprensión de los requerimientos de los adolescentes en cuanto a hacerse protagonistas de su propio aprendizaje (motivación, metas de aprendizaje, *locus* de control, principios de metacognición y algunas aplicaciones específicas de los mismos en el aula de música con los adolescentes) todo lo cual se refleja en la elaboración de un perfil de competencias necesarias para ser un buen docente de música en secundaria: lo que llama el «*docente afectivo-efectivo*».

Posteriormente se centra en las decisiones que el profesor debe tomar para llegar a realizar un aprendizaje musical significativo en relación a las competencias musicales específicas. La planificación de contenidos mínimos de la unidad didáctica para que ningún alumno o alumna quede excluido de la posibilidad de alcanzar los objetivos fundamentales, la clasificación de varias tipologías de aprendizajes y la identificación sobre las causas de las diferencias de significación en el aprendizaje, nos conducen hasta la explicitación de una serie de decisiones didácticas sobre el diseño de los contenidos y los procesos inductivos y deductivos del aprendizaje que conducen a la elección de un estilo didáctico

reflexivo y la metodología que se va a utilizar en cada momento en función de las diferentes variables del contexto. La explicación de las ventajas y aplicaciones concretas de los métodos de enseñanza transmisiva, expositiva-activa, para el descubrimiento guiado, para la práctica autotélica y para el descubrimiento autónomo están ampliamente desarrolladas. Y las conecta con las estrategias de enseñanza y aprendizaje para utilizar en el aula, realizando propuestas de asociación entre los tipos de contenidos (declarativos, procedimentales, autotélicos y axiológicos), las estrategias de enseñanza (procedimientos verbales, práctica reflexiva autorregulada y actitud activa e implicación emocional en el esfuerzo cognitivo) y las vías de mediación (instrucción directa, modelado cognitivo, práctica guiada y enseñanza vicaria).

En definitiva, se pretende llegar a un aprendizaje estratégico que implica la planificación consciente del uso de los procedimientos técnicos por parte del profesorado buscando la prioridad de un aprendizaje más consciente y autónomo para el alumno, en el que la metacognición es la estrategia fundamental que impregna el conocimiento estratégico y la afectividad es la metacompetencia que impregna el resto de las relaciones entre docente y discentes.

Finalmente realiza una propuesta sobre la evaluación a partir de los bloques de contenido de la educación musical en secundaria y destaca la importancia de evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza, desarrollar la fiabilidad y funcionalidad de la evaluación, llegar a un consenso en el aula sobre los criterios de evaluación y fomentar la autoevaluación docente.

M^a del Rosario Castañón Rodríguez

Normas para la Presentación de Originales

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082
ISSN (Internet): 1988-592X

I. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

II. Presentación y envío de artículos

Los manuscritos se enviarán exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>).

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el *Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org).

Tipografía: Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo y en formato Word para PC.

I. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo del artículo los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación: en Archivo adjunto titulado: primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ej. ortega_jimenez), se indicarán obligatoriamente los siguientes datos:

- Datos del autor o autores: el nombre¹ y los dos apellidos de cada autor, con el grado académico más alto y la filiación institucional completa; esto es: nombre completo del centro y del departamento e institución subordinada a las que pertenezcan los

⁽¹⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indexación del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-

autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.

- Los autores están obligados a declarar, si éste es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

B. Artículo: Con el manuscrito se enviará un segundo archivo titulado: Artículo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: Artículo_ortega_jimenez).

Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales. El artículo ha de estar encabezado por:

- El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto por 8-9 palabras significativas, extraídas, a ser posible del 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 en la electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); **y discusión o conclusiones**?
- 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).
- **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.

Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

⁽²⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «**Referencias bibliográficas**»; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA³ (en el Anexo I de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

C. Carta de presentación y cesión de derechos: el autor o autores enviarán un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. Ej. cesion_ortega_jimenez. El modelo se recoge en el ANEXO II de estas normas, en donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre del autor o autores.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.
- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
- Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor. Se requiere que las firmas estén escaneadas. Adicionalmente los autores deberán remitir por correo postal ordinario (no por fax) el documento de cesión de derechos de la *Revista de Educación* a la siguiente dirección:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

- Declaración de que el artículo es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
- Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
- Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

2. Envío de artículos:

Los tres archivos (datos de autoría, artículo y carta de presentación y cesión de derechos) se remitirán en Word (la carta de presentación y cesión de derechos puede enviarse en PDF) a la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT): <http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>.



³⁾ Consultar en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org.

Los autores, antes de enviar su artículo, verificarán que la documentación aportada está completa de acuerdo con lo establecido sobre:

- Datos de autoría.
- Artículo.
- Carta de presentación y cesión de derechos (ver epígrafe anterior).

III. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Tras acusar recibo, tras lo que la Redacción efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (peer review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Editora Jefe. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo III) en el sitio web de la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas. Los manuscritos con evaluación positiva se publicarán siempre y cuando los autores incluyan las recomendaciones de mejora de los revisores externos. En ese caso, la segunda versión del artículo deberá ser enviada por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Adecuación del perfil temático de la Revista; b) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; c) Actualidad y novedad; d) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; g) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Los editores invitados serán informados de la llegada de las primeras pruebas de imprenta y, si desearan revisarlas, ellos mismos se encargarán de enviarlas a todos los autores del monográfico y de devolverlas dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la Editora Jefe antes de la publicación de dicho material.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la Revista de Educación detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, página o páginas y año de publicación.

IV. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I. EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [Hwww.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo II. CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [Hwww.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo III. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Es necesaria la observancia de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la Presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
- El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@educacion.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra 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

I. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación, edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

II. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Manuscripts will be sent exclusively via the platform RECYT to the Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducacion/index>).

When writing manuscripts, the following will be taken into account the *Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.educacion.es or www.apastyle.org).

Typography: The articles will be presented in the font «Times New Roman», size 12, simple line spacing and in Microsoft Word format for PC.

I. Presentation

In terms of article's data, content, structure and style the authors will observe the following standards in order to achieve greater editorial efficiency and management of the articles:

A. Authorship data and, when appropriate, research funding data. In the attachment entitled «author first surname_author second surname» (e.g. ortega_jimenez) the following details must be included:

- Details of the author or authors: author or authors forename¹ and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.

⁽¹⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

B. Article: With the manuscript will be sent a second document entitled: Article_author first surname_second surname. (e.g. Articulo_ortega_jimenez)

Any reference to the author(s) will be omitted from the paper. The paper should be headed by:

- **The title.** It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English, composed of 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
- An **abstract in Spanish**, which must contain **300 words**, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**².
- **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
- **Length:** **Research projects or studies** should not exceed 8,000 words. **Educational experiences, essays and reports** should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
- **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
- **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
- **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
- **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
- **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
- At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria³ (a summary of these criteria is provided in Annex I). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

⁽²⁾ The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

⁽³⁾ Further information in www.revistaeducacion.educacion.es or in www.apastyle.org.

C. Presentation and transmission of author's rights letter: The author or authors will send a file called: cession author first surname_author second surname. (e.g. ortega_jimenez). The form is the Annex II where they should include the following data:

- Full title of the paper.
- Author(s)' name(s).
- Full postal address of the author responsible for correspondence.
- Request for the review of the paper.
- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Statement of Authorship: In the case of work developed by more than one author, all authors must certify that the signatories have directly contributed to the work's intellectual content; they are responsible for it; they approve it; and agree that their name appears as co-author. Signatures must be scanned. Additionally, authors must send by regular mail (not fax) the document agreeing to the transfer of intellectual rights to the *Revista de Educación* to the following address:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

- Declaration that the article is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

2. Sending of papers

The three files (details of authorship, the article and letter of introduction and the transfer of intellectual rights) shall be submitted in Word (the letter and transfer for intellectual rights may be sent in PDF) via the platform «Gestión de Revistas RECYT» of the «Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT)»: <http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducaciondu/index>.



Before sending their articles, the authors will verify that the presented documentation is complete in accordance with the established rules regarding:

- Authorship details.
- Article.
- Letter of introduction and transfer of intellectual rights (refer to previous section).

III. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double blind method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex III) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. The invited editors of the monography will be informed of the arrival of the first print proofs and, if they should send them to all the authors of the monograph the invited editors have to take them back to within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the Editor in Chief will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

IV. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.

- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.

Annex I. BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex II. PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex III. ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Thanks in advance are extended to authors for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:

- Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
- Relevance of the work's subject.
- Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
- Topicality (year in which it was published).
- Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:

- Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
- It cannot exceed 700 words.
- It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
- The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address 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*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Identidad y Educación

Identity and Education

CÉSAR COLL Y LEILI FALSAFI. **Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos.**
Presentation: Identity and Education: tendencies and challenges.

IGNASI VILA MENDIBURU, MOISÉS ESTEBAN GUITART Y JUDITH OLLER BADENAS. **Identidad nacional, lengua y escuela.**

ENCARNA ATIENZA CEREZO Y TEUN VAN DIJK. **Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales.**

KATHERINE S. MORTIMER, STANTON WORTHAM AND ELAINE ALLARD. **Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum.**

JOSEPH L. POLMAN. **The zone of proximal identity development in apprenticeship learning.**

MANUEL L. DE LA MATA Y ANDRÉS SANTAMARÍA SANTIQUOSA. **La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural.**

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ, PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, MARÍA JESÚS MÁRQUEZ Y DANIELA PADUA ARCOS. **La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones.**

CÉSAR COLL Y LEILI FALSAFI. **Learner identity. An educational and analytical tool.**

MARÍA ÁNGELES REBOLLO E INMACULADA HORNILLO GÓMEZ. **Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es